

Enseñanza de una LE: Aportes descriptivos del discurso académico oral

Teaching a Foreign Language: Descriptive Contributions of Oral Academic Discourse

MÓNICA ESTELA LAPEGNA

Profesora de Inglés

Docente- Investigadora

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

monicalapegna@yahoo.com.ar

CLAUDIA SILVIA HERCZEG

Traductora Pública de Inglés

Magíster en Lingüística

Docente- Investigadora

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

claudiaherczeg@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo central caracterizar el discurso académico oral en videos didácticos en inglés. Definimos al video didáctico como el material audiovisual elaborado por especialistas de un campo disciplinar con fines de enseñanza y difundido a través de internet. En este trabajo se analizará un corpus de cuatro videos en inglés sobre temas específicos de ingeniería. El estudio se centra en el discurso oral académico y contempla, por un lado, una descripción del video didáctico desde la perspectiva del análisis de género discursivo y, por otro lado, una descripción y análisis de los recursos lingüísticos que los caracterizan, en particular con relación a las estrategias didácticas del docente.

Palabras clave: discurso académico oral, aspectos lingüísticos, enseñanza de lenguas extranjeras, estrategias didácticas

Abstract

The aim of this study is to describe oral academic discourse on the basis of the analysis of educational videos in English. Educational videos can be defined as audiovisual material specially designed by an expert on a given disciplinary field, which is intended to teach a specific topic and which is published on the internet. Four educational videos related to specific engineering topics were selected and analyzed. This study focuses on oral academic discourse and it includes not only the description of educational videos in terms of genre analysis, but also an analysis and discussion of the linguistic resources typically selected in this kind of oral production.

Key words: oral academic discourse, linguistic aspects, foreign language teaching, pedagogic strategies

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Diferencias y puntos de contacto entre el discurso didáctico oral y el escrito en francés e inglés y su vinculación con la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (UNCo), cuyo objetivo central es caracterizar a nivel del léxico y de la sintaxis, géneros orales y escritos propios del ámbito académico. El propósito de este trabajo en particular es describir y analizar cuatro videos didácticos en inglés del campo disciplinar de las ingenierías que han sido diseñados y elaborados por docentes especialistas con fines de enseñanza y difundidos a través de internet. En esta investigación nos proponemos abordar aquellos elementos sintácticos y morfosintácticos que resultan significativos respecto de las estrategias didácticas del docente.

El interés de este estudio surge a partir de observar algunos cambios en las necesidades de los estudiantes que asisten a nuestros cursos de enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos en las carreras que se dictan en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Estos cambios se deben fundamentalmente a la necesidad de ampliar el conocimiento del idioma inglés a habilidades relacionadas con la comunicación oral en virtud de las nuevas ofertas académicas como lo son las becas y las pasantías en el extranjero. Ante esta nueva realidad académica, nos hemos planteado hacer algunas modificaciones en el enfoque metodológico y los contenidos de nuestros programas centrados algunos años atrás en desarrollar solo una competencia lingüística, la lectura. Asimismo, como docentes de una universidad pública, consideramos que un cambio en la metodología iría a la par con el concepto de democratización del conocimiento, en el sentido de que un conocimiento más amplio del idioma podría atenuar

las desigualdades entre los estudiantes universitarios quienes manifiestan niveles muy diversos de formación en lenguas extranjeras.

Cabe señalar, además, que el presente trabajo está también motivado por el interés en profundizar el estudio del discurso académico oral que ha sido menos explorado respecto del discurso académico escrito, ampliamente estudiado, sobre todo, en relación con los artículos de investigación y textos expositivo-explicativos para la enseñanza. Y, si bien puede afirmarse que el género académico escrito y el género académico oral comparten ciertos criterios protocolares relacionados con el mismo propósito de comunicación que es el de transmitir conocimiento, el hecho de recurrir a modalidades de comunicación diferentes (oralidad-escritura) hace que la demanda de recursos lingüísticos y discursivos sea diferente y de ahí nuestro interés en estudiar los puntos de contacto y diferencias entre los subgéneros seleccionados.

Otro aspecto a destacar y que atañe a este trabajo en particular tiene que ver con el hecho de que los discursos orales se han ido adaptando a los contextos digitales actuales, por lo que un estudio pormenorizado de las características textuales y lingüísticas de los videos didácticos, no solo nos permitirá ampliar el estudio de géneros académicos científicos orales sino que nos permitirá avanzar en el diseño de lineamientos de nuevas propuestas didácticas que favorezcan la competencia genérica en el ámbito académico.

Los ejes de este trabajo giran en torno a dos cuestiones esenciales; por un lado, determinar los rasgos a nivel textual y lingüístico que caracterizan al video didáctico en inglés en el marco

del análisis de géneros y, por otro lado, abordar la vinculación de tales rasgos lingüísticos con las estrategias didácticas de los docentes que los producen. En otras palabras, esta investigación busca seleccionar aquellos rasgos sintácticos y morfo-sintácticos que resultan relevantes para su tratamiento en los cursos de inglés como lengua extranjera (LE) en la universidad y que deberían ser contemplados en los contenidos de los programas de enseñanza.

Respecto de la primera cuestión, adoptamos el modelo de tipologías textuales de dimensiones múltiples de Ciapuscio y Kuguel (2002), enmarcado dentro de la lingüística textual, a partir del cual caracterizamos los textos del corpus de análisis en cuatro niveles o dimensiones: nivel funcional, situacional, del contenido semántico y formal. Estos niveles o dimensiones nos permitieron detallar aspectos tales como la función del texto, los interlocutores, la selección léxico-semántica y sintáctica, entre otros.

En cuanto a la caracterización a nivel sintáctico y morfo-sintáctico del corpus, se tomaron como referencia los resultados de la investigación de Carter-Thomas y Rowley-Jolivet (2001) en la que las autoras establecen las diferencias y similitudes entre dos géneros académicos emparentados, la ponencia en congreso y el artículo escrito publicado en actas, en cuanto a la presencia de las estructuras sintácticas que tienen efectos sobre la distribución de la información. Nuestro análisis incorporó, además, una aproximación a la utilización de pronombres personales, un punto destacado en los estudios contrastivos de género, tal como se observa en la literatura (Biber, 2006; Hyland, 2001). Y finalmente, haremos

una breve referencia a los elementos deícticos que se utilizan en este género característicamente multimodal. Este trabajo tuvo un carácter esencialmente exploratorio y cualitativo. Los datos fueron igualmente cuantificados, a los fines de poder establecer tendencias más claras respecto de los elementos lingüísticos seleccionados.

Estado de la cuestión

Para el análisis propuesto aquí, partimos de la noción clásica de género de Bajtín (1982) quien concibe al género como la expresión discursiva de las prácticas sociales que se dan en un tiempo y lugar particular. Según esta concepción, cada esfera de la actividad humana está relacionada con el uso de la lengua, y a su vez, estos ámbitos particulares elaboran y organizan sus discursos en conjuntos de enunciados relativamente estables conocidos como géneros discursivos. Por su parte, dentro de la lingüística aplicada y en el marco de lo que se conoce como Análisis de Género, Swales (1990) y Bhatia (1993) desarrollan este concepto en relación con la enseñanza del Inglés con Fines Específicos y lo definen como aquel acontecimiento específico de comunicación que es reconocido por una comunidad de hablantes, que tiene un objeto comunicativo definido y responde a una estructura protocolar básica. Estos trabajos pioneros, entre otros, dieron lugar a un vasto desarrollo de la investigación tanto en la caracterización de géneros en sí, como respecto de los distintos elementos conceptuales que se relacionan con ellos.

En efecto, el concepto de comunidad de hablantes nos remite a la noción

de textos especializados, foco de nuestro análisis, que hace referencia a los textos producidos en el ámbito de un campo disciplinar específico. En palabras de Ciapuscio y Kuguel los textos especializados son “productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas” (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 41). Así pues, los textos especializados se plasman en una serie de géneros particulares que responden a las convenciones propias tanto de la disciplina como del contexto socio-cultural en el que se producen. En el ámbito académico, los textos especializados se realizan en su forma escrita como artículos de investigación, ponencias en actas de congresos, libros de texto disciplinares, informes técnicos, y en su forma oral como clases magistrales, ponencias en congresos, conferencias, entre otros.

Ahora bien, aun cuando el análisis de géneros en el ámbito académico ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos y pueda ser además concebido como un área en constante desarrollo, diversos autores coinciden en reconocer que el desarrollo de la investigación sobre los géneros orales -como la clase magistral o la conferencia- ha sido mucho menor con respecto de los escritos, particularmente en lo que respecta al género prototípico del ámbito académico -el artículo de investigación y sus partes constitutivas (Carter-Thomas y Rowley Jolivet, 2001; Robles Garrote, 2013; Swales, 2004). Esta tendencia se ha ido revirtiendo lentamente en la literatura de los últimos años, a partir del abordaje de los textos especializados de la modalidad oral en el ámbito

académico. Swales (2004), por ejemplo, presenta los rasgos y particularidades de lo que denomina “géneros de la investigación científica” e incluye en esta discusión no solamente una actualización del análisis del artículo de investigación como género paradigmático de la comunicación científica, sino también las tesis de doctorado y la defensa de tales tesis, las reuniones de equipos de investigación, el coloquio o conferencia de especialistas, y la ponencia en congresos. En su análisis, el autor recurre a distintos trabajos de investigación sobre aspectos relevantes de cada una de estas clases textuales en cuanto a su estructuración general, es decir, las secciones en las que se organizan, así como los rasgos retóricos y lingüísticos que caracterizan cada uno de estos géneros.

Otros autores como Hyland (2009) y Biber (2006) también estudian los géneros del discurso académico y su relación con la enseñanza del inglés como LE, particularmente en el área de Inglés con Fines Académicos. Biber (2006) analiza el “discurso universitario” con la intención de establecer los elementos lingüísticos que el estudiante universitario deberá dominar para transitar con éxito esta etapa de formación académica. El autor compara específicamente las características de los géneros principales que se presentan en la vida universitaria, incluyendo los clásicos como el libro de texto o libro disciplinar y la enseñanza en clase, es decir el discurso monologado del docente, pero también los que surgen del manejo de la clase o tutoría, los relacionados con la comunicación administrativa e institucional, los programas de las materias, laboratorios, etc. Es decir, confronta estos géneros tomando parámetros tales como las

estructuras gramaticales y selección de vocabulario, las formas en que se expresa la toma de posición y sus funciones (*stance features*); y el uso de paquetes léxicos (*lexical bundles*). Finalmente, propone un análisis multidimensional para poner en relación todos estos factores lingüísticos de manera de obtener un panorama más completo de las diferencias y similitudes entre los géneros analizados.

Hyland (2009) por su parte, retoma la idea de comunidad discursiva para describir el discurso académico en sus diversas manifestaciones, en tanto estos discursos están íntimamente relacionados con la naturaleza epistemológica y los aspectos cognitivos y sociales que distinguen a las distintas disciplinas. En este sentido, el autor aborda distintos géneros del discurso académico y en distintas disciplinas, clasificándolos en cuatro grandes grupos, a saber, los géneros de la investigación científica, los géneros de la enseñanza, los géneros de la comunicación estudiantil, y los géneros de la divulgación científica, específicamente lo que en inglés se conoce como *popular science*. Para cada uno de ellos se discuten características salientes respecto de distintos parámetros, incluyendo la organización retórica, toma de posición y presencia del autor en la comunicación, modalidad (verbal oral o escrita, no verbal), interactividad entre los participantes, entre otros. En tanto, en el exhaustivo manual de inglés con fines académicos editado por Hyland en 2001 aparece una sección dedicada a los géneros pedagógicos -tareas de los estudiantes, clase magistral, seminario, intercambios tesista- director, defensa de tesis, libro de texto- y otra sección destinada exclusivamente a los

géneros de la investigación científica-artículo de investigación, presentaciones en jornadas científicas, tesis de doctorado, géneros en medios electrónicos, como el blog, las wikis y los tweets. Cada capítulo tiene su particularidad dependiendo del género del que se trate, pero en líneas generales el autor se propone presentar las características esenciales respecto del contexto en el que se utiliza cada clase textual, sus rasgos retóricos y lingüísticos, y su estructura organizativa e informativa.

De lo expuesto hasta aquí surge otro concepto vinculado con las características prototípicas de los géneros: el de colonia, constelación o familia de géneros (Ciapuscio, 2005). Según esta concepción los géneros podrían pensarse como posibles agrupaciones o conjuntos que se relacionan entre sí por el hecho de compartir los mismos fines comunicativos, pero se diferencian por aspectos tales como el dominio disciplinar, el contexto de uso, la relación entre sus participantes. Así, por ejemplo, los géneros clase magistral y libro de texto disciplinar pertenecen a la misma familia de géneros académicos de la enseñanza o pedagógicos, cada uno con sus propias características y funciones. Según esta noción de género, podríamos sostener entonces que la familia de géneros académicos se compone de un buen número de miembros con límites más o menos precisos entre ellos, y que a su vez pueden sub-clasificarse a lo largo de distintas dimensiones en: géneros orales y escritos, géneros pedagógicos, géneros de investigación científica, géneros para la comunicación entre pares, géneros mono-modales (un solo sistema semiótico como puede ser el verbal o el no-verbal) y multimodales (géneros que combinan ambos sistemas).

En este marco, nuestro interés para el presente trabajo está centrado principalmente en caracterizar un subgénero dentro de la familia de géneros académicos, el video didáctico, que no ha sido, a nuestro leal saber y entender, abordado suficientemente en la literatura.

En el apartado siguiente describiremos brevemente la metodología, la constitución del corpus y el modelo de análisis general adoptado para este estudio.

Metodología

En relación con la metodología, se procedió en primer lugar a la selección de videos de la especialidad y constitución del corpus. Una vez desgrabados los textos y cotejadas sus transcripciones, se realizó un análisis de tipo cualitativo según los ejes de análisis planteados para este estudio. Los datos que fueron igualmente cuantificados sirvieron para caracterizar y establecer las tendencias respecto de los elementos lingüísticos examinados aquí.

Constitución del corpus

El corpus se constituyó sobre la base de los siguientes criterios centrales: dominio (ingeniería), contexto (académico), propósito (pedagógico), relación entre los interlocutores (asimétrica) y duración.

Así pues, para este trabajo se conformó un corpus de análisis compuesto por cuatro videos didácticos sobre temas específicos del dominio de las ingenierías. Al momento de realizar su búsqueda en internet (YouTube) se procuró que todos fueran apropiados para el nivel académico de estudiantes

de grado, y, en función de este criterio, se seleccionaron tres videos de sitios universitarios estadounidenses (Texas A&M University y University of Michigan) y un cuarto que pertenece a un canal educativo destinado a la difusión de material de apoyo en diversas ciencias (www.bozemanscience.com). Los videos de una duración de entre 10 y 15 minutos tienen todos un propósito pedagógico, esto es, buscan enseñar y desarrollar un tema de la asignatura y sirven, en algunos casos, de complemento del material de lectura (libros de texto, manuales) o de las clases presenciales tal como se explicita en algunos de ellos. Los videos seleccionados emplean técnicas de grabación digital, como el *screencast*, que se caracterizan por tomar la salida de pantalla de la computadora, el audio y/o imagen y despliegan una pantalla dividida en la

que se muestra al docente en un cuadrante y su explicación en otro.

Procedimiento

Una vez constituido el corpus, se procedió a la desgrabación y transcripción de los textos de los videos. Las transcripciones fueron cotejadas con los textos provistos por <https://www.youtube.com/>. Se registró además la duración de cada uno de ellos. Los textos de los videos fueron editados como documentos de Microsoft Word. Con las herramientas de búsqueda, se prosiguió con el registro del número total de palabras y el número total de cláusulas finitas, a modo de obtener una base para la cuantificación de las estructuras a estudiar. El conteo final se realizó de forma manual.

Los datos obtenidos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Detalle del corpus

Video	Localización	Duración	Palabras	Cláusulas finitas
1	https://www.youtube.com/watch?v=wmyd3DYqZWA&t=16s&ab_channel=PatrickShamberger Fecha de publicación: 2014	00:07:61	1151	120
2	https://www.youtube.com/watch?v=1UbO7UxvPBc&ab_channel=PatrickShamberger Fecha de publicación: 2014	00:12:16	1685	153
3	http://www.bozemanscience.com/ap-chem-034-electrochemistry?rq=electrochemistry Fecha de publicación: 2013	00:08:25	1632	162
4	https://www.youtube.com/watch?v=iI4LfHVjSR4&ab_channel=openmichigan Fecha de publicación: 2014	00:12:52	1592	134

Análisis de los datos

Como se mencionara más arriba, el análisis del corpus se dividió en dos etapas. En una primera etapa se caracterizaron los textos desgrabados siguiendo el modelo multi-dimensional de Ciapuscio y Kuguel (2002), y en la segunda se vincularon los resultados en el nivel formal de este modelo -nivel que comprende los aspectos más estrictamente lingüísticos- con los resultados del trabajo de Carter-Thomas y Rowley-Jolivet (2001).

El modelo de tipologías múltiples:
Ciapuscio y Kuguel (2002)

Partiendo de la base de que todo texto es “un objeto lingüístico-comunicativo

complejo, en el que interactúan o se plasman distintos tipos de conocimiento” (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 39), las autoras proponen una tipología textual de varias dimensiones en la que cada una de ellas representa un aspecto de la caracterización del texto, tomando los antecedentes de la lingüística textual en la línea de Heinemann y Viegweger (1991) y Heinemann (2000). Su tipología intenta reflejar el conocimiento de clases textuales que tienen los hablantes y que les permite producir y comprender textos.

El análisis multidimensional de Ciapuscio y Kuguel (2002) contempla los cuatro niveles o dimensiones que se detallan en la tabla 2 a continuación:

Tabla 2
Análisis Multidimensional

Nivel I: Funciones	Nivel II: Situación	Nivel III: Contenido semántico	Nivel IV: Formal
		tema del texto	
expresar contactar informar dirigir	comunicación interna o externa	formas primarias o derivadas	máximas de formulación de la clase textual
jerarquía funcional: estructura ilocutiva	interlocutores	perspectiva sobre el tema	formas lingüísticas y no lingüísticas
secuencialización funcional	relación entre interlocutores	partes textuales estandarizadas o formas libres	aspectos gramaticales: recursos léxicos y recursos sintácticos
	número de interlocutores	tipo de despliegue temático secuencias descriptivas, narrativas, expositivas, argumentativas	
	parámetros espacio- temporales		

En este modelo, la dimensión o nivel funcional especifica las funciones predominantes y funciones subsidiarias del texto y la manera en que estas se relacionan entre sí. La dimensión o nivel situacional se refiere al contexto en que se produce la comunicación, los parámetros espacio-temporales, el número, rol y relación de los participantes de la comunicación. Por su parte, la dimensión o nivel del contenido semántico considera, entre otros aspectos, el dominio, tema y el tipo de despliegue temático de la comunicación y la perspectiva sobre ese tema. Por último, en la dimensión o nivel formal se explicitan las formas lingüísticas y no lingüísticas y los recursos gramaticales que caracterizan el texto.

En nuestra caracterización del corpus aplicando este modelo se observó, en principio, que los cuatro videos presentan rasgos comunes en los niveles funcional, situacional y del contenido semántico. En efecto, en el nivel funcional, observamos que la función primaria de estos textos es informar, evidenciada por el tipo de secuencias predominantes, secuencias expositivas-explicativas. Entendemos por secuencias a las unidades de base semántica con que se organiza el despliegue de la información de un texto, es decir su organización retórica (Werlich, 1975; en Adelstein y Kuguel, 2004). En general, se consideran cinco clases de secuencias fundamentales, a saber, secuencias descriptivas, expositivas, argumentativas, narrativas e instruccionales. Asimismo, la función secundaria predominante en el corpus es dirigir, que se manifiesta, en general, con secuencias que incluyen recomendaciones.

Por su parte, en el nivel situacional se aprecia que el contexto social es el mismo en todos los casos -el contexto académico-, y esto se evidencia especialmente en los paratextos presentes. Así, las portadas de los videos muestran el nombre de la universidad, de la materia, el tema de la clase y el nombre del docente. En cuanto al tipo de comunicación, esta es interna a la disciplina, aunque no cerrada a una comunidad específica de destinatarios, justamente por tratarse de un material disponible en las redes. Es además una forma de comunicación virtual no simultánea, en la medida en que los videos están preparados por el autor con anterioridad a su difusión. Con respecto a los participantes y su rol, el productor o *destinador* es un docente universitario, especialista en el tema, y los destinatarios son un número indeterminado de estudiantes, es decir, semi-legos o especialistas en formación en el área. Esto claramente indica que la situación de comunicación es asimétrica.

En cuanto al nivel del contenido semántico, todos los videos comparten el dominio de la ingeniería y se diferencian en el tema específico que tratan. Todos ellos tienen una perspectiva didáctica, evidenciada entre otros factores por la propia presentación del video en la que se establece el propósito y el tema a tratar. Por otra parte, podríamos afirmar que, si bien los textos no responden a formas estrictamente fijas o *estandarizadas*, sí se observa que mantienen una estructura similar con partes claramente identificables que se corresponden a una introducción con el saludo del docente y presentación de objetivos, se hace alguna referencia a temas discutidos con anterioridad para iniciar la exposición del tema,

y finalmente se realiza una breve recapitulación de los conceptos principales en el cierre. En el despliegue temático, surgen de manera evidente secuencias que definen, describen y ejemplifican, y se destacan las repeticiones y

reformulaciones, todo lo cual no hace más que reafirmar la perspectiva didáctica y el objetivo pedagógico del género. En la tabla 3 se ilustran estos resultados con algunos ejemplos de los distintos videos.

Tabla 3

Aspectos comunes en el nivel situacional, funcional y de contenido semántico

Análisis del corpus: Características comunes		
Nivel I: Situacional	Nivel II: Funcional	Nivel III: Contenido semántico
<p>Contexto social: Académico Paratextos: Portada del video: nombre de docente, universidad, nombre de la materia, tema de la clase</p> <p>Comunicación interna: dentro de la disciplina (no solo los estudiantes específicos de esa carrera/ universidad, ya que está disponible en YouTube)</p> <p>Interlocutores: Rol del destinador: docente universitario, especialista</p> <p>Rol de los destinatarios: alumnos universitarios, semi-legos o especialistas en formación</p> <p>Número de interlocutores el docente y estudiantes en número indeterminado (incluyendo alumnos de la carrera y externos)</p>	<p>Función dominante: informar acerca de temas del campo disciplinar</p> <p>Video 1: <i>The purpose of this video is to talk about the structure of polymers. And specifically we are gonna talk about how the polymer molecules arrange themselves with respect to other polymer molecules... A polymer is composed of a number of molecules. Each molecule is very very long uhm with a bunch of repeated units.</i></p> <p>Función subsidiaria: Dirigir: recomendar</p> <p>Video 1: <i>-So another thing to keep in mind ... -.. look at this bright green one</i></p> <p>Video2: <i>-One other thing that you should be aware of is that certain steels exhibit a very interesting phenomenon called yield point phenomenon.</i></p>	<p>Tema: Ingeniería (estructura de los polímeros, Propiedades mecánicas de los materiales, electroquímica, física)</p> <p>Forma textual: secundaria: se limita a transmitir conocimientos ya establecidos en la ciencia</p> <p>Perspectiva Didáctica propósitos del video didáctico: Video 2: <i>The purpose of this video is to review some of the basic terminology that you will encounter when talking about mechanical properties in materials</i> <i>- As a quick reminder, stress is defined as force per unit area and we typically illustrate this on the vertical axis of a stress- strain diagram.</i></p> <p>Recapitulación de conceptos principales</p> <p>Video 2: <i>- so in review, we talked about definitions we talk about stress and strain. -... we talked about ultimate stress and strain, failure stress, strength, which is also defined as the rupture point sometimes</i> <i>-And we talked about ductility. And finally we talked about modulus of toughness, modulus of resilience.</i></p>

Situación ambiental:**Parámetros espacio-temporales:**

Categoría: Educación.

Monólogo. Comunicación virtual, no simultánea

Video 1: *Now, we've already talked about a couple of things. We talked about metals, [...] We've talked about ionic structures which also adopt hard-spheres closed-packed model [...]*

Video 2: *-Now I'm gonna assume that you've already watched the video or read about stress and strain.*

-There are a couple of terminology and points that one should be familiar with.

Video 3: *...what you should really use is LeChatelier's principle. And so you should qualitatively kind of understand how a chemical reaction [...] And so, if you don't understand what a redox reaction is you may wanna look at that video.*

Secuencias expositivo-explicativas (Ver Contenido Semántico)

Partes textuales:

Video 1, 2 y 3: *muestra una forma interna con partes (semi) fijas: planteo del propósito – referencia a temas previos – desarrollo – recapitulación y cierre.*

Tipo de despliegue temático:

predominio de secuencias expositivo-explicativas

-Definición y descripción:

Video 1: *A polymer is composed of a number of molecules. Each molecule is very very long uhm with a bunch of repeat units*

Video 2: *...stress is defined as force per unit area and we typically illustrate this on the vertical axis of a stress-strain diagram.*

Repeticiones/reformulaciones

Video 1: *So again, I can repeat and fill up all space by uh repeating this unit cell.*

Video 2: *Now again remember, materials are not always perfect and so in some cases... we might have something which is elastic it behaves elastically, so it's totally recoverable, but it's not perfectly linear*

Video 3: *....But before I actually show you the cell I wanna talk about the reduction potential. In other words that's the potential energy that can really be released in a reaction like this*

Resultados

En este apartado, se mostrarán los resultados encontrados en nuestro corpus respecto de las categorías seleccionadas por Carter-Thomas &

Rowley-Jolivet (2001) y que mantienen relación con los hallazgos encontrados en el nivel formal. Los resultados numéricos y porcentajes se detallan en las tablas 4 y 5.

Tabla 4
Resultados cuantificados del análisis

	Nro de palabras	Nro de cláusulas finitas	Cláusulas en Voz Pasiva	Inversión	Extraposición	THERE-existencial	Pseudo-hendiditasWH
Video 1 Polymers	1151	120	0	0	2	3	5
Video 2 Stress-strain	1685	153	12	3 S-O	4	6	6
Video 3 Electrochemistry	1632	162	2	1 S-O	0	3	13
Video 4 Continuous Physics	1592	134	7	1 S-V	2	2	14
Total	6060	569	21 (3,7%)	5 (0,9%)	8 (1,4%)	14 (2,25%)	38 (6,68 %)

Tabla 5
Pronombres encontrados en el corpus

	Nro de palabras	Nro de cláusulas finitas	Pronombres				Duración (minutos)
			<i>I</i>	<i>You</i>	<i>We</i>	<i>This</i>	
Video 1 Polymers	1151	120	21 (1,8%)	6 (0,50%)	24 (2,08%)	27 (2,34%)	7:61
Video 2 Stress-strain	1685	153	44 (2,61%)	13 (0,77%)	42 (2,49%)	46 (2,72%)	12:16
Video 3 Electrochemistry	1632	162	5 (0,30%)	21 (1,28%)	51 (3,12%)	23 (1,40%)	8:25
Video 4 Continuous Physics	1592	134	24 (1,50%)	17 (1,67%)	116 (7,28%)	39 (2,44%)	12:52
Total		569	94	57	233	135	

Discusión de los resultados

Cláusulas en voz pasiva

Como se observa en la tabla 4, casi no hay presencia de cláusulas en voz pasiva en este corpus.

Algunas de estas instancias se encuentran en cláusulas raíz (1.a) y otras en cláusulas relativas, (1.b):

(1)

a. A salt bridge is going to be filled lots of times with a gel. (Video 3)

b. First of all what we mean by continuum, and when we say continuum here we're talking about the physics of bodies that can be treated as continuous systems. (Video 4)

Este bajo número concuerda con los resultados de Carter-Thomas y Rowley Jolivet (2001) y con los de otros investigadores que dan cuenta de un porcentaje medio de pasivas de un 30% en textos científicos escritos frente a solo un 2% en conversación espontánea (Banks, 1993; Biber et al, 1999, en Carter-Thomas y Rowley Jolivet, 2001). En efecto, es un hecho conocido que los textos científicos escritos presentan mayor cantidad de pasivas que cualquier otro género, y esto es así justamente por las propias convenciones del género, por un lado, y por la necesidad de transmitir objetividad. En cuanto a los géneros orales, claramente en el contexto de comunicación en el que el destinador está frente a los destinatarios el uso de la voz pasiva crearía una sensación de distancia y despersonalización que afectaría justamente la dimensión interpersonal con los destinatarios. En cambio, la voz activa, además de crear este clima de mayor

cercanía, favorece también la segmentación del discurso en unidades más cortas, menos complejas y por ende más fáciles de procesar para el destinatario. Asimismo, los resultados en este punto se vinculan con la selección y uso de pronombres personales, aspecto que discutimos más adelante, el que también marcaría una clara diferencia con el discurso académico escrito.

Extraposición

La extraposición implica el uso de construcciones en las que el pronombre expletivo *it* ocupa la posición de sujeto de la cláusula y el sujeto real extrapuesto es un constituyente que en general es demasiado pesado, en términos de carga de información y procesamiento, para ser colocado en posición inicial (Huddelston y Pullum, 2002). En cuanto a los resultados, C-T & R-J encuentran una frecuencia significativamente mayor de extraposición en los artículos escritos que en las presentaciones orales, un hecho que se explica a partir de la función que cumple esta estructura en la distribución de la información en los textos escritos, así como en la necesidad del autor de distanciarse de las afirmaciones vertidas para brindarles mayor objetividad, en el marco del fenómeno conocido como *hedging* (Hyland, 1998). En nuestro corpus en tanto, observamos una cantidad algo mayor que la de las presentaciones orales de las autoras. Nuestra hipótesis es que su utilización responde no a una necesidad de distanciamiento en relación con las afirmaciones vertidas, sino más bien a la necesidad de una distribución más equilibrada de la información para favorecer la comprensión por parte del destinatario.

- (2)
- a. [...] as opposed to metals and ionic materials which can essentially become a hundred percent crystalline, it's impossible for polymers to achieve that [...] (Video 1)
 - b. [...] it's very difficult sometimes to identify some specific point. (Video 2)
 - c. [...] it turns out that for mathematical purposes it is better if we concern ourselves with the region in space occupied by this body, okay? (Video 4)

Inversión

Carter-Thomas y Rowley Jolivet (2001) no encuentran diferencias significativas respecto de la inversión de sujeto-operador entre los artículos escritos y las presentaciones orales, por lo que las autoras no discuten esta estructura. En nuestro corpus casi no aparecen y los pocos casos corresponden a cláusulas interrogativas dependientes tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

- (3)
- a. Strain, we show on the horizontal axis. (Video 2)
 - b. [...] it's very difficult to say in there where exactly did I deviate from linearity. (Video 3)
 - c. [...] and so let's talk what's going on over here at the anode. (Video 3)

Respecto de las inversiones sujeto-verbo (3), las autoras observan que se trata de una estructura cuya utilización es significativa en las presentaciones orales (*here's a picture of one of the devices; this one has plastic insulation*), mientras que en los artículos escritos no encuentran ningún dato (Carter-Thomas y Rowley Jolivet, 2001, p. 9).

En nuestro corpus oral no se observó ningún dato positivo.

Las autoras explican la alta presencia de esta estructura en sus datos orales al sostener que se trata de una construcción que permite vincular las dos modalidades que caracterizan a estos discursos orales, la verbal y la visual, en tanto actúa como elemento deíctico para integrar la información visual al desarrollo de la exposición. En función de esta explicación, consideramos que este es un punto interesante para seguir indagando en un corpus más amplio ya que en el corpus analizado aquí no se observó ningún dato positivo.

There-existencial

Tanto en nuestros datos como en los datos de las autoras se observa una fuerte presencia de estructuras encabezadas con *there* en las comunicaciones orales:

- (4)
- a. There are other ways to measure this toughness. (Video 2)
 - b. [...] but there is a crystalline region here. (Video 1)
 - c. [...] and there are two laws. The first one [...] (Video 3)
 - d. There are a couple of terminology and points that one should be familiar with [...] (Video 2)
 - e. [...] there's electrons flowing there. (Video 3)
 - f. Somewhere in here there's a distinction between this elastic and plastic deformation. (Video 2)

Aquí, es importante destacar que es muy probable que la fuerte presencia de esta estructura se deba a la

multiplicidad de roles que puede cumplir. En efecto, *there* existencial tiene una función clásica que es la de introducir un nuevo referente en el discurso (4. a, b), un elemento que no había sido presentado aún, por lo cual también recibe el nombre de *there*-presentacional (Carter-Thomas y Rowley Jolivet, 2001). Pero además, la estructura cumple algunas funciones directamente relacionadas con la situación de comunicación oral; por un lado, aparece introduciendo enumeraciones (4. c, d), que a su vez le sirven al destinador como estrategia para indicar al destinatario un orden en el procesamiento de la información. Y, por otro lado, también actúa como elemento de referencia a la imagen en pantalla, es decir para conectar el discurso con las ayudas visuales que acompañan la exposición (4. e, f). Este último uso claramente no tendría ninguna aplicación en los textos escritos.

Cláusulas pseudo-hendidadas

De todas las estructuras seleccionadas para este trabajo, esta es la que muestra mayor incidencia en nuestro corpus. Efectivamente, aparecen en él un buen número de cláusulas pseudo-hendidadas de *wh*-, tanto directas (5. a, b, c) como reversas (6. a, b, c):

- (5)
- [...] we oftentimes talk about a chain folded model and what that means is that each of these chains that I see is not its own unique polymer. (Video 1)
 - [...] and what we are doing is tapping the flow of those electrons. (Video 3)
 - [...] what occurs is again we have elastic behavior. (Video 2)

- (6)
- And that's what makes it elastic -it's recoverable. (Video 2)
 - Here is what we mean by transport. (Video 4)
 - And that really, in a nutshell, is what continuum physics is about, continuum bodies subject to physical quantities. (Video 4)

Cabe destacar al respecto que Carter-Thomas y Rowley Jolivet (2001) solo encuentran cláusulas pseudo-hendidadas en las presentaciones orales y ningún caso en las ponencias escritas. Se trata de una construcción que, aun cuando no cambia el orden de presentación de la información tema-remata, cumple al propósito de captar la atención del destinatario hacia la información que se desea destacar. Además, favorece la sensación de interacción entre destinador y destinatarios, al llevar implícita una pregunta que podría reflejar las propias preguntas que los estudiantes-destinatarios formularían a medida que avanza la explicación. Asimismo, las pseudo-hendidadas reversas también juegan un rol como estrategia de señalamiento al discurso previo, particularmente las encabezadas con el pronombre demostrativo *that* (6. b), o a la imagen en las ayudas visuales, con el pronombre *this* (6. a) y también con el locativo *here* (6. c). Desde el punto de vista de las estrategias didácticas del docente, podemos señalar que esta estructura ofrece una herramienta altamente útil para mantener la atención de los destinatarios-estudiantes y facilitar su procesamiento del flujo de información.

Pronombres personales

En este apartado, discutiremos los resultados encontrados en nuestro corpus respecto del uso de pronombres personales. Como veremos, estos resultados se vinculan estrechamente con distintos aspectos del análisis del corpus realizado en base al modelo multidimensional de Ciapuscio y Kuguel (2002) descripto más arriba.

Uno de los rasgos salientes observados en los videos estudiados es justamente la profusión de pronombres personales de primera y segunda persona que dominan gran parte de las oraciones de los textos. Su presencia se correlaciona directamente con la caracterización a nivel funcional y situacional en el marco del modelo Ciapuscio y Kuguel (2002). En cuanto a la dimensión funcional, porque se trata de un género cuya función es la de informar, con la función subsidiaria de dirigir, es decir, de orientar a los destinatarios estudiantes en la tarea de incorporar conocimiento específico de su disciplina. Respecto de la dimensión situacional, porque los pronombres personales de primera y segunda persona ponen en relación a los participantes de la comunicación, el destinador que es el docente especialista y los destinatarios -sus estudiantes. Asimismo, tal como señala Hyland (2001), el uso de estos pronombres no hace más que reflejar la naturaleza interactiva de buena parte de los géneros de la modalidad oral, en tanto fomenta el acercamiento con la audiencia. Esta abundancia de los pronombres típicos del género conversacional como *I*, *we* y *you* se presenta como un rasgo distintivo respecto de otros géneros académicos, sean estos pedagógicos o no.

Respecto de la primera persona, observamos que es más frecuente la primera persona del plural que la del singular (Tabla 5).

Se trata básicamente de un plural inclusivo que tiene la función de involucrar al destinatario en el discurso, y en este sentido, el recurso se vincula directamente con la perspectiva didáctica del texto contemplada en dimensión semántica en el marco del modelo de Ciapuscio y Kuguel (2002). En efecto, tal como mencionáramos anteriormente, el destinador-docente se propone transmitir conocimiento a sus destinatarios –estudiantes- para lo cual utiliza el pronombre *we* como estrategia didáctica que produce un efecto de conocimiento compartido como se ve en los ejemplos en 7 (a,b,c):

- (7)
- a. Okay finally a summary, so we've talked about crystallinity in polymers. (Video1)
 - b. We use a convention to illustrate where we're going from elastic to plastic transformation. (Video 2)
 - c. We're gonna focus this all around stress-strain diagram that's one of the principal tools that we use to interpret mechanical properties in materials. (Video 2)

En cuanto a la primera persona del singular, se observó que esta puede responder a dos usos generales. Por un lado, se emplea para la autorreferenciación del expositor como en 8. a, b:

- (8)
- a. [...] the first thing I wanna talk about is the difference between elastic behavior and plastic behavior. (Video 4)

- b. So this particle I that I've labeled here has mass $M_{sub i}$ (Mi). (Video 4)

Y en segundo lugar, se emplea también como equivalente del pronombre impersonal “one”, un rol que comparte alternativamente con el de segunda persona como en 9. a, b:

(9)

- a. If I stress a material, I have some deformation but if I remove that stress [...] (Video 2)
- b. so if I took that unit cell and I translated it up I could draw the unit cell immediately above it. So again, I can repeat and fill up all space. (Video 1)

Por su parte, el uso de la segunda persona del singular o plural en los ejemplos del corpus responde también a la función de dirigir en la dimensión funcional, en términos de Ciapuscio y Kuguel (2002). Es interesante destacar, siguiendo a Hyland (2001) que se trata del pronombre que da más cuenta de la presencia del estudiante, aunque sea implícita, como es el caso de una clase virtual:

(10)

- a. [...] what you should really use is LeChatelier's principle. (Video 3)
- b. And so you should have learned the following: did you learn to analyze data from galvanic or electrolytic cells? (Video 3)

Asimismo, esta selección de pronombres de segunda persona da cuenta de la relación asimétrica entre los interlocutores que intervienen en la comunicación -docente universitario y

estudiantes- aspecto fundamental de la dimensión situacional:

(11)

- a. And so, if you don't understand what a redox reaction is you may wanna look at that video. (Video 3)
- b. Now I'm gonna assume that you've already watched the video or read about stress and strain. (Video 2)

Evalúamos además un uso de “you” cuyo objetivo es generar una actitud positiva y de involucramiento hacia la ciencia en general y a atraer el interés del estudiante, cuestión que vuelve a vincular dimensiones semántica, funcional y situacional, como se ven en los siguientes ejemplos:

(12)

- a. I would encourage you to use this convention whenever possible. (Video 2)
- b. One other thing that you should be aware of is that certain steels exhibit a very interesting phenomenon called yield point phenomenon. (Video 2)

Por otra parte, cabe señalar que la presencia de los pronombres es concurrente con un aspecto sintáctico que, como ya mencionáramos, también resulta propio de géneros orales, la tendencia a la utilización de la voz activa y ausencia casi total de la voz pasiva, esta última predominante en el discurso académico escrito. Tal como lo señalan Carter-Thomas y Rowley-Jolivet (2001) en el discurso académico oral los expositores tienden a asumir un rol activo y presente, al expresar de manera abierta tanto los contenidos objetivos de la exposición como su propia evaluación y comentarios subjetivos. Para ello recurren directamente

a construcciones personalizadas como *we know, we can, I believe*, en lugar de utilizar estructuras impersonales (véase. extraposición más arriba) o estrategias de modalización o *hedging*, típicas del discurso académico escrito (Hyland, 1994).

En este mismo sentido y aunque de manera preliminar, cabe destacar que los pronombres personales resultan una herramienta básica entre las estrategias didácticas de los productores-docentes-destinadores de estos discursos, en tanto ellos los utilizan alternativamente en distintos momentos de la clase y para transmitir información de índole diversa. Así, la primera persona del plural se emplea habitualmente para introducir enunciados que tienen el estatus de información teórica compartida; muy frecuentemente con verbos de conocimiento: *we (already) know, we define, we assume*. Este uso supone la existencia de un conocimiento previo del tema específico del campo disciplinar o que es necesario introducir. En algunos casos, tanto la primera del plural como la segunda persona se utilizan no solo para remitir a los estudiantes a conceptos introducidos en clases anteriores, sino también como recurso de anticipación de los temas que se desarrollarán en clases posteriores (Biber, 2006) como se ve en 13:

(13)

- a. Now I'm gonna assume that you've already watched the video or read about stress and strain. (Video 2)
- b. The other broad phenomenon that we are going to consider in the latter section of this series of lectures, is transport, okay? (Video 4)
- c. [...] we have the added complexity of the fact that... if I took that unit

cell and I translated it up I could draw... so we've talked about crystallinity in polymers... that you've seen before for metals. (Video 1)

Asimismo, se observa en nuestros videos que los pronombres de primera y segunda persona co-ocurren con clases verbales de distinta índole, en función de la dinámica de la clase, a saber:

- a. verbos de percepción: *if you look at it, you see it deforming?* (Video 4);
- b. *So if we look at the reduction part this copper gaining of electrons* (Video 3)
- c. verbos de acción: *...But before I actually show you the cell I wanna talk about the reduction potential and the next thing I do is I'm gonna draw a line with the same slope* (video 2) y
- d. verbos de comunicación: *I wanna talk about is the difference between elastic behavior and plastic behavior (video 2); Let's talk a little about what kinds of physics we're gonna cover here because physics is very broad, right?* (Video 4)

Los verbos de percepción resultan claramente de la perspectiva didáctica de este corpus, y de su naturaleza semiótica, un punto que retomamos en el último apartado. En efecto, el docente continuamente hace referencia a la imagen que acompaña su clase a modo de ilustración práctica de los conocimientos presentados. Los verbos de acción, a su vez, acompañan de manera directa esta estrategia de ejemplificación mediante la referencia a la construcción de esas ilustraciones. En este sentido, y tal como lo sostiene Biber (2006), en contextos de enseñanza de

las áreas técnicas como las ingenierías, por ejemplo, es habitual encontrar un discurso en el que se describen procesos o procedimientos con secuencias mayormente descriptivas y explicativas. Como lo evidencia nuestro corpus, estos contextos se van a caracterizar por presentar los pasos lógicos que los estudiantes deben seguir requeridos para resolver problemas aplicados. Finalmente, el uso de los verbos de comunicación deriva también directamente de la perspectiva didáctica de estos textos.

Referencia deíctica

Finalmente, un aspecto que resulta insoslayable en el corpus analizado es que, desde el punto de vista semiótico, estos videos forman parte de los géneros que seleccionan múltiples lenguajes (géneros multimodales, en términos de Parodi; 2010: 45). En efecto, se trata de géneros en los que se combina el modo o lenguaje verbal (fundamentalmente oral, con alguna mínima presencia de elementos escritos) y el lenguaje no-verbal, evidenciado en los gráficos y otras ilustraciones con los que el docente despliega la temática de la clase. Es por esto que se recurre frecuentemente al uso de deícticos como los pronombres demostrativos y de los adverbios locativos *here* y *there*, este último ya mencionado más arriba. Algunos ejemplos que ilustran este punto son:

(14)

- a. so the structure in this region uh is relatively unpredictable, I can't translate from here over to here

and see the same structure. So this is what we call a lamella, this uh region of crystalline material. (Video 1)

- b. And this is the elastic portion above the chart. (Video 2)
 c. And so, if we break it down in its two half reactions, it's going to look like this. (Video3)
 d. So if we want to write out the mass of this body that I've drawn here. (Video 4)
 e. So look at this bright green one, it starts there but it starts to come out. (Video 1)

Nuevamente debido a la función de los textos, así como a su dimensión situacional, los destinadores docentes utilizan estos elementos con el fin de establecer el vínculo entre el desarrollo verbal de la explicación y la información visual en la pantalla. En el caso de los pronombres demostrativos, especialmente *this*, este uso particular se suma a las funciones clásicas de anclaje contextual (ejemplo 15) y referencia textual inmediata (16. a, b), aspectos compartidos con los géneros escritos (Biber, 2006).

(15)

The purpose of this video is to talk about the structure of polymers. (Video 1)

(16)

- a. The other broad phenomenon that we are going to consider in the latter section of this series of lectures, is transport. (Video 4)
 b. This is called the ultimate stress, and that's the maximum of the stress-strain curve. (Video 2)

Conclusión

En este trabajo nos propusimos presentar algunos avances realizados en el marco de nuestro proyecto de investigación. Más específicamente, nos centramos en el análisis de aspectos sintácticos y morfosintácticos propios del discurso académico oral, a partir del estudio de un corpus de videos didácticos. En este sentido, si bien se trata de un análisis muy incipiente que debe extenderse a un corpus más amplio, podemos establecer que la selección sintáctica por parte de los expositores está, en buena medida, determinada por el contexto de oralidad en el que se da la comunicación. Esto es, las expresiones que tienden a aparecer son aquellas que intentan favorecer una mayor segmentación de las cláusulas y una distribución equilibrada de la información, lo que contribuye a su procesamiento por parte de los destinatarios. Así, entre otros resultados hemos observado tendencias claras en la selección de la voz activa frente a pasiva, lo que además se vincula con la permanente utilización de pronombres de primera y segunda persona propios de los géneros conversacionales. Asimismo, se evidenció una fuerte presencia de cláusulas pseudo-hendidas y oraciones introducidas con *there* tanto en su uso presentacional como deíctico, recursos con los que el destinador puede, no solo captar la atención del destinatario, sino también, mantener un flujo más liviano de la información. Así, se puede afirmar que todos los recursos lingüísticos que utiliza el expositor para el desarrollo de su explicación del tema en cuestión están fuertemente vinculados a las estrategias didácticas que se dan precisamente en un

contexto de enseñanza. El corpus analizado muestra un carácter de proximidad y empatía entre el destinador, el docente especialista, y los destinatarios estudiantes, que claramente deviene de su naturaleza didáctica.

Como tarea futura, nos proponemos por un lado extender el análisis a un corpus más amplio y asimismo, contrastar estos resultados con un corpus de géneros emparentados escritos, particularmente con el libro de texto, para poder establecer más claramente la caracterización lingüística de los géneros académicos pedagógicos. Asimismo, sería deseable observar si, respecto de los mismos elementos sintácticos y/o morfológicos, existen diferencias o similitudes entre distintas disciplinas científicas. Es nuestra intención que los resultados de esta investigación contribuyan a mejorar los enfoques metodológicos y contenidos lingüísticos de los cursos de inglés con fines académicos en la universidad.

Bibliografía

- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección "Textos Básicos".
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Bhatia, Vijay K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins
- Carter-Thomas, S. & Rowley-Jolivet, E. (2001). Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *ASp. larevue du GERAS*, (31-33), 19-37.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistemática Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38 (57): 31-48.
- _____. (2009). Modalidad y géneros académicos. En G.Ciapuscio (Ed.). *De la palabra al texto*. (95-127). Eudeba.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados, En M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.). *Texto, terminología y traducción*. (37-73). Almar.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000) Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick, en: *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, K. Adamzik (Hrsg.). Stauffenburg.
- Huddelston, R. y Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1994). Hedging in Academic Writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes* 13(3):239-256.
- _____. (1998). *Hedging in scientific research articles*. John Benjamins.
- _____. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes* 20:207-226.
- _____. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum
- Kuguel, I. (2009). Géneros académicos y grados de especialización en G. Ciapuscio (Ed.). *De la palabra al texto*. (95-127). Eudeba.
- Parodi, G. (2010). *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*. John Benjamins.
- Poudat, C. (2006). *Etude contrastive de l'articles scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Doctoral dissertation, Thèse pour le doctorat en Sciences du Langage, Université d'Orléans.
- Robles Garrote, P. (2013). La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano. *Boletín de Filología*, Tomo XLVIII- N° 1: 127-146.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- _____. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Vázquez, G. (2001). *El discurso académico oral. Guía didáctica*. Edinumen.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.

