

Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales 1ª ed., junio 2020

ARANZADI

© 2020 [Thomson Reuters (Legal) Limited / Margarita Planelles Almeida, Alice Foucart y Juana M. Licerias]
© Portada: Thomson Reuters (Legal) Limited

PAGE RB-7.1

Parte II. Lenguas de migración, lenguas de herencia y lenguas minoritarias / Migrant languages, heritage languages and minority languages

III Relevancia académica de la presentación oral en contextos multiculturales: análisis contrastivo de la interacción en el discurso oral formal de hablantes de herencia de español y estudiantes de ELE estadounidenses

EVA GÓMEZ GARCÍA

Sumario:

[I. Introducción](#)

[II. Relevancia del género de las presentaciones orales para hablantes de herencia y de ELE en contextos formativos](#)

[III. El metadiscurso y su presencia en géneros académicos orales](#)

[IV. Metodología](#)

- [1. Preguntas de investigación](#)
- [2. Corpus e informantes](#)
- [3. Procedimiento](#)

[V. Resultados y discusión](#)

- [1. La presencia de marcadores de compromiso en las PAO](#)
- [2. Patrón metadiscursivo de interacción](#)
 - [2.1. Referencias a la audiencia](#)
 - [2.2. Conocimiento compartido](#)
 - [2.3. Preguntas](#)
 - [2.4. Directivas](#)

[VI. Conclusiones](#)

[VII. Referencias bibliográficas](#)

Eva Gómez García. “Relevancia académica de la presentación oral en contextos multiculturales: análisis contrastivo de la interacción en el discurso oral formal de hablantes de herencia de español y estudiantes de ELE estadounidenses”. En: *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales/Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Cizur Menor: Civitas Thomson Reuters, 2020 (pg. 263-297). ISBN imp: 978-84-1309-932-3 (Colección Ciencias Sociales y Humanidades. ISSN: 2605-4655).

DOI : <https://doi.org/10.32029/2605-4655.07.01.2020>

Resumen:

La Presentación Académica Oral (PAO) es un género presente en contextos multiculturales dentro del ámbito universitario en EEUU y en países hispanohablantes. Debido a su papel tan determinante en el proceso de socialización académica, resulta necesario describir las competencias clave de este género para que los estudiantes inmersos en estos contextos académicos, hablantes de herencia de español y de ELE, produzcan presentaciones efectivas que les permitan convertirse en miembros de una determinada comunidad académica o profesional. La interacción con la audiencia es una característica fundamental para que una PAO sea efectiva y adecuada. Por lo tanto, este estudio busca identificar y describir cómo se articula lingüísticamente la conexión con la audiencia en las PAO en español de estudiantes universitarios hablantes de herencia y de ELE estadounidenses. Utilizando un corpus de presentaciones orales (n=15) en español (hablantes de herencia y estudiantes de ELE) y la taxonomía metadiscursiva propuesta por Hyland (2005a), se analizan los marcadores de compromiso que codifican las relaciones interpersonales y permiten establecer de forma explícita la presencia de la audiencia en el discurso. El objetivo principal es describir y contrastar el metadiscurso de compromiso que aparece en las presentaciones producidas por ambos grupos con el fin de establecer su patrón metadiscursivo. Las implicaciones pueden ser muy útiles para la enseñanza del género PAO tan relevante en contextos multiculturales de educación superior y en procesos de alfabetización avanzada.

Palabras clave: discurso académico oral; presentación oral; metadiscurso; marcadores de compromiso; interacción; posicionamiento retórico; hablantes de herencia; estudiantes de ELE

Abstract:

The Oral Academic Presentation (OAP) is a genre present in multicultural contexts in higher education in the US and Spanish-speaking countries. Due to the determinant role this oral genre plays in the process of academic socialization, it is essential to define the skills necessary for the students immersed in these academic contexts —Heritage Speakers and students of Spanish as a Foreign Language (L2)— to conduct effective presentations which would allow them to incorporate as members into the relevant academic or professional community. The interaction with the audience is one of the elements that contributes to the effectiveness and accuracy of a presentation. Therefore, this study seeks to identify and describe how students linguistically interact with the audience in the genre of oral presentations given by undergraduate Heritage speakers and L2 students. Using a corpus of oral presentations (n=15) in Spanish (Heritage speakers and L2 students) and the metadiscourse taxonomy proposed by Hyland (2005a), we study the engagement markers that codify interpersonal relationships and that allow to establish explicitly the presence of the audience in the discourse. The goal is to describe and contrast the metadiscourse used in the presentations given by the two groups to identify its metadiscursive patterns. The implications can be useful for the teaching of the genre of oral presentations, very much relevant in multicultural university contexts, and for students' access to discursive communities.

Keywords: oral academic discourse; oral presentation; metadiscourse; engagement markers; interaction; rhetorical stance; Heritage speakers; students of Spanish as a foreign language

I. Introducción

Según el Informe del Instituto Cervantes (2019) se calcula que en Estados Unidos existen unos 41 millones de hablantes nativos de español y unos 16 millones con competencia limitada. Este informe también señala que en los últimos 30 años, la disminución de hablantes de español de origen hispano representa el 10%, lo que cuestiona la desaparición del español a causa del abandono intergeneracional.

Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos apuntan a que en el año 2060 Estados Unidos se convertirá en el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Esto significará que uno de cada tres estadounidenses (28,6% de la población) será hispano. El español está también presente en las aulas desde la enseñanza primaria y secundaria, niveles en los que cuenta con unos 7,3 millones de alumnos, hasta la enseñanza universitaria, en la que un total de 712.240 estudiantes están matriculados en cursos de español. De hecho, los datos generales de enseñanza del español lo colocan como la lengua más estudiada en EEUU, en todos los niveles educativos (Hernández & Moreno-Fernández, 2018).

La importancia que ha adquirido el español en EEUU y su papel en un futuro próximo se traducen en un creciente interés por la lengua por parte tanto de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) como por los propios hablantes de herencia de español en este país, sobre todo, de segunda generación o, incluso, de tercera, que siguen valorando la relevancia de poder hablar español. Por tanto, los cursos de español se convierten en un espacio en el que confluyen estudiantes de ELE, con gran diversidad cultural y social, y hablantes de herencia de español, un grupo con un perfil que también puede ser muy diverso. La definición ampliamente más utilizada para los hablantes de herencia es la de Valdés (2000) que los define como a una persona “que se cría en un hogar donde se habla un idioma que no es el inglés. El estudiante puede hablar o simplemente entender el idioma de herencia y ser, hasta cierto punto, bilingüe en inglés y en el idioma de herencia” (p. 1). Dada la complejidad existente para definir a los hablantes de herencia, más recientemente, Zyzik (2016) propone un modelo prototípico de estos hablantes caracterizado por la temprana exposición a la lengua heredada en un contexto doméstico, el conocimiento a nivel básico e implícito de esta lengua, el estatus bilingüe, el dominio de una lengua adicional y la conexión étnico-cultural con la lengua de herencia.

Asimismo, el reciente aumento de programas de movilidad y de intercambio para estudiar en universidades hispanohablantes, del que también participan estos grupos de estudiantes, da buena cuenta de este interés por el español. De hecho, aunque tradicionalmente estos programas se han dirigido a estudiantes de ELE, el número de estudiantes estadounidenses que se identifican a sí mismos como latinos y participan en estos programas se ha incrementado de un 5,6% en 2003-2004 a un 8,8% en 2013-2014 (Shively, 2018). En estos programas, los estudiantes de ELE y de herencia coinciden en las clases no solo con otros estudiantes de ELE que no comparten el inglés como L1, sino también con estudiantes nativos de español.

Una de las necesidades esenciales que surge de estos contextos multiculturales mencionados es la enseñanza y el aprendizaje del español como herramienta de comunicación común. En cuanto al uso del español en el contexto estadounidense, la multiculturalidad que caracteriza su sociedad y su sistema educativo está motivada principalmente por movimientos migratorios, procedentes sobre todo de diferentes países hispanos: según la Oficina del Censo, de los 43,7 millones de extranjeros en el país en 2015, el 51% procedía de América Latina y de este porcentaje el 27% de México. Sin embargo, no hay que olvidar que se trata, precisamente, de un contexto multicultural en tensión en el que, a pesar de que la lengua sea un elemento identitario y de que existan contextos de semi-inmersión en las diferentes comunidades hispanas al alcance de cualquier estudiante, la Constitución de EEUU no reconoce ningún idioma como oficial y sus políticas lingüísticas, con movimientos como *English only*, no promueven el bilingüismo, lo que dificulta el desarrollo de una alfabetización avanzada en español en este país (Colombi, 2002). Al mismo tiempo, EEUU ofrece un contexto único en el que, por ejemplo, es posible que un profesional tenga la oportunidad de presentar en inglés o español en una conferencia en el ámbito del hispanismo (Viera, 2017). En cualquier caso, como subraya Colombi (2000, p. 296), para garantizar el mantenimiento y la continuidad del español en este país resulta esencial que sus hablantes tengan la oportunidad de desarrollar un discurso académico que les permita desenvolverse en un ambiente público

y asegurar así su alfabetización académica en esta lengua.

Por otra parte, en relación a la multiculturalidad en los centros de educación superior en países hispanos, cabe destacar que esta se debe, entre otras razones, a programas de movilidad e intercambio recientes. En el espacio de educación superior, como reconoce el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la competencia de comunicación oral también resulta esencial, puesto que “la forma de hablar [...] identifica a las personas y constituye uno de los aspectos que tiene más influencia en el futuro académico, profesional y personal” de cualquier estudiante (Vilà, 2005, p. 11).

En estos dos escenarios, no solo es importante el español como lengua de comunicación común, sino que también debe prestarse atención al desarrollo de la lengua en un plano más formal. Por ello el dominio de los géneros más frecuentes en la vida académica es clave para el desempeño de los estudiantes no solo durante sus estudios de grado y postgrado, sino posteriormente en su incorporación y actuación como miembros plenos de la comunidad académica o profesional escogida (García Negroni, 2011, p. 21).

Las presentaciones académicas orales (PAO) es uno de los géneros que ha cobrado mayor relevancia en la vida académica universitaria. Uno de los rasgos esenciales de las PAO y que, además, puede determinar su éxito y buena acogida, es la interacción con la audiencia. Ainciburu (2018) nos recuerda que “la comunicación académica efectiva no solo requiere brindar información de una manera objetiva y clara, sino también producir un efecto deseado en los interlocutores” (p. 145). Por lo tanto, la falta de adaptación y de adecuación al contexto inmediato, podría dar lugar a presentaciones que no logran involucrar a la audiencia y que fracasen en su objetivo comunicativo. Es por ello por lo que este estudio pretende describir y analizar la manera en que estos dos grupos de estudiantes, ELE y de herencia, articulan la interacción con la audiencia en las presentaciones. Resulta de interés contrastar la actuación de estos estudiantes porque el diferente perfil lingüístico y sociocultural que los caracteriza podría determinar necesidades pedagógicas específicas.

Con este fin, se aplicará a un corpus (n=15) de presentaciones orales (6 de hablantes de herencia y 9 de estudiantes ELE) la taxonomía metadiscursiva de Hyland (2005a) para identificar y, posteriormente, estudiar la presencia de marcadores de compromiso, a través de los cuales se codifica las relaciones interpersonales y se establece la presencia de la audiencia en el discurso. El objetivo no es señalar las dificultades que presentan los discursos producidos por estos grupos, o lo que se alejan de la producción nativa, sino más bien describir cómo abordan las exigencias del discurso académico oral para conectar con la audiencia y, de esta manera, contribuir a la descripción de la actuación de los hablantes de ELE en los géneros académicos.

II. Relevancia del género de las presentaciones orales para hablantes de herencia y de ELE en contextos formativos

La capacidad de poder hablar en público en contextos académicos formales es una tarea compleja, pero forma parte indispensable de la vida académica. Según Vilà (2005), el saber comunicar las propias ideas es una habilidad esencial para poder construir nuevos conocimientos. Esta autora establece una diferencia entre la oralidad directa y espontánea, que define las situaciones cotidianas, y la producción de discursos elaborados y especializados que requieren un control sobre lo que se dice y cómo se dice atendiendo al contexto comunicativo. Además, en el ámbito universitario, cada una de las disciplinas representa un espacio conceptual pero también discursivo, por lo que los estudiantes no solo deben aprender contenido teórico-metodológico sino también adquirir sus prácticas discursivas características (García Negroni & Hall, 2011).

En el contexto de la vida académica, la presentación oral es uno de los géneros más frecuentes con el que los alumnos universitarios deberán familiarizarse (Regueiro Rodríguez & Sáez Rivera, 2013). Por lo tanto, este género se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que promueve las prácticas de la producción oral en el ámbito de educación superior. Como género formativo esencial en el proceso de socialización académico, facilita que los estudiantes aprendan a usar la lengua

de forma diferente a sus usos habituales y así se conviertan en miembros de una comunidad académica (Zappa-Hollman, 2007). Este proceso es importante en el caso de hablantes nativos de español, pero también resulta relevante para estudiantes de ELE y hablantes de herencia que requieran del español para desenvolverse en estos contextos.

A pesar de los beneficios que este género oral ofrece, la mayoría de las investigaciones sobre el español académico se han centrado en la producción escrita. A este respecto, González Ortiz (2011) apunta que:

Tradicionalmente, todos los sistemas educativos, incluyendo la universidad, han conferido mayor 'status' a la comunicación escrita que a la oral a pesar de ser esta última modalidad la más universal y antigua y la forma en que se realizan la gran mayoría de actividades en el aula. (p. 88)

Aunque la PAO forme parte de los planes de estudios y se emplee constantemente como herramienta de evaluación en el nivel universitario, se deja a la improvisación y no se realiza una instrucción explícita porque se subestima su complejidad. No se tiene en cuenta que “a diferencia de la comunicación oral informal, en la formal de la exposición académica la expresión debe ser precisa, referida solo al tema, dotada de propiedad, orden lógico, claridad expositiva y corrección idiomática” (Regueiro Rodríguez & Sáez Rivera, 2013, p. 117).

Por lo tanto, como indica Villar (2014), se trata todavía de un género que no se ha estudiado de forma exhaustiva, incluso respecto a su uso por parte de las comunidades discursivas hispanohablantes nativas. Vergara Padilla y Mavrou (2019) proponen la siguiente definición para el género textual de la PAO partiendo de la propuesta por Villar (2014):

Es un género textual oral, heterogéneo y versátil, en el que interviene, por un lado, el orador –que participa en forma de monólogo– o varios oradores –cuya comunicación puede ser secuencial o interactiva– y, por otro lado, la audiencia, que puede actuar en calidad de lego, semilego o experto; cumple una macrofunción y se adapta a diferentes ámbitos de comunicación: investigación, profesión, formación (tanto en L1 como en L2) y divulgación; el ámbito en el que se produce, la actividad semiótica que desempeña y el propósito comunicativo son determinantes para definir la estructura global del género, así como el orden de secuenciación textual del mismo. (p. 166-167)

Las contribuciones sobre aprendientes de ELE son relativamente recientes y entre ellas destaca la de Villar (2011, 2014). Esta autora lleva a cabo un estudio empírico de un corpus oral de 57 PAO individuales: 20 de estudiantes hispanohablantes, 18 de estudiantes alemanes y 19 de estudiantes alemanes de ELE. Con esta investigación, Villar realiza un análisis macrotextual, discursivo y contextual de este género y propone un modelo de estructura global textual. Según el modelo de Villar (2014), la PAO presenta cuatro secciones fundamentales (apertura del discurso, introducción al tema, desarrollo del tema y epílogo). Como características de la PAO, Villar destaca la estructura narrativa y el carácter informacional. En cuanto a la interacción, interesa apuntar que, aunque Villar describe la PAO como monológica, posteriormente reconoce que, debido al turno de preguntas al final, podría implicar el diálogo y la interacción con la audiencia, lo que le otorgaría un carácter dialógico. Asimismo, el gran número de interacciones que observa a lo largo de las diferentes fases analizadas le confiere un valor dialógico al discurso y, en este sentido, sus resultados difieren de aquellas concepciones que asignan un valor estrictamente monológico a la PAO.

En su análisis de 20 presentaciones de alumnos de ELE italianos y alemanes, Ainciburu y Villar (2013) profundizan en su caracterización y encuentran que las PAO del grupo italiano presentan una estructura monológica y las del grupo alemán, dialógica, debido a la constante intervención del docente. Posteriormente, Vergara Padilla y Mavrou (2019) examinan la estructura global de las PAO de estudiantes ELE estadounidenses y, partiendo del modelo de Villar (2014), proponen una estructura global de la PAO dirigida al ámbito formativo para aprendices de ELE. Esta macroestructura se compone de 4 secciones generales y 20 subsecciones complementarias, de las que 7 son de carácter obligatorio y 13 son opcionales. Es precisamente este carácter dinámico de sus subsecciones lo que permite su flexibilidad y adaptabilidad a los diferentes contextos de la vida académica.

Los resultados obtenidos por Viera (2017) confirman esta dinamicidad de las presentaciones, que está en función de las convenciones establecidas por una disciplina y el contexto. En concreto, se interesa

por la variación en la estructura y el registro que presentan 32 comunicaciones orales en conferencias académicas en las disciplinas de Literatura (18) y Lingüística (14) en Estados Unidos, realizadas por 17 profesores (miembros *expertos*) y 15 estudiantes de postgrado (miembros *inexpertos*). En relación al registro, se identificaron discursos que iban de una mayor a menor interacción con la audiencia: *dialógico-espontáneo* (7), *semi-formal* (10) y *formal* (15). Los expertos optaban por el discurso *semi-formal* caracterizado por ser planeado, pero que, mediante la inclusión de segmentos espontáneos (elaboraciones, ejemplos, referencias al contenido de un panel, etc.), se hacía flexible para adaptarse a la situación comunicativa inmediata. Los resultados revelan que la comunidad discursiva analizada valora las presentaciones en las que el expositor tiene la capacidad de ajustar su discurso para involucrar a la audiencia, formada a su vez por otros miembros de la misma comunidad académica. Aunque Viera no analiza presentaciones en contexto formativo, sus resultados dan cuenta de que en contextos profesionales la presencia de la interacción es lo que marca la diferencia entre la presentación de un experto y la de un miembro inexperto.

En cuanto a las investigaciones interesadas por la producción oral formal en presentaciones de hablantes de herencia, estas son escasas ya que la mayoría de trabajos se han centrado en la escritura académica (Belpoliti & Bermejo, 2019; Martínez, 2007; Spicer-Escalante, 2009). No obstante, destacan los trabajos de Valdés y Geoffrion-Vinci (1998) que contrastaron las presentaciones orales de seis estudiantes universitarios monolingües en México con las producciones orales de diez estudiantes universitarios bilingües de segunda y tercera generación en Estados Unidos. Los resultados revelaron que los estudiantes bilingües parecían tener dificultades al expresarse por no tener el léxico suficiente y no recurrir a estrategias para manejar interacciones académicas. En 2003, Achugar reconoce que un hablante que no domina los registros formales puede tener dificultades a la hora de posicionarse dentro de una comunidad discursiva determinada. Su análisis de dos presentaciones producidas por estudiantes de postgrado (uno monolingüe y el otro bilingüe con formación académica en inglés) evidenció que el estudiante monolingüe pudo posicionarse como experto por su mayor control discursivo. Más recientemente, Colombi (2014) compara presentaciones y podcasts para identificar las características de la producción oral formal en hablantes de herencia y observa que, aunque los estudiantes pueden manejar aspectos como la impersonalidad, los conectores, el formato y el uso de un lenguaje especializado, no son capaces de posicionarse como expertos.

Todos estos trabajos, aunque desde perspectivas de análisis diferentes, coinciden en la importancia de la PAO para la adquisición de destrezas que ayudarán a los estudiantes en su desarrollo académico y profesional. El modelo de Villar (2014) pone de relieve la existencia de una estructura global en la que puede darse el diálogo y la interacción por la presencia del turno de preguntas; sin embargo, como señalan Calsamiglia y Tusón (2007, p. 50), en el caso de discursos monologales, las marcas interactivas verbales son uno de los aspectos que conviene atender, ya que son una muestra de esa “dialogicidad” que caracteriza toda comunicación humana. Por lo tanto, para llevar a cabo un estudio de cómo funciona la interacción en una PAO, en apariencia monologada, y ver si se produce el efecto deseado en la audiencia, el análisis del metadiscurso se revela como una herramienta de información valiosa. En la siguiente sección se presenta y se describe la perspectiva metadiscursiva desde la que se aborda el análisis de la interacción.

III. El metadiscurso y su presencia en géneros académicos orales

En este estudio se emplea el metadiscurso como marco teórico y se aplica la taxonomía propuesta por Hyland (2005a). El metadiscurso representa la idea de que el discurso escrito y oral van más allá de la mera transmisión de ideas, más bien se convierten en actos sociales que involucran a un lector y a una audiencia con la que se interactúa. Hyland lo define como “el comentario sobre un texto realizado por su autor mientras habla o escribe” (2017, p. 16). Este comentario se caracteriza por su función no proposicional y demuestra la existencia de una consciencia del autor de la presencia de una audiencia, a la que se dirige. Por lo tanto, como apunta Hyland, el metadiscurso es siempre interpersonal.

Además, una característica esencial del metadiscurso es su dependencia del contexto, es decir, “el vínculo existente con las normas y expectativas de aquellos que lo usan en un contexto determinado” (Hyland, 2005a). Según esto, el metadiscurso presente en un texto variará en función del género y este,

a su vez, de la cultura específica y el contexto institucional en que se produce. Por lo tanto, en el caso de las presentaciones orales resulta esencial que el expositor identifique los recursos con los que cuenta el público para entender el discurso y sepa anticipar sus reacciones para poder hablar y comunicarse de forma efectiva.

Según el modelo de metadiscurso propuesto por Hyland (2005a), existen dos dimensiones de interacción: una dimensión interactiva y una dimensión interaccional. Mientras la dimensión interactiva busca guiar al lector a través del texto, el principal objetivo de la dimensión interaccional es involucrar al lector en el discurso. Este estudio se centra en la dimensión interaccional que más específicamente “se refiere a la forma en que los escritores llevan a cabo la interacción, colándose en el discurso y haciendo comentarios sobre su propio mensaje” (Hyland, 2005a, p. 49). Dentro de esta dimensión se identifican diferentes categorías y recursos lingüísticos, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Recursos clave de la dimensión interaccional según el modelo de Hyland (Hyland, 2005b, p. 177)

Dimensión interaccional	
Postura	Compromiso
• Atenuadores • Intensificadores • Marcadores de actitud • Automenciones	• Pronombres del lector • Directivas • Preguntas • Conocimiento compartido • Apartes personales

Mediante el uso de recursos lingüísticos como *atenuadores*, *intensificadores*, *marcadores de actitud* y *automenciones*, los autores manifiestan su postura, es decir, la forma como expresan sus ideas, opiniones y perspectivas. Los autores se sirven del metadiscurso para dejar una marca de su autoría o para desvincularse de las ideas compartidas en su texto. A través de las categorías de compromiso, el autor gestiona su relación con los lectores en cuanto a la postura manifestada en el texto. En esta dimensión se produce un posicionamiento con el cual el autor reconoce la presencia de los lectores y conecta con ellos, los conduce por sus argumentos, centra su atención en algún punto, los incluye como participantes del discurso y guía sus interpretaciones (Hyland, 2005b).

En este estudio centramos nuestro análisis en los *marcadores de compromiso* que permiten al expositor construir de forma explícita una relación con la audiencia en sus presentaciones orales. A través de estos marcadores se atrae la atención del público y se les incluye como participantes del discurso mediante comentarios sobre su supuesto conocimiento, punto de vista o reacciones posibles. Dentro de esta categoría de compromiso, el análisis se centrará en los recursos de *pronombres del lector*, *directivas*, *preguntas* y apelación a *conocimiento compartido*, puesto que permiten explorar cómo el expositor proyecta la presencia de la clase en su presentación oral y configura o construye el acuerdo de su audiencia. Seguidamente, se incluye una descripción de cada una de las estrategias metadiscursivas que integran el análisis, según el modelo de Hyland (2001, 2005a, 2005b) y Hyland y Tse (2004):

- *Pronombres del lector* (en adelante, *referencias a la audiencia*): es la forma más explícita de marcar la presencia de la audiencia como participante del discurso.

- *Directivas*: es un recurso retórico con el que se guía a la audiencia hacia una línea de razonamiento determinada para que vea un aspecto bajo la perspectiva del expositor. Hyland (2002a) clasifica las *directivas* según su función retórica en: a) *actos textuales* (guían a los lectores a diferentes partes del texto a otro texto); b) *actos físicos* (instruyen a los lectores sobre cómo llevar a cabo procesos de investigación o efectuar alguna acción en el mundo real) y c) *actos cognitivos* (guían a los lectores por una línea de razonamiento o consiguen que

comprendan un punto de determinada manera).

- *Preguntas*: se trata de una estrategia de implicación dialógica que invita a la interacción.

- Apelación a *conocimiento compartido*: es un recurso que permite hacer referencia a conocimiento compartido con la audiencia o expectativas comunes.

Según la propuesta de Hyland (2001, 2005b), las formas lingüísticas que presentan los marcadores de compromiso cumplen un objetivo retórico que hace que se puedan clasificar entre las que contribuyen a obtener la solidaridad del lector (*pronombres del lector*) y las que configuran o construyen el acuerdo del lector (*directivas, preguntas y apelación a conocimiento compartido*). El uso de estos recursos permite al expositor involucrar a la audiencia en su discurso y guiarla hacia determinadas interpretaciones. La presencia de estos elementos en una presentación oral es un reflejo de la evaluación consciente que hace el expositor de la posible reacción de sus oyentes.

A pesar de que Hyland haya subrayado en muchas de sus publicaciones (2001, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2010) la función retórica tan destacada que desempeñan los *marcadores de compromiso*, la mayoría de las investigaciones se han centrado en el funcionamiento de elementos de la dimensión interactiva y en recursos interaccionales de postura como *atenuadores, intensificadores o marcadores de actitud* dentro del discurso académico escrito en inglés, en concreto, el género académico de artículos de investigación. En cuanto a la presencia del metadiscurso en las PAO, algunas investigaciones como la de Magnuczné Godó (2012), sobre la relación entre el uso de elementos interactivos y la calidad de las presentaciones, se han ocupado de ellas en inglés, pero sigue habiendo un vacío en español. Asimismo, aunque en menor medida, cabe señalar la existencia de estudios que se han interesado por el análisis de la presencia del metadiscurso en otros géneros académicos orales como la clase magistral en inglés (Ädel, 2010; Fortanet-Gómez & Ruiz-Madrid, 2014; Lee & Subtirelu, 2015; Pérez & Macià, 2002) que revela cómo los profesores a través del metadiscurso muestran su postura e interactúan con los estudiantes y con el contenido del curso. Estas investigaciones contribuyen a entender la función del metadiscurso en discursos orales, a través de los rasgos de interacción que caracterizan la oralidad en contexto de clase.

A pesar de la escasez de estudios centrados en el metadiscurso en discursos orales, investigaciones con estudiantes de inglés como las de Pérez y Macià (2002), sobre el metadiscurso para la comprensión de clases magistrales, y la de Ahour y Entezari Maleki (2014), sobre el efecto de la instrucción a través del metadiscurso en la expresión oral, ponen de manifiesto la utilidad del metadiscurso en la enseñanza de lenguas. En el caso de las PAO, los estudiantes no solo deben centrarse en las diferentes secciones de una presentación o en practicar el contenido, sino en planificar la interacción con su audiencia.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la ausencia de estudios del metadiscurso en el género PAO en español, como ya se mencionó previamente, nos centramos en el análisis de las categorías de referencias a la audiencia, conocimiento compartido, preguntas y directivas para poder describir las elecciones metadiscursivas que realizan estudiantes universitarios hablantes de herencia y estudiantes estadounidenses de ELE con el fin de establecer los patrones retóricos de interacción que los caracteriza.

IV. Metodología

En este apartado se presentan las preguntas de las que se parte y que dan lugar a la investigación empírica. Después, se describe el corpus, los informantes y el procedimiento seguido.

Este estudio se caracteriza por ser descriptivo y contrastivo de la producción oral del género PAO en español a través de un análisis cuantitativo y cualitativo de la dimensión interaccional del metadiscurso.

1. Preguntas de investigación

A partir del marco conceptual de este estudio, y con el fin de contribuir a la escasez de investigaciones

sobre el metadiscurso en presentaciones orales, se formulan las siguientes preguntas.

Dados dos grupos de estudiantes (hablantes de herencia y ELE) que realizan PAO en español:

1. ¿Emplean ambos grupos un número similar de marcadores de compromiso?
2. ¿Qué tipo de patrón metadiscursivo (estructura lingüística, frecuencia, función retórica) presentan los marcadores de compromiso en los dos grupos?

El modelo propuesto por Hyland (2005a) es el marco empleado para realizar la identificación del metadiscurso y, en la siguiente tabla, se exponen las estructuras lingüísticas que pueden adoptar las estrategias metadiscursivas dentro de la categoría de *marcadores de compromiso*.

Tabla 2. Estructuras lingüísticas que pueden adoptar los marcadores de compromiso según Hyland (2001, 2005a, 2005b) y Hyland y Tse (2004)

MARCADORES DE COMPROMISO	ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS
<i>Pronombres del lector</i>¹	• Marcadores de primera persona: nosotros, nuestro(s), nos • Marcadores de segunda persona: <i>tú, tu, tuyo(s), usted(es), su(s), le(s)</i> • Pronombre impersonal: <i>uno, se</i>
<i>Conocimiento compartido</i>	• Marcadores explícitos que piden a la audiencia que reconozca algo como familiar o aceptado: <i>sabemos, obviamente, por supuesto, es claro, claramente...</i>
<i>Preguntas</i>	• Preguntas directas o retóricas
<i>Directivas</i>	• Imperativo • Verbo de obligación dirigido a la audiencia como <i>tiene que, deber (debe, debería), haber que...</i> • Adjetivo predicativo que expresa el juicio de necesidad/ importancia por parte del autor: <i>es importante comprender...</i>

2. Corpus e informantes

Con el fin de llevar a cabo la caracterización del patrón retórico de interacción en las PAO de los dos grupos, se procedió a la elaboración de un corpus. Los participantes son estudiantes en una universidad en el noreste de EEUU y tienen un nivel de español de B2-C1, según el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*). Las muestras orales se obtuvieron de un curso sobre la diáspora latinoamericana en Estados Unidos, ofrecido por un departamento en estudios hispánicos.

El corpus de hablantes de herencia (corpus HH, en adelante) se compone de 6 presentaciones orales con un número total de 7.574 palabras y el corpus de estudiantes de español como lengua extranjera (corpus ELE, en adelante) comprende 9 presentaciones orales con un total de 8.363 palabras. El corpus para este estudio está compuesto por 15 PAO (15.937 palabras). Este corpus está disponible en TalkBank (MacWhinney, 2000).

¹ Como se mencionó anteriormente, nos referiremos a esta categoría como *Referencias a la audiencia* para ajustarnos al contexto en el que tiene lugar el género PAO.

3. Procedimiento

El primer paso fue la elaboración de los corpus mediante la grabación en audio de las PAO. Los estudiantes no recibieron ningún tipo de instrucción previa a la realización de la presentación y desconocían el objeto de estudio de esta investigación.

Después de realizarse la transcripción de los registros orales en formato CHAT (Programas CLAN; MacWhinney, 2000), se inició una fase exploratoria en la que se identificaron las estructuras lingüísticas que pueden adoptar los marcadores de compromiso siguiendo el modelo de Hyland. Después, se llevó a cabo una fase comprobatoria/contrastiva en la que se realizaron búsquedas automáticas de las estructuras identificadas en la fase previa y nuevas estructuras metadiscursivas propias del género PAO, a través de la herramienta *AntConc* (v. 3.4.4, Anthony, 2014) de análisis textual y de concordancias.

Una vez cuantificados los datos de las diferentes categorías analizadas, se normalizaron sus frecuencias a ocurrencias por 1.000 palabras (pmp) para facilitar la comparación entre los dos corpus. También se aplicó un test estadístico Chi-cuadrado para determinar si las diferencias observadas eran o no significativas (se estableció el nivel de significancia en $<0,05$).

V. Resultados y discusión

En este apartado se examinarán los resultados desde una perspectiva cuantitativa (presencia en el corpus) y cualitativa (ejemplos de estructuras lingüísticas y su función retórica) para, a continuación, ponerlos en diálogo con los resultados de investigaciones previas.

1. La presencia de marcadores de compromiso en las PAO

En los dos corpus analizados se identifica la presencia de las categorías de los marcadores de compromiso. En el corpus HH se emplea en un total de 117 ítems (15,45 pmp/ 1,54%) y en el corpus ELE se manifiesta en 144 ítems (17,21 pmp/ 1,72%) con respecto a la totalidad del corpus. Las referencias a la audiencia es la categoría más empleada en los dos corpus con un 70,94% (10,96 pmp) en HH y 77,78% (13,39 pmp) en ELE. El conocimiento compartido es la siguiente estrategia más usada con un 11,97% (1,85 pmp) en HH y 15,97% (2,75 pmp) en ELE. Por último, ocupa el tercer lugar la categoría de preguntas con un 9,40% (1,45 pmp) en HH y las directivas con un 3,47% (0,59 pmp) en ELE y el cuarto las directivas con un 7,69% (1,19 pmp) en HH y las preguntas que representan un 2,78% (0,48 pmp) en ELE. En los Gráficos 1 y 2 se observan estos valores porcentuales redondeados:

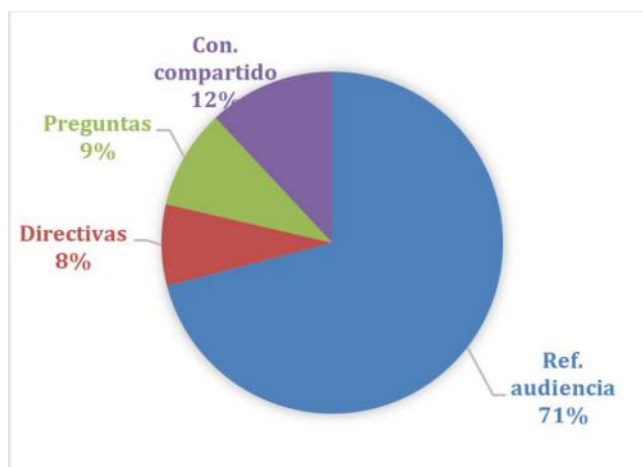


Gráfico 1. Marcadores de compromiso en el corpus HH (n=6)

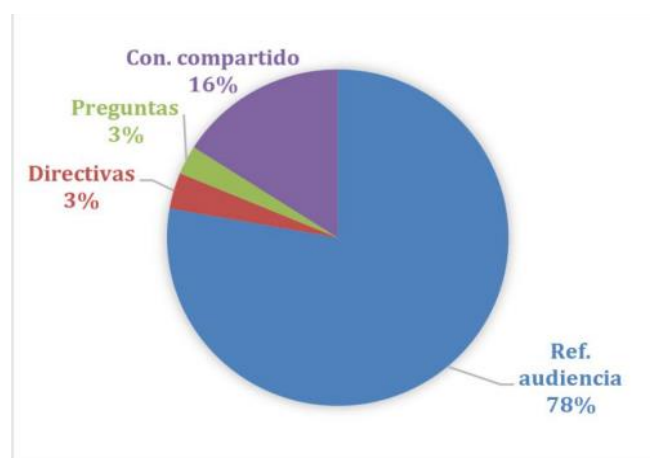


Gráfico 2. Marcadores de compromiso en el corpus ELE (n=9)

A continuación, en la Tabla 3, se muestra la incidencia de las categorías analizadas en ambos corpus:

Tabla 3. Incidencia absoluta y relativa de las categorías de marcadores de compromiso analizadas

Marcadores de compromiso				
Categoría	Corpus HH (n=6)		Corpus ELE (n=9)	
	n total ítems	Ítems pmp	n total ítems	Ítems pmp
<i>Ref. audiencia</i>	83	10,96	112	13,39
<i>Directivas</i>	9	1,19	5	0,59
<i>Preguntas</i>	11	1,45	4	0,48
<i>Con. compartido</i>	14	1,85	23	2,75
Total general	117	15,45	144	17,21

Asimismo, los resultados revelan que existe variación en el uso de *referencias a la audiencia*, pero es más baja en el grupo ELE. En cuanto al fenómeno de conocimiento *compartido*, *directivas* y *preguntas*, este se revela menos homogéneo en el grupo ELE, mientras que su variación es menor en el corpus HH. También se aplicó un test estadístico de Chi-cuadrado que determina que las diferencias identificadas en cuanto al uso de *marcadores de compromiso* no son estadísticamente significativas, $\chi^2(1, N = 15) = 0.75, p = .38$.

2. Patrón metadiscursivo de interacción

Con el fin de reflejar el alcance del *metadiscurso de compromiso* en el género PAO, en los siguientes apartados se expondrán las estructuras lingüísticas empleadas, ejemplos de su realización y la función retórica que cumplen.

2.1. Referencias a la audiencia

Esta categoría es la más empleada en los dos corpus (70,94% en HH y 77,78% en ELE). A pesar de

que su uso solo representa el 1,09% (HH) y 1,34% (ELE) con respecto a la totalidad del corpus, esta estrategia metadiscursiva es esencial para establecer una conexión con la audiencia. Como se expuso en la Tabla 2, dentro de este recurso destaca el uso de *marcadores inclusivos* que comprenden los *marcadores de primera persona plural* (se ha considerado el uso del pronombre *nosotros* y las desinencias verbales correspondientes) y *pronombres impersonales* (*uno/se*). Los *marcadores de segunda persona* en singular y plural también están integrados en esta categoría (se incluyen aquí los pronombres de tercera persona gramatical *usted,-es* por ser su referente de segunda persona).

En la Tabla 4, se puede observar la distribución en los dos corpus de las formas lingüísticas mencionadas:

Tabla 4. Incidencia absoluta y relativa de los pronombres de la audiencia

Referencias a la audiencia				
Categoría	Corpus HH (n=6)		Corpus ELE (n=9)	
	n total	Ítems pmp	n total	Ítems pmp
Marcadores 1. ^a pers. pl.	43	5,68	98	11,72
Pr. imp. “uno”	12	1,58	0	0
Pr. imp. “se”	18	2,38	2	0,24
Total <i>marcadores inclusivos</i>	73	9,64	100	11,96
Marcadores 2. ^a pers. sing./pl.	10	1,32	12	1,43
Total general	83	10,96	112	13,39

En el Gráfico 3, se pueden ver los resultados obtenidos en forma de porcentajes correspondientes a los *marcadores inclusivos* y los *marcadores de segunda persona* en singular y plural:



Gráfico 3. Uso y distribución de marcadores inclusivos y de segunda persona singular y plural

Atendiendo a los resultados, se puede afirmar que los dos corpus presentan un patrón similar en cuanto al uso de *referencias a la audiencia*. En ambos grupos destaca el uso de *marcadores inclusivos* y dentro de esta categoría el uso de *marcadores de primera persona plural* (51,81% en HH y 87,5% en ELE), seguido de los *marcadores de segunda persona singular y plural* (12,05% en HH y 10,71% en ELE). Respecto a esta última categoría, en el corpus HH se emplean las desinencias de “tú” (12,5%) y “ustedes” (87,5%). Este mismo patrón se observa en el corpus ELE, pero con porcentajes diferentes: “tú” (28,57%) y “ustedes” (71,43%). La aplicación de Chi-cuadrado muestra que la diferencia no es significativa para esta categoría entre los dos corpus, $\chi^2(1, N = 15) = 0.23, p = .62$.

En la Tabla 5, se recogen ejemplos para ilustrar cada uno de los recursos y analizar su función retórica.

Tabla 5. Ejemplos del uso de la categoría *referencias a la audiencia* en el corpus HH y ELE

Ejemplos del uso de la categoría de <i>referencias a la audiencia</i>	
<i>Corpus HH</i>	<i>Corpus ELE</i>
Marcadores 1ª pers. pl. (pronombre)	
(1) Ahora mismo nosotros estamos leyendo la primera parte, no llegamos tanto a cuando él estaba metido en los Estados Unidos [...]	(2) Y nosotros hemos leído dos cuentos de su primer libro <i>Drown</i> o <i>Negocios</i> [...]

(3) Entonces lo mismo que nosotros , la Virgen de Zapopana para conquistar a los indígenas [...]	(4) Porque en los Estados Unidos muchas veces personas piensan que ellos solo tienen una cultura y cada inmigrante es de México, pero nosotros sabemos que no es la verdad.
Marcadores 1ª pers. pl. (desinencias)	
(5) En la primera parte vemos que la mujer tiene que ser fuerte, pero en la segunda parte vemos que la mujer tiene que ser sumisa al hombre.	(6) Y vimos esto también en <i>Sleep Dealer</i> que estaba trabajando de mano de obra no especializado y las condiciones fueron muy malas [...]
(7) [...] en los Estados Unidos con el español y es en la segunda y tercera generación que podemos ver dónde está el <i>Spanglish</i> [...]	(8) Para mujeres usamos palabras como suave y mítico y sobre la sexualidad todo es secreto, todo es como un tabú [...]
Pronombre impersonal 'uno' y 'se'	
(9) Siguen surgiendo barreras reales y simbólicas, bueno, uno puede ver ahora mismo con el muro de Trump.	
(10) Entonces ahora en el tiempo presente se puede ver más la imagen de la chola.	
Marcadores 2ª pers. sing. y pl. (pronombres y desinencias)	
(11) [...] o sea puedes ver programas americanos en la televisión mexicana pero casi nunca se ven programas o películas mexicanas en la tele en América.	(12) También pienso que ustedes probablemente saben más que yo o cosas diferentes que yo.
(13) Pero solo para que vean que la Virgen ... hay muchas vírgenes que son patronas de los países.	(14) Entonces si ustedes piensan que hay algo que estoy diciendo que es incorrecto o algo así, por favor [...]
(15) [...] la chaqueta fue hecha por una tienda en línea llamada Hija de tu Madre, este, so si quieren apoyar a compañías latinas, pueden comprar allí.	(16) Y entonces si tienen un interés en sus artes, puedes comunicar con ellos porque no son tan famosos y entonces siempre responde a sus mensajes.
(17) Cisneros igual que Anzaldúa, como pudieron ver en la Borderland, en la lectura de Borderland.	

En cuanto a los usos identificados, se podría afirmar que en los dos grupos se emplea de manera similar esta estrategia. A través de los *marcadores inclusivos* se genera una comunidad a la que se alude de forma más indirecta y en la que el propio expositor se incluye junto a la audiencia. En los ejemplos vemos diferentes matices, desde referencias a una comunidad establecida dentro de la clase, con alusiones a experiencias comunes relacionadas con el contenido del curso (ejemplos 1, 2, 5 y 6), a referencias más generales a una comunidad que conecta con el contexto del país (ejemplos 4, 7, 8 y 9). En cambio, con el uso de *marcadores de 2.ª pers. sing./pl.* se busca obtener la atención inmediata de la audiencia (ejemplos 13, 15 y 16), invitarla directamente a participar en el discurso (ejemplo 12 y 14) o llamar su atención sobre contenido previo del curso (ejemplo 17). También se observa un uso inclusivo de la desinencia para la 2.ª pers. sing. (ejemplo 11) que permite al expositor elaborar ejemplos más efectivos de situaciones cotidianas que podrían suceder a cada uno de los estudiantes de la audiencia.

Los resultados obtenidos en cuanto al uso de *marcadores de 2.ª pers. sing./pl.* concuerdan con los de Villar (2011). Su estudio con PAO en español de estudiantes alemanes reconoce en el tratamiento entre los participantes el uso de “tú”, “vosotros” y “ustedes” para dirigirse al resto de los integrantes de la clase. Según esta autora, el uso de las formas más informales se justificaría por la relación de simetría y familiaridad del expositor con respecto a sus compañeros. El uso que identifica Villar que difiere de nuestro estudio es la forma de “usted” para dirigirse al profesor. Es posible que esto se deba a que su corpus está marcado por un mayor número de intervenciones docentes.

Sin embargo, los resultados de Villar no hacen mención al uso de *marcadores inclusivos*, que es la categoría más empleada en el corpus ELE y HH. Los resultados obtenidos sí están en la misma línea que los hallazgos de Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid (2014) sobre clases magistrales que indican que el plural sociativo (*inclusive-we*) es el pronombre más frecuente en el discurso oral. Los ejemplos extraídos de los dos grupos revelan que los expositores a través de *marcadores inclusivos* establecen un grado de proximidad con la audiencia mucho mayor, ya que el propio expositor se incluye en el mismo grupo al que pertenecen sus interlocutores para dirigirse a ellos como iguales.

Además del contraste con el trabajo de Villar, resulta relevante la comparación con el estudio de Magnuczné Godó (2012) sobre marcadores metadiscursivos de compromiso en PAO con aprendientes de inglés. En cuanto a las referencias a la audiencia, destaca también el uso de los pronombres *you* y *we*. A través de estos pronombres se pueden realizar (1) alusiones directas a la audiencia presente en la clase y (2) referencias más generales a una comunidad más amplia a la que pertenecen tanto el expositor como los interlocutores, y con la que comparten puntos de vista y conocimiento previo. Estos usos más específicos que conectan con la clase y más generales se observan también en los ejemplos arriba expuestos (Tabla 5).

En conclusión, mientras que con el uso de *marcadores inclusivos* se genera una comunidad a la que se alude de forma más indirecta, con el uso de *marcadores de 2.ª pers. sing./pl.* se busca obtener la atención inmediata de la audiencia y se le invita directamente a participar en el discurso. Como muestran los ejemplos, la elección de unos marcadores y no otros presenta funciones y matices retóricos diferentes que convendría que los aprendientes de español manejaran.

2.2. Conocimiento compartido

El recurso de apelación a *conocimiento compartido* es el segundo más empleado en ambos corpus con un 11,97% en HH (1,85 ítems pmp) y 15,97% en ELE (2,75 pmp). También se llevó a cabo un cálculo Chi-cuadrado que nos permite afirmar que no existe una diferencia significativa entre los dos grupos en el uso de esta estrategia, $\chi^2(1, N = 15) = 0.64, p = .42$.

A pesar de que su presencia respecto a la totalidad del corpus es reducida (0,18% en HH y 0,27% en ELE), la función retórica que desempeña es esencial, puesto que permite que el expositor se apoye en este recurso para acercarse a su audiencia y poder identificar el conocimiento en común del que se parte.

En la Tabla 6 se recogen ejemplos de esta estrategia y las formas lingüísticas empleadas para su realización.

Tabla 6. Ejemplos de uso de conocimiento compartido en corpus HH y ELE

Ejemplos del uso de la categoría de <i>conocimiento compartido</i>	
<i>Corpus HH</i>	<i>Corpus ELE</i>
1. Claro, obviamente, indudablemente, lógicamente, por supuesto, sin dudar	
	(1) [...] obviamente está usando su, como su cuerpo, para convencerles que tienen que traer, que tienen que viajar a los Estados Unidos.
2. Saber, conocer, ser (des)conocido...	
(2) Es ahora que saben de Tonantzin.	(3) Como sabemos basada en la novela escrito por Jorge Franco.
	(4) No sé si Díaz quería hacer referencia a esta experiencia pero tenemos muchas referencias al norte y sabemos que Sin cara irá al norte también y que no habla inglés.
3. Otros recursos	
(5) Y este libro es, en el primer capítulo vimos que era una introducción a la historia de la tensión de la frontera física entre México y los Estados Unidos[...].	(6) Y vimos esto también en Sleep Dealer que estaba trabajando de mano de obra no especializado y las condiciones fueron muy malas y peligrosas.
(7) Como en Pollito Chicken [...]. (con esta obra el estudiante se refiere a uno de los textos leídos en el curso).	(8) [...] este trabajo de no pensar como en Sleep Dealer .
(9) [...] lo que me parecía bastante importante y tenemos creo que todos en la mente es exaltar, exaltación religiosa del inmigrante cuando él está observando los braceros.	
En la lectura de <i>Borderland</i> pudimos ver un poco de Coatlicue y qué significa para Anzaldúa.	

Las referencias a *conocimiento compartido* es un mecanismo de interacción menos impositivo que otros recursos como las *directivas*. A través de este recurso, como se desprende de los ejemplos, los expositores aluden a conocimiento en común con la audiencia para exponer algún argumento y facilitar su comprensión (ejemplo 1 y 9). En este sentido, los resultados coinciden con la función retórica identificada por Hyland (2005b) en artículos de investigación que, aunque se trate de la categoría menos usada y se limite al uso de *of course* (por supuesto), permite al autor partir de conocimiento en común sobre el que construye su argumentación para convencer al lector.

Además, al producirse la PAO en contexto de clase, el tipo de referencias identificadas también alude al curso a través de comentarios compartidos en la clase, lecturas realizadas y contenido estudiado en sesiones previas (ejemplos 6 y 7). Estos resultados coinciden con las observaciones de Fortanet y Bellés (2005) sobre el discurso oral en clases magistrales. Las referencias a conocimiento contextual que identifican se derivan del contexto inmediato, de la información adquirida en el curso sobre la disciplina de estudio y del conocimiento de cultura general. Conviene señalar que es el contexto compartido por la clase lo que da lugar al tipo de referencias identificadas.

Cabe destacar también, sobre todo si se considera que las PAO son una herramienta de evaluación en cursos universitarios, que las alusiones a *conocimiento compartido* son un recurso fundamental en el que los estudiantes se apoyan para demostrar la asimilación del contenido del curso, no solo a sus compañeros, sino al docente, quien está presente también y forma parte de la audiencia. A este respecto,

Magnuczné Godó (2012) encuentra que las referencias a conocimiento compartido pueden ser más específicas o más genéricas y, en función de su elección, la percepción que se tenga de una presentación puede verse impactada. Su análisis revela, por ejemplo, que una mayor presencia de referencias genéricas produce el efecto de un contenido muy general y obvio, lo que reduce la credibilidad del expositor. Por lo tanto, este aspecto podría ser un elemento a tenerse en cuenta a la hora de evaluar una PAO. Convendría contar con más estudios para corroborar que esta función retórica es exclusiva de géneros orales en contexto educativo, en el que suele haber una evaluación de contenidos.

2.3. Preguntas

Las *preguntas* ocupan el tercer lugar en el corpus HH con 1,45 ítems pmp (9,40%) y el cuarto lugar en el corpus ELE con 0,48 ítems pmp (2,78%). El cálculo Chi-cuadrado realizado para esta categoría muestra que la diferencia observada entre los dos grupos es significativa, $\chi^2(1, N = 15) = 4.64, p = .03$.

Es un mecanismo que permite al expositor involucrar de forma directa a su audiencia, por lo que su uso resulta fundamental para la interacción con la clase durante una presentación oral. Además de las *preguntas directas* y *retóricas* propuestas por Hyland, en los ejemplos se encontraron nuevas funciones para las que se propone una clasificación. Por ejemplo, en el corpus HH se identifican *preguntas directas* (9,10%), *retóricas* (18,18%), para gestionar el *funcionamiento de la clase* (45,45%) y para *verificar la comprensión* de la audiencia (27,27%). Por su parte, en el corpus ELE se recogieron muestras de *preguntas directas* (25%) y *retóricas* (75%). En la Tabla 7 se exponen fragmentos con ejemplos para ilustrar esta estrategia:

Tabla 7. Ejemplos de uso de preguntas en corpus HH y ELE

Ejemplos del uso de la categoría de <i>preguntas</i>	
<i>Corpus HH</i>	<i>Corpus ELE</i>
(1) <i>¿Saben qué son las pachucas o quieren que... like?</i> (pregunta directa)	(2) También el actor, <i>¿es Guillermo Gómez-Peña?</i> , pero no estoy segura [...] (pregunta directa - clarificación)
(3) Entonces, <i>¿por qué?</i> Porque los hispanos sean ciudadanos o sean inmigrantes o sean inmigrantes que ahora son ciudadanos son vistos como otros [...] (pregunta retórica)	(4) Entonces, el tema central, la masculinidad, <i>¿qué es?</i> Podemos definirlo como un grupo de característica y conductas que son asociadas con los hombres. (pregunta retórica)
(5) <i>¿Cómo se llama borrar? ¿borradores se llaman?</i> (funcionamiento de la clase - dudas sobre la lengua)	(6) Pues, ustedes pueden pensar en <i>¿cuáles son algunas características de la masculinidad?</i> Es fácil aquí, porque hay muchas y no hay una respuesta correcta. (pregunta retórica)
(7) Y ella como puertorriqueña cree en los estereotipos negativos de su propia gente, <i>¿verdad?</i> (verificar la comprensión)	(8) <i>¿Por qué?</i> Porque en los Estados Unidos hoy en día tenemos una cultura de violencia, una cultura de abuso sexual de alguna manera. (pregunta retórica)

De los ejemplos se desprende que este recurso es una estrategia de implicación dialógica importante en las PAO. A través de la formulación de preguntas, los expositores invitan a la participación y atraen la atención de la clase hacia el contenido que se expone de forma efectiva.

En los resultados para las PAO, se observan en los dos grupos funciones similares motivadas por el contexto. En ambos corpus, está presente el uso de preguntas retóricas con las que el expositor expresa su opinión u organiza su discurso, planteando una pregunta para la que no espera respuesta o que contesta inmediatamente (ejemplos 3, 4, 6 y 8). Otra función muy vinculada al contexto de clase encontrada en el corpus HH son las preguntas para verificar la comprensión, ya que sirven para confirmar que se puede continuar porque la clase entiende el

material de la presentación (ejemplo 7). También este espacio compartido con la audiencia justifica que se hagan preguntas directas, motivadas por la reacción de la clase al mostrar desconocimiento acerca de un tema (ejemplo 1), preguntas de clarificación (ejemplo 2) o sobre el uso que se hace del español (ejemplo 5).

En investigaciones sobre la PAO (Vergara Padilla & Mavrou, 2019; Villar, 2011, 2014) la presencia de las preguntas se ha reducido a la subsección “turno de preguntas”. La interacción en esta fase se caracteriza por las preguntas planteadas por el docente y la clase al expositor, y están motivadas por la función evaluativa asignada a la PAO. Estas autoras coinciden en afirmar que es precisamente la inclusión de esta subsección, la que otorga a la PAO un carácter dialógico. Sin embargo, los resultados obtenidos indican que las preguntas pueden ser planteadas por el propio expositor y estar dirigidas a la clase con diferentes objetivos retóricos. También su presencia se da en cualquiera de las fases de una PAO, pudiendo ser planificadas (preguntas retóricas para organizar el propio discurso) o espontáneas (en función de las demandas del contexto de clase).

Magnuczné Godó (2012) identifica preguntas reales y retóricas en su análisis de la interacción en PAO. Todos los estudiantes las percibieron como una estrategia perfecta para organizar contenido e iniciar el contacto con la audiencia. Las retóricas fueron menos usadas y se emplearon como elemento monológico para marcar e introducir contenido nuevo. Las preguntas reales fueron un recurso más frecuente, pero problemático cuando los estudiantes le otorgaron simultáneamente funciones monológicas e interactivas, por ejemplo, al plantearlas al principio de cada bloque temático con una pregunta interactiva real con entonación ascendente y una pausa. Estas dificultades se podrían resolver con una planificación previa de las estrategias interactivas disponibles.

En cuanto a los diferentes tipos de preguntas identificadas, resulta de interés considerar la propuesta de clasificación de Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid (2014) para clases magistrales en inglés. Estas autoras distinguen entre preguntas orientadas a la audiencia (*eliciting response*, *class-management/engagement*, *soliciting agreement*, *confirmation checks*, *requesting confirmation/clarification*) y orientadas al contenido (*focusing information*, *stimulating thought*, *examples*). Destacan las preguntas dirigidas a la audiencia y, en concreto, las funciones de *eliciting response* (obtener respuesta) y *confirmation checks* (verificar la comprensión). Esta clasificación resulta de las funciones identificadas en este género, pero podría adaptarse a la PAO. En la Tabla 7, se recoge una propuesta inicial, que parte de la de Fortanet-Gómez y Ruiz-Madrid, y que podría modificarse para integrar nuevas funciones. De este contraste se desprende que las clases magistrales y la PAO presentan una convención de interacción dialógica similar. Un corpus más extenso y situaciones contextuales más diversas contribuirían a configurar una clasificación de sus funciones más precisa.

2.4. Directivas

Las *directivas* también es otro recurso que permite a los estudiantes conectar con la audiencia con la finalidad de que esta realice una acción o perciba una idea de una manera determinada. Esta categoría ocupa el cuarto lugar en el corpus HH con 1,19 ítems pmp (7,69%) y el tercer lugar en el corpus ELE con 0,59 ítems pmp (3,47%). El cálculo Chi-cuadrado sobre las *directivas* indica que la diferencia no es significativa entre ambos grupos, $\chi^2(1, N = 15) = 2.03, p = .15$.

Como se observa en el Gráfico 4, se presenta mediante *verbos de obligación* (66,67% en HH y 80% en ELE) y *adjetivos predicativos* (33,33% en HH y 20% en ELE).

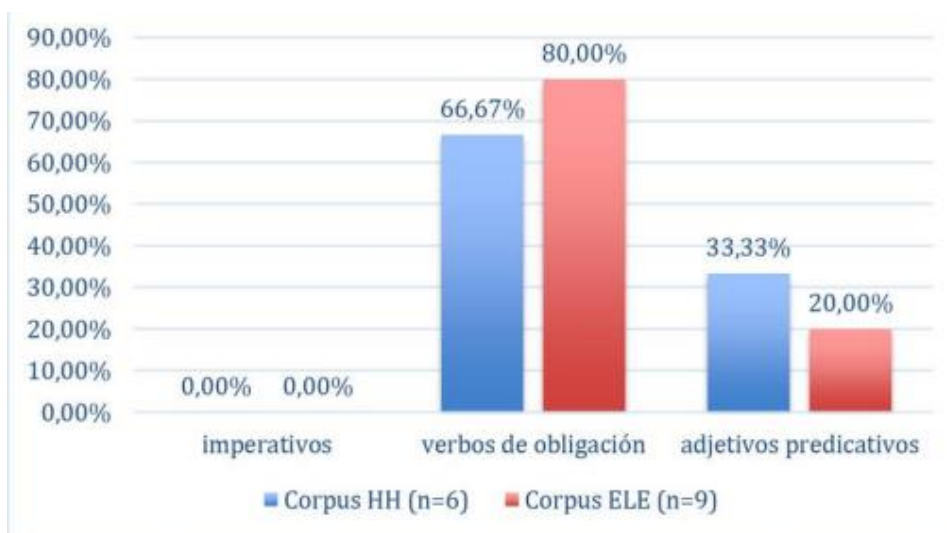


Gráfico 4. Contraste de la distribución de las formas de las *directivas*

No solo interesa conocer la estructura que presentan, sino también su función. Se observa que un 66,67% en el corpus HH y todas las formas lingüísticas identificadas en el corpus ELE realizan la función de *actos cognitivos* que es el tipo más impositivo de *directiva*. La función de *actos físicos* se identifica solo en HH (33,33%). A continuación, en la Tabla 8 se comparten algunos fragmentos para ilustrar el contexto en el que se insertan estas estructuras y las funciones que cumplen:

Tabla 8. Ejemplos de uso de directivas en corpus HH y ELE

Ejemplos del uso de la categoría de <i>directivas</i>	
<i>Corpus HH</i>	<i>Corpus ELE</i>
Actos físicos	
(1) Yo interpreté esa, eso, con que... como los humanos somos, todos somos humanos, todos somos una raza y todos tenemos que estar unidos so una - una frontera no es natural y ella estaba hablando que los prohibidos son los que habitan ese espacio [...] (verbos de obligación)	
(2) Sí, y también que el español es visto igual con la pobreza, entonces para salir de la pobreza uno tiene que aprender a hablar inglés. (verbos de obligación)	
Actos cognitivos	
(3) Entonces no es completamente necesario (...) poder hablar inglés perfectamente, entonces, por eso va a ser más lento, la desaparición del español. (adjetivos predicativos)	(4) Otro punto que es importante para mencionar , esos clips son de escenas más largas, entonces no representan la obra entera. (adjetivos predicativos)
(5) Que no es una doble ciudadanía como de ser ciudadano de El Salvador y ciudadano de Estados Unidos, sino es que esa idea de doble ciudadanía se tiene que vivir políticamente y es una experiencia	(6) También tenemos que dar agencia de la creación de masculinidad a los hombres que son (...) de esa experiencia. (verbos de obligación)

cultural. (verbos de obligación)	
----------------------------------	--

A través de los *actos cognitivos*, se puede ver en las muestras de los dos grupos que los estudiantes buscan guiar a la clase para que entienda un punto o vea una idea de una determinada manera (ejemplo 3 y 5), incluso para resaltar los aspectos a los que debería prestar atención en el argumento (ejemplo 4), así como para subrayar conocimiento que deberían tener para entender un contenido específico (ejemplo 6).

En cambio, de los ejemplos con la función de *actos físicos* en HH, se desprende que la diferencia identificada entre los corpus puede estar motivada por cuestiones afectivas. En el corpus HH cuando los temas tienen que ver más con asuntos que afectan directamente a los hispanos, como identidad y discriminación, parece que se recurre a las *directivas* para animar a la audiencia (ejemplos 1 y 2), entre la que se encuentran también hablantes de herencia, a emprender una determinada acción en el mundo real. Sería interesante explorar este aspecto en un corpus con más informantes y temas identitarios.

Magnuczné Godó (2012) analiza la presencia de imperativos en la PAO y concluye que sirven para introducir contenido nuevo, por ejemplo, con la estructura *Let's* (función monológica) y para animar a la audiencia (función interactiva). Aunque los resultados no identificaron el uso de imperativos en ningún grupo, convendría explorar esta forma en un corpus más extenso. En la investigación de Lee y Subtirelu (2015) con clases magistrales universitarias se emplearon también *imperativos* (*see, remember*) y *modales de obligación* (*have to*) para dirigir a los estudiantes a material de la clase y en las clases para inglés con fines académicos con la finalidad de guiarlos para completar tareas pedagógicas. Los resultados obtenidos concuerdan parcialmente con estas investigaciones. El contexto de interacción derivado del género influye, sin duda, en las elecciones metadiscursivas relacionadas con las *directivas*.

VI. Conclusiones

El objetivo de este estudio exploratorio era llevar a cabo un análisis de la PAO en español realizada por estudiantes de ELE y hablantes de herencia con el que contribuir a su caracterización desde una perspectiva metadiscursiva. Los resultados nos permiten dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas en cuanto a que ambos grupos presentan un patrón metadiscursivo similar con un número parecido de marcas de compromiso articuladas a través de estructuras lingüísticas y funciones retóricas semejantes. Sin embargo, aunque los resultados cuantitativos evidencian un comportamiento metadiscursivo similar en ambos grupos, se observa en el análisis cualitativo algunas funciones solo en uno de los grupos. Las diferencias identificadas no son significativas, excepto para la categoría de *preguntas*.

La actuación de los dos grupos nos permite constatar que la interacción está presente en las PAO. Los estudiantes se apoyan en diferentes estrategias para involucrar a la audiencia y crear un efecto retórico determinado, por ejemplo, con el uso de los *marcadores inclusivos* se crea una identificación con el público o mediante las *directivas* se busca un posicionamiento retórico de los interlocutores para que vean un argumento desde la perspectiva del expositor. Asimismo, se identifican funciones retóricas que son propias de los géneros vinculados al contexto de clase, como el uso de *conocimiento compartido* para demostrar la asimilación de contenido del curso al docente que evalúa o el uso interactivo de *preguntas* orientadas a la clase para confirmar, por ejemplo, su comprensión.

Las limitaciones de esta investigación resultan evidentes debido al tamaño reducido del corpus analizado, por lo que sería deseable que se aplicara el análisis a un corpus más extenso. Otra limitación viene impuesta por el modelo metadiscursivo de Hyland (2005a) que, aunque el propio autor reconoce que puede ser aplicado al análisis de discursos orales, fue concebido exclusivamente para el análisis de la escritura académica en contexto anglosajón. Esto no ha impedido que la mayoría de las investigaciones sobre el metadiscurso en el discurso oral hayan empleado este modelo, pero convendría proponer una taxonomía metadiscursiva para el discurso oral en español.

A pesar de las limitaciones identificadas, los resultados apuntan a que el metadiscurso puede emplearse como herramienta de análisis de géneros orales como las PAO para profundizar en su conocimiento.

Los datos que revela la dimensión metadiscursiva enriquecen los elementos aportados por el modelo de macroestructura propuesto por Villar (2011, 2014) y los resultados obtenidos por Ainciburu y Villar (2013) y, más recientemente, Vergara Padilla y Mavrou (2019). También sería interesante que futuras investigaciones se ocuparan de analizar otras categorías de las dimensiones que conforman el metadiscurso, especialmente, de la dimensión interaccional. Dentro de esta dimensión, el análisis de la postura a través de *atenuadores*, *intensificadores* o *marcadores de actitud* revelaría información sobre cómo los estudiantes se proyectan en una presentación, el efecto que producen en cuanto a su credibilidad o conexión con sus interlocutores y cómo esto repercute en la evaluación que hace el docente. En relación a los hablantes de herencia, una dificultad ya identificada en investigaciones previas (Achugar, 2003; Colombi, 2014) es su dificultad para posicionarse como expertos. Incluso la combinación de un análisis metadiscursivo con el modelo de Villar (2014) podría contribuir a determinar qué elementos metadiscursivos son más frecuentes en cada una de las secciones y subsecciones que configuran la PAO, así como los efectos e intenciones comunicativas que son esperables y deberían lograrse en cada fase.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas de este estudio, estas son evidentes, ya que, a partir del inventario de expresiones metadiscursivas identificadas, se pueden elaborar materiales didácticos para trabajar la competencia discursiva. Sobre todo, interesa conectar estas expresiones con el efecto que pueden producir, de manera que los estudiantes las usen para cumplir su intención comunicativa. En este sentido, los resultados de Magnuczné Godó (2012) revelaron que un mal uso del recurso *conocimiento compartido* puede dar la sensación de que el expositor se apoya en ideas generales y esto le resta credibilidad, mientras que usar simultáneamente la función monológica e interactiva de las preguntas produce confusión en la audiencia, que no sabe si se espera o no que las responda. Estas situaciones evidencian una falta de planificación previa y desconocimiento de las estrategias interactivas disponibles, lo que podría incluso ser objeto de evaluación por el docente.

Como conclusión, este estudio constituye una primera aproximación a la descripción del funcionamiento metadiscursivo de las PAO en cuanto a la interacción y se convierte en una aportación a los trabajos empíricos existentes sobre géneros académicos producidos por estudiantes no nativos y hablantes de herencia.

VII. Referencias bibliográficas

Achugar, M. (2003). Academic Registers in Spanish in the U.S.: A Study of Oral Texts Produced by Bilingual Speakers in a University Graduate Program. In Roca A. & Colombi M. (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 213-234). Georgetown University Press.

Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 69-97.
<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/415>

Ahour, T., & Entezari Maleki, S. (2014). The Effect of Metadiscourse Instruction on Iranian EFL Learners' Speaking Ability. *English Language Teaching*, 7 (10), 69-75.
<https://pdfs.semanticscholar.org/fc81/51f1d9cc58eef431e41c518912bad642c910.pdf>

Ainciburu, M. C. (2018). El estudio de los géneros académicos en la producción textual en ELE. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5 (2), 139-151.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538341>

Ainciburu, M. C., & Villar, C. M. (2013). Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Número especial-Actas de Congreso* (Vol. 13). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/coocurrencia-de-rasgos-linguisticos-en-la-caracterizacion-de-la-presentacion-academica-oral-efe.html>

Anthony, L. (2014). AntConc (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
<http://www.laurenceanthony.net/software>

Belpoliti, F., & Bermejo, E. (2019). *Spanish Heritage Learners' Emerging Literacy*. Routledge.

- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (2.^a ed.). Ariel.
- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. *Research on Spanish in the United States: Linguistic issues and challenges*, 296-309.
- Colombi, M. C. (2002). Academic language development in Latino students' writing in Spanish. *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, 67-86.
- Colombi, M. C. [Observatorio (Instituto Cervantes at Harvard)]. (2014, mayo 16). The development of Academic Proficiency in Oral Spanish in the United States: A functional approach. Conversations in the Observatorio [Archivo de video]. www.youtube.com/watch?v=eYnbM18icTk
- Fortanet, I., & Bellés, B. (2005). Spoken academic discourse: An approach to research on lectures. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 161-178.
- Fortanet-Gómez, I., & Ruiz-Madrid, M. (2014). Multimodality for comprehensive communication in the classroom: Questions in guest lectures. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (28), 203-224.
- García Negroni, M. (Coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Editoras del Calderón.
- García Negroni, M., & Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. In: García Negroni, M. (Coord.). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 191-221). Editoras del Calderón.
- González Ortiz, L. (2011). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima*, 5, 86-111. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1754>
- Hernández, R., & Moreno-Fernández, F. (2018). Mapa hispano de los Estados Unidos 2018. En *Informes del Observatorio. Instituto Cervantes at Fas-Harvard University*. <http://bit.ly/2Rroj99>
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written communication*, 18 (4), 549-574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>
- Hyland, K. (2002a). Directives: Argument and engagement in academic writing. *Applied linguistics*, 23 (2), 215-239. <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.215>
- Hyland, K. (2002b). What do they mean? Questions in academic writing. *TEXT-THE HAGUE THEN AMSTERDAM THEN BERLIN-*, 22 (4), 529- 558. <https://doi.org/10.1515/text.2002.021>
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse. Exploring interactions in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7 (2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 125-143. <https://doi.org/10.35360/njes.220>
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied linguistics*, 25 (2), 156-177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Instituto Cervantes.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37 (1), 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.005>

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Magnuczné Godó, Á. (2012). Are you with me? A Metadiscursive Analysis of Interactive Strategies in College Students' Course Presentations. *International Journal of English Studies*, 12 (1), 55-78.
- Martínez, G. (2007). Writing back and forth: The interplay of form and situation in heritage language composition. *Language Teaching Research*, 11 (1), 31-41. <https://doi.org/10.1177/1362168806072454>
- Pérez, M. A., & Macià, E. A. (2002). Metadiscourse in lecture comprehension: Does it really help foreign language learners? *Atlantis*, 7-21. <https://www.jstor.org/stable/41055042>
- Regueiro Rodríguez, M. L., & Sáez Rivera, D. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Arco Libros.
- Shively, R. (2018). Spanish heritage speakers studying abroad. En *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 403-419). Routledge.
- Spicer-Escalante, M. L. (2009). Análisis lingüístico de la escritura bilingüe español-inglés de los hablantes de español como lengua hereditaria en los Estados Unidos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(50), 477-494. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2009.50.543>
- U.S. Census Bureau (2018). *Hispanic Population to Reach 111 Million by 2060. Projected Hispanic Population 2020 to 2060*. <https://www.census.gov/library/visualizations/2018/comm/hispanic-projected-pop.html>
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. In: O. Kagan and B. Rifkin (Eds.). *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures* (pp. 375-403). Slavica.
- Valdés, G., & Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The Problem of the "Underdeveloped" Code in Bilingual Repertoires. *The Modern Language Journal*, 82(4), 473-501. <https://www.jstor.org/stable/330220>
- Vergara Padilla, M., & Mavrou, I. (2019). Análisis macroestructural de presentaciones académicas orales en español L2. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 22 (1), 161-182.
- Viera, C. (2017). Genre and Register Variation: Academic Conference Presentations in Spanish in the United States. *Contemporary Advances in Theoretical and Applied Spanish Linguistic Variation*, 148-161.
- Vilà, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Editorial Graó.
- Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (10). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-oralesde-los-estudiantes-alemanes-de-e-le.html>
- Villar, C. M. (2014). *Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE*. Peter Lang.
- Zappa-Hollman, S. (2007). Academic Presentations across Post-secondary Contexts: The Discourse Socialization of Non-native English Speakers. *The Canadian Modern Language Review /La revue canadienne des langues vivantes*, 63(4), pp. 455-485. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.4.455>
- Zyzik, E. (2016). Towards a prototype model of the heritage language learner: Understanding strengths and needs. In M. Fairclough and S. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches to heritage language teaching* (pp. 19-38). Georgetown University Press.