

## CAPÍTULO II

### LA LECTURA RETÓRICA DESDE LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

#### RESUMEN

Este capítulo, inscrito en la tradición de alfabetización académica, tiene como propósito presentar el concepto de lectura retórica, fundamentar su utilidad para la lectura de artículos de investigación y de revisión de la literatura, además de proponer una forma sistemática de enseñar esta forma de leer, llamada enseñanza-discursivo-cognitiva, que puede adaptarse a otros fines de lectura y géneros textuales. Se presenta una orientación teórica hacia la lectura retórica, enmarcándola dentro de una familia de conceptos relacionados, tales como la lectura crítica, el género textual, la situación retórica, el significado interpersonal, y el D/discurso. Se discute su utilidad dentro de los procesos de apropiación del conocimiento disciplinar, y se presenta una forma de trabajar la lectura retórica desde el análisis discursivo del lenguaje interpersonal fundamentado en la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional. Finalmente, se expone la enseñanza discursivo-cognitiva como una forma de abordar la enseñanza de la lectura retórica de manera explícita dentro de las disciplinas.

#### INTRODUCCIÓN

La educación universitaria exige a los estudiantes involucrarse en formas de leer cada vez más sofisticadas, que les permitan apropiarse tanto de los conocimientos disciplinares como de la forma en que éstos se construyen en procesos textualizados de negociación de significado. Una de éstas es la lectura retórica. El término "lectura retórica" (*rhetorical reading*) con una orientación de alfabetización académica se encuentra por primera vez en Haas y Flower (1988), quienes definen la lectura retórica como el intento de construir un contexto retórico para el texto (p. 167-168). Para nosotros, tal construcción del contexto retórico involucra abordar el texto no sólo como contenido o información, sino como resultado de las intenciones de un autor, las cuales forman parte de un tejido discursivo más amplio y pueden ejercer efectos reales sobre lectores concretos.

Se lee retóricamente cuando se intenta descubrir y cuestionar las motivaciones de los autores, sus intenciones hacia los lectores, el entramado de relaciones dialógicas o enunciados previos a los que el texto presente responde, sus argumentos implícitos o explícitos, el posicionamiento que hace de otras voces dentro de sus argumentos, alineándolas y desalineándolas unas con otras y con la voz del autor, así como la constitución que hace el texto de una o varias posiciones lectoras. La lectura retórica tiene evidentes relaciones con la comprensión de múltiples documentos (Vega, Bañales y Reyna, 2013) debido al énfasis que pone en el posicionamiento dialógico. Se relaciona también con el uso de estrategias de lectura relacionadas con el género textual y la situación retórica (ver también Castro y Sánchez, 2016, en este volumen).

■ Se lee retóricamente cuando se intenta descubrir y cuestionar las motivaciones de los autores, sus intenciones hacia los lectores, el entramado de relaciones dialógicas o enunciados previos a los que el texto presente responde, sus argumentos implícitos o explícitos, el posicionamiento que hace de otras voces dentro de sus argumentos, alineándolas y desalineándolas unas con otras y con la voz del autor, así como la constitución que hace el texto de una o varias posiciones lectoras.

Un punto clave en la lectura retórica es la caracterización, a través de procesos inferenciales, de la situación retórica que el texto indexa. La situación retórica es un conjunto complejo de personas, eventos, objetos y relaciones que presentan una o varias exigencias susceptibles de ser eliminadas total o parcialmente a través de una intervención discursiva capaz de influir en las decisiones y acciones humanas (Bitzer, 1968; Perales, 2010). Entonces, las exigencias retóricas son estados del mundo (o del conocimiento, en el caso de la lectura de textos académicos) que no son como deberían ser, y que pueden modificarse por el efecto que ejerce la acción discursiva de un escritor sobre un público de lectores. Constituyen el elemento clave de la situación retórica, ya que la presencia y organización de los restantes elementos en el texto responden a ellas.

Los textos académicos, y en particular los reportes de investigación, indexan exigencias retóricas; responden a un estado del conocimiento preexistente al mismo tiempo que lo construyen textualmente. El estado del conocimiento presenta características que no son como deberían ser: lagunas o limitaciones, confusiones o insuficiencias que el o los autores del texto intentan resolver, así sea parcialmente, mediante los mensajes comunicados en el texto en cuestión. La meta de esta resolución textual de las exigencias retóricas es un cambio en el estado del conocimiento de los lectores, p.ej., en su posicionamiento respecto de algún aspecto del conocimiento o de su producción, o en reemplazo de un dato previamente asumido como válido por otro que lo substituya, o la acumulación de nuevos conocimientos. La meta también puede ser inspirarlos a realizar acciones, como emprender nuevos estudios o modificar sus prácticas a partir del nuevo conocimiento. En otras palabras, es la audiencia quien tiene la capacidad de alterar la exigencia, pero le compete al autor efectuar la acción discursiva necesaria para que esta modificación se produzca.

Como la construcción del conocimiento en las disciplinas es un proceso comunicativo social de negociación del significado entre participantes en el discurso, la textualización de la exigencia, o estado del conocimiento imperfecto, implica la inclusión en el texto no sólo de proposiciones, sino de un tipo de significado que ha recibido denominaciones tales como metadiscurso (Hyland, 2004; Vande Kopple, 1985), recursos enunciativos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002), polifonía enunciativa (Aguilar y Fregoso, 2013; Ducrot 1986) o significado interpersonal (González, 2011; Kaplan, 2004; Martin y White, 2005; White, 2003). El significado interpersonal incluye aspectos tales como la representación de las voces del autor, del lector, de otros autores, de sus enunciados y posturas en torno al o los objetos de conocimiento tratados en el texto, y de las relaciones entre todos estos elementos. Engloba también a las áreas conocidas en la lingüística como modalidad y evidencialidad.

Estos recursos lingüístico-discursivos son significados interpersonales relacionados entre ellos que, en su conjunto, construyen textualmente la situación retórica. La misma es tanto textual (única para el texto en cuestión) como intertextual (por sus relaciones y alusiones a otros textos) y extratextual (por representar personas y situaciones que existen fuera del texto). La textualización de la situación retórica también pone en juego significados textua-

les, vale decir, el arreglo de la información mediante dispositivos tales como los movimientos retóricos, la progresión temática, y otros mecanismos de cohesión y coherencia. Recientemente se sabe que los recursos de expresión del significado interpersonal contribuyen a la cohesión y coherencia textuales (González, 2011; Kaplan, 2004; Martin y White, 2005). Entonces, la lectura retórica implica la construcción no sólo de una representación proposicional del texto (recuperación de significados ideativos), sino también de una representación interpersonal y textual del mismo; en relación con este último aspecto ponemos énfasis en la unidad textual creada por las pautas de significados interpersonales.

Es mediante estas representaciones que el lector puede reconstruir el contexto retórico de producción-recepción del texto. Este proceso de lectura retórica incluye la reconstrucción de la exigencia (situación que los autores desean modificar), objetivos retóricos (efectos deseados sobre la audiencia), lectores ideales o audiencias meta, posicionamientos diversos en torno a las temáticas del texto, pautas intertextuales, y las relaciones de todos estos elementos dentro de un contexto sociohistórico. Proponemos que esta lectura retórica permite identificar e interrogar los procesos y productos de construcción del conocimiento presentes en los géneros de investigación.

Como sabemos, el devenir de un acto de lectura depende en gran medida de los conocimientos, creencias y representaciones de la tarea que el lector trae al acto de lectura. En el caso de la lectura retórica de reportes de investigación o artículos de revisión y discusión de la literatura, el lector experto prototípico es probablemente un académico que conoce personalmente al autor o a varios de los autores citados (pudiendo ser él o ella uno de esos autores), que conoce las posturas teóricas o metodológicas y su historicidad, sus puntos de encuentro y desencuentro y los autores relacionados con ellas, que está íntimamente familiarizado no sólo con los objetos de estudio sino también con las convenciones retóricas de los géneros de investigación tales como sus propósitos retóricos generales (p.ej. las diferentes funciones del reporte de investigación vs. el artículo de discusión, las convenciones de cortesía para expresar acuerdo o disensión), y las estructuras y realizaciones lexicogramaticales prototípicas de cada género. Este es el lector ideal o lector modelo de este tipo de textos. Que la lectura retórica es una práctica de literacidad disciplinar llevada a cabo por expertos lo atestiguan varios estudios en campos tan diversos como la física (Bazerman, 1985), la historia (Wineburg, 1991), la literatura (Graves y Frederiksen, 1991), la biología (Charney, 1993), las ciencias sociales (Wyatt et al, 1993) y la filosofía (Geisler, 1994). El lector experto probablemente procesa las huellas textuales de los significados ideativos, interpersonales y textuales de manera altamente automatizada debido a la cantidad y calidad (p.ej., organización estructurada) de sus conocimientos previos en esos tres dominios de significación.

Sin embargo, varios trabajos realizados desde perspectivas teórico-metodológicas diversas muestran que estudiantes de los niveles medio y superior tienen dificultades para involucrarse en la lectura retórica. Esto no constituye de ningún modo una deficiencia cognitiva, sino que es una conse-

■ Como sabemos, el devenir de un acto de lectura depende en gran medida de los conocimientos, creencias y representaciones de la tarea que el lector trae al acto de lectura.

Si aceptamos la necesidad de que los estudiantes de educación superior se involucren en prácticas de lectura retórica, la interrogante es cómo lograrlo. Sabemos, por un lado, que el gran bagaje de conocimientos previos estructurados y de habilidades de los expertos les permite leer retóricamente, que de hecho lo hacen, y que muy posiblemente han desarrollado estos conocimientos y habilidades como parte de sus procesos de enculturación disciplinar, sin una enseñanza explícita.

cuencia natural de su incipiente iniciación a las disciplinas y a las formas de leer propias de la universidad.

Por ejemplo, desde la perspectiva de la enunciación, Arnoux, et al., (2002) y Aguilar y Fregoso (2013) encontraron que estudiantes de los niveles medio y superior experimentan dificultades para construir representaciones interpersonales congruentes con los textos, debido a comportamientos de lectura poco eficaces tales como procesamiento incongruente de modalidades no asertivas, (interpretar enunciados no asertivos como aseveraciones), atribución al autor de vocalizaciones de otros autores o viceversa, falta de integración de enunciados que confrontan posiciones distintas y escasa identificación de las alusiones o reinterpretaciones de otros autores.

Desde una perspectiva sociorretórica y lingüística, Perales (2010, 2013a, 2013b) encontró que alumnos universitarios no reconocen las pautas de lenguaje evaluativo presentes en textos narrativos y periodísticos y realizan inferencias retóricas poco efectivas con base en sus conocimientos de géneros orales coloquiales. Perales y Reyes (2014), atestiguan la misma problemática al leer géneros de investigación, acompañada del desconocimiento de las funciones retóricas de los géneros académicos. Desde una perspectiva cognitiva, una serie de estudios realizados desde el modelo de múltiples documentos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999; Rouet, 2006) hallan que varias poblaciones de lectores universitarios y pre-universitarios tienen problemas para identificar y evaluar fuentes y para realizar inferencias intertextuales (ver revisión en Vega, et al., 2013).

Si aceptamos la necesidad de que los estudiantes de educación superior se involucren en prácticas de lectura retórica, la interrogante es cómo lograrlo. Sabemos, por un lado, que el gran bagaje de conocimientos previos estructurados y de habilidades de los expertos les permite leer retóricamente, que de hecho lo hacen, y muy posiblemente han desarrollado estos conocimientos y habilidades como parte de sus procesos de enculturación disciplinar, sin una enseñanza explícita. Aplicando la metáfora de los modelos ascendentes y descendentes de lectura (Sandoval y Perales, 2012), los expertos leen retóricamente usando primordialmente procesos descendentes, construyen significado a partir de sus conocimientos previos. Para los estudiantes, esto es escasamente posible su misma condición de principiantes implica que carecen del tipo de conocimiento estructurado típico de los expertos. Sabemos también que el proceso de apropiación y reelaboración de estos conocimientos y habilidades es lento y azaroso, que muchos estudiantes transitan muy penosamente por él, y que el mismo ritmo vertiginoso de producción y difusión del conocimiento hace que la tarea de identificarlo y apropiárselo sea incrementalmente desafiante. Este último aspecto (la rápida acumulación de nuevos conocimientos, así como los cambios en la manera de producirlo y difundirlo) impele a los actores de la educación terciaria a proporcionar andamiaje para facilitar y hacer más rápido el desarrollo de prácticas de lectura expertas.

Planteamos entonces que existen al menos dos posibles rutas complementarias para la inclusión de la lectura retórica como práctica de

alfabetización académica en la educación superior. Una es la construcción de conocimientos sobre el discurso que permita a los alumnos leer de manera ascendente a través del reconocimiento y procesamiento de las huellas textuales que indexan la situación retórica, como las evaluaciones que se hacen de otros textos mediante adjetivos. Otra es la construcción de conocimientos sobre el Discurso, es decir, sobre las prácticas y valores académicos relativos a la negociación, construcción y difusión del conocimiento y sus correlatos en las funciones retóricas de los géneros, sus audiencias meta, las prácticas de revisión de pares, y demás. El discurso se refiere a pautas de lenguaje en los textos. Es obvio que estas estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la lectura retórica no son mutuamente excluyentes. Como muestran Perales y Reyes (2014), y Perales, Reyes y Hernández (2015), la combinación recursiva y dialéctica de ambas produce resultados positivos para la lectura retórica de géneros de investigación, para la transferencia de habilidades de lectura retórica a géneros narrativos, y para la metacompreensión (el monitoreo y manipulación de los propios procesos cognitivos de comprensión durante la lectura).

En las secciones siguientes, se presentan propuestas concretas para la aplicación de estas estrategias en el aula, desde una perspectiva sociocognitiva que considera al lenguaje y al discurso como fenómenos a la vez sociales y cognitivos. Primeramente, se presenta nuestra distinción entre la lectura crítica y la lectura retórica. Luego se explica el concepto de discurso al cual nos adherimos y la teoría lingüística utilizada, que es la Teoría de la Valoración de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Después, describimos nuestro enfoque para la enseñanza de la lectura retórica, al cual denominamos enseñanza discursivo-cognitiva. Finalmente, presentamos nuestras reflexiones al respecto.

## **ALCANCES DE LA LECTURA RETÓRICA EN RELACIÓN CON LA LECTURA CRÍTICA**

El término “lectura crítica” es de uso más extendido que el término “lectura retórica”. Cassany (2003) presenta una excelente revisión en castellano de los alcances de la lectura crítica. Aquí nos limitamos a plantear que la lectura retórica consiste en un subconjunto de prácticas típicamente consideradas dentro de la lectura crítica, particularmente aquellas centradas en identificar los elementos argumentativos y persuasivos (aquellos no explícitamente argumentativos que, sin embargo, contribuyen a la aceptación del mensaje) instanciados en un texto. De manera similar a Jiménez-Alexandre y Erdurán (2007), reservamos el adjetivo “persuasivo” para aquellos dispositivos retóricos que fortalecen la aceptabilidad o credibilidad de un mensaje sin presentar proposiciones dirigidas a convencer de manera lógica a un interlocutor. Para los artículos de investigación, algunos dispositivos persuasivos son el medio de publicación de un artículo (tipo de revista, en qué índices está registrada) y los autores citados o no dentro del mismo. El uso de elementos discursivos como los matizadores asertivos (p.ej. “los resultados indican”), y pautas de movimientos retóricos típicas de los géneros disciplinares también han sido

Para nosotros, la lectura retórica puede contribuir a evitar que la oposicionalidad que caracteriza a la lectura crítica derive en una impugnación poco fundamentada de los planteamientos de un autor.

considerados como elementos persuasivos (Pujol, Kononova y Tolchinsky, 2013). Estos elementos persuasivos contribuyen a la fuerza retórica de los textos y a la reconstrucción de su contexto retórico por los lectores.

Sin pretender establecer barreras nítidas o infranqueables entre procesos que varían y se entrelazan en pautas variegadas durante actos de lectura situados, proponemos que, para fines analíticos y didácticos, la distinción entre una práctica de lectura retórica y una práctica de lectura crítica reside en que esta última no sólo identifica los elementos retóricos del texto, sino que también implica una orientación más o menos escéptica u oposicional hacia los significados del mismo y hacia las propias reacciones y evaluaciones que el texto suscita en el lector (Perales 2013a; Wallace, 2003;). Nos parece útil aplicar esta distinción en algunos contextos de alfabetización académica en los cuales una orientación escéptica hacia los textos disciplinares puede no ser deseable en vista de los propósitos de formación (apropiación de conocimientos disciplinares), ni tampoco posible debido a los naturalmente limitados conocimientos previos de los alumnos. Para nosotros, la lectura retórica puede contribuir a evitar que la oposicionalidad que caracteriza a la lectura crítica derive en una impugnación poco fundamentada de los planteamientos de un autor.

### El D/discurso

Gee (2005, p. 10) define al Discurso con D mayúscula como “formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o “tipos de personas”)”. El autor plantea que el discurso con d minúscula es la expresión lingüística del Discurso y consiste en segmentos conectados de palabras que tienen significado, o textos. La escritura académica vehicula Discursos a través del discurso, ya que textualiza valores académicos tales como la necesidad de hacer avanzar el conocimiento mediante un diálogo textualizado con estudios previos. Durante la lectura retórica, se reconstruyen elementos de los Discursos. Este tipo de lectura está ligado a las exigencias retóricas recurrentes en los géneros de investigación, a saber, la discusión y generación del conocimiento mediante un diálogo con publicaciones previas que incluye la textualización de desacuerdos, debates, limitaciones, posturas encontradas, críticas, entre otras cosas.

Aunque esto puede parecer obvio, no lo es para un gran número de alumnos, debido quizás a que algunos de los textos que leen antes y durante su formación universitaria tienden a presentar el conocimiento como estable e inmutable. Los géneros de investigación, por el contrario, desestabilizan aspectos del conocimiento con el fin de lograr la modificación de las exigencias retóricas. Estos distintos posicionamientos epistémicos tienen correlatos en el lenguaje de los textos; si la investigación en contextos anglosajones sirve de alguna guía, los libros de texto tienen una presencia menor de significados interpersonales que los géneros de investigación. La literatura indica que los géneros de investigación incluyen exponentes lingüísticos de tipo valorativo que señalan los posicionamientos de los autores hacia otros

autores y enunciados. Postulamos que el análisis de los mismos puede servir para inferir los elementos de la situación retórica. Entonces, la lectura retórica como práctica de alfabetización académica requiere construir conocimientos sobre los Discursos que los géneros vehiculan y sobre cómo lo hacen en el discurso.

### LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO INTERPERSONAL EN EL D/discurso

La Teoría de la Valoración es un desarrollo reciente dentro de la Escuela de Sydney de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), una corriente fundada por el lingüista británico M. A. K. Halliday (una excelente introducción a la LSF en español es Ignatieva, 2010). La LSF tiene como objetivo producir descripciones del lenguaje como un sistema de recursos semióticos determinado socialmente. A diferencia de otras ramas más centradas en la gramática de la oración, la Escuela de Sydney se ha ocupado de desarrollar abordajes teórico-metodológicos para el análisis lingüístico del discurso y de los fenómenos de unidad textual, poniendo especial énfasis en el análisis de los géneros y registros escolares y de su enseñanza (Hernández, 2010). Uno de estos abordajes es la Teoría de la Valoración, cuyos fundamentos exponen White (2003), Martin y White (2005) y, en español, Kaplan (2004) y González (2011). La Teoría de la Valoración combina el dialogismo Bajtiniano con un enfoque en la expresión lingüística de la evaluación para dar cuenta sistemática del significado interpersonal, considerando dentro del mismo el posicionamiento de los interlocutores en el discurso, la construcción de lectores ideales, la voz del autor, los dispositivos lingüísticos de la persuasión y el sustrato ideológico del discurso. Intenta también explicar cómo la expresión lingüística repetida de estos significados interpersonales a lo largo de un texto contribuye a la unidad textual. En esta sección se exponen solamente los elementos esenciales para los objetivos de este capítulo.

Según esta teoría, los recursos semánticos de la Valoración se dividen en tres grandes áreas o sistemas: la **ACTITUD**, el **COMPROMISO** y la **GRADACIÓN**. El sistema de interés en este trabajo es la actitud, el cual incluye los significados mediante los cuales se textualiza la evaluación o la emoción negociada entre participantes en el discurso. Se trata entonces de segmentos de lenguaje “que transmiten una evaluación positiva o negativa, o que pueden interpretarse como una invitación al lector a suministrar sus propias evaluaciones positivas o negativas” (Kaplan, 2004, p. 60). Para cualquier secuencia de actitud, pueden identificarse los siguientes elementos:

- a) Una valencia o polaridad actitudinal, según se transmita una carga valorativa positiva o negativa dentro de un sistema de valores localmente situado (Perales, 2010);
- b) Un Valorador o sujeto que emite la evaluación o emoción;

- c) Un Valorado que es el objeto de la evaluación o emoción emitida por el Valorador; y
- d) Un Valorante o destinatario de la evaluación o emoción; a quién se comunica la evaluación, por oposición a la persona, proceso u objeto Valorado.

La Tabla 1 presenta un ejemplo de análisis de una oración tomada de un artículo de revisión de la literatura sobre las finanzas de las empresas familiares (González, Guzmán, Pombo y Trujillo, 2011, p. 21): “Denis y Denis (1994) desestiman la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero.”

**Tabla 1**

<b>Ejemplo de análisis de lectura retórica de una secuencia de actitud</b>			
<b>Segmento de valoración y polaridad</b>	<b>Valorador</b>	<b>Valorado</b>	<b>Valorante</b>
Desestiman (-)	Los autores Denis y Denis en su publicación de 1994	La relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero	Otros académicos, posiblemente aquellos que consideran importante la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero

Es de señalarse que los textos académicos raramente textualizan el Valorante. Este puede inferirse partiendo de la premisa de que los enunciados del texto responden al intento de textualizar y persuadir a un lector modelo a partir de una exigencia retórica, un estado del lector que el autor busca modificar. En el artículo de González et al. (2011), la oración analizada viene precedida de una larga relación y discusión de estudios enfocados en el análisis de la relación entre concentración de la propiedad y desempeño financiero. La inclusión de este nuevo estudio significa un viraje discursivo hacia una escuela de pensamiento distinta. Este viraje lo señala el uso de “desestimar” como marcador evaluativo de los estudios previos.

El llenado del esquema analítico, que llamamos *organizador discursivo* (por oposición a los *organizadores gráficos*, que remiten a un nivel más global de los textos)<sup>1</sup>, permite al lector reconstruir la pauta de significados interpersonales que dan unidad a las distintas secciones del texto al presentar posturas contrapuestas. Al mismo tiempo, permite discernir entre la evaluación del autor y la de otras voces. En el texto que nos ocupa, los autores retrasan la enunciación de sus propias posturas a través de evaluaciones que aparecen al final del texto. Mientras tanto, el lector debe, fundamentalmente, identificar la evaluación de otras voces presentadas por el autor para reconstruir el paisaje interpersonal del estado del conocimiento con respecto al tema, o el conjunto



de posturas y cuestionamientos en torno a él, los principales autores, y las relaciones retóricas entre las citas. Las siguientes secciones explican nuestra experiencia en el andamiaje de este proceso de lectura retórica con alumnos universitarios.

## LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: MOVERSE ENTRE EL DISCURSO Y EL discurso


Con el fin de construir conocimientos sobre el Discurso y el discurso en los géneros de investigación, en nuestra propia práctica docente en el aula hemos encontrado útil llevar a cabo la siguiente secuencia de actividades para enseñar a leer retóricamente. Esta se inspira en el método de enseñanza directa de Duffy (2003). A estos pasos y el marco teórico que los sustenta le hemos llamado enseñanza discursivo-cognitiva.

### REFLEXIÓN SOBRE TEXTO Y DISCURSO

En esta etapa, reflexionamos sobre los textos y su papel en la construcción del conocimiento. Preguntamos a los alumnos qué tipo de textos leen normalmente y cuál es su papel en la construcción de conocimientos. Generalmente, los alumnos responden que leen capítulos de libros de texto, monografías y apuntes de los profesores, con la finalidad de apropiarse de los conocimientos allí presentados. Preguntamos también cómo presentan el conocimiento los textos leídos, si como hechos ciertos y establecidos de una vez y para siempre, o bien cómo asuntos discutibles. En general, los alumnos responden que los conocimientos se presentan como establecidos, aunque existen excepciones.

### DISCURSO Y GÉNEROS DE INVESTIGACIÓN

Preguntamos a los alumnos qué saben sobre los géneros de investigación, como el artículo de investigación y la revisión de la literatura. Con base en sus conocimientos, que son algunas veces limitados, y a través del diálogo, establecemos que los géneros de investigación tienen fines distintos a los de los géneros pedagógicos. Estos últimos buscan, generalmente, comunicar lo ya sabido a un público lego o novato y se emparentan con los textos de divulgación que pueden encontrarse, por ejemplo, en ciertas revistas. En contraste, los géneros de investigación buscan presentar conocimiento de frontera, aún inestable, y pueden, con ese fin, desestabilizar en alguna medida lo “ya sabido” sobre un tema. Además, los géneros de investigación se dirigen a otros expertos, por lo que asumen más conocimiento previo de parte del lector; los estudiantes no son los lectores ideales para este tipo de géneros, lo que dificulta la tarea de leerlos. Tras esta discusión, o simultáneamente con ella, nos ha resultado útil aplicar una metáfora teatral, que consiste en explicar que las actividades de producción del conocimiento por expertos son análogas a los acontecimientos que ocurren en una obra de teatro: los libros de texto y otros géneros como las monografías tienden a presentar la “obra” al público como un conocimiento estable y acabado, mientras que los artículos en revistas científicas son como los acontecimientos tras bambalinas que conocen los actores mismos, vale decir, los investigadores, los cuales incluyen ensayos,

 En el texto que nos ocupa, los autores retrasan la enunciación de sus propias posturas a través de evaluaciones que aparecen al final del texto. Mientras tanto, el lector debe, fundamentalmente, identificar la evaluación de otras voces presentadas por el autor para reconstruir el paisaje interpersonal del estado del conocimiento con respecto al tema, o el conjunto de posturas y cuestionamientos en torno a él, los principales autores, y las relaciones retóricas entre las citas.

errores, debates, desencuentros y demás. En ellos, el conocimiento no es una obra acabada, sino que aspectos del mismo están sujetos a un proceso de negociación de significado y se presentan como inestables y cambiantes. Otro paso importante en esta conversación tiene que ver con el concepto de exigencia retórica: se pregunta a los alumnos qué objetivos persiguen los autores de géneros de investigación y, a partir de sus respuestas, se construyen colectivamente los conceptos de exigencia retórica y situación retórica, enfatizando la recurrencia de estos elementos que da lugar a las regularidades en los textos.

### RELACIÓN DISCURSO-discurso EN EL LENGUAJE DE LOS TEXTOS

Como siguiente paso, decimos a los estudiantes que les daremos a leer dos extractos de textos, uno de los cuales ha sido manipulado y otro es la versión original. Su tarea es identificar las diferencias y discernir cuál es el original. Abajo se presenta un ejemplo tomado de la introducción de Cárdenas (2012). El texto original es el Texto A, cuyas instancias de lenguaje valorativo se presentan en negritas. En el Texto B, éstas se han suprimido.

#### Texto A

Ha comenzado a desarrollarse una corriente crítica, que cuestiona el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico (Brohman, 1996; Diagne, 2004; Intermón Oxfam, 2007; Kingsbury, 2005; Pérez, 2001; Sahli, 2007; UNDP, 2011), debido a las **importantes limitaciones** que presenta esta relación, lo que se ha traducido en que distintos países que han apostado por esta actividad económica han comprobado cómo no ha sido capaz de configurarse como un elemento clave capaz de superar sus bajos niveles de prosperidad. Ahora bien, no hay que **radicalizarse en posiciones extremas**, es decir, ni la actividad turística es una solución **mágica y automática** para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso, ya que **ha quedado demostrado**, por un lado, que el turismo se configura en algunas economías como un instrumento que contribuye de manera importante a la mejora de las condiciones socioeconómicas y, por otro lado, que en algunos países, esta actividad no ha influido en los niveles de desarrollo económico de su población. Por tanto, **lo realmente importante** es identificar aquellos factores que determinan que el crecimiento turístico se convierta en una herramienta de progreso económico.

#### Texto B

Ha comenzado a desarrollarse una corriente que examina el papel del turismo como instrumento de desarrollo económico (Brohman, 1996; Diagne, 2004; Intermón Oxfam, 2007; Kingsbury, 2005; Pérez, 2001; Sahli, 2007; UNDP, 2011), debido a las características que presenta esta relación, lo que se ha traducido en que distintos países que han

apostado por esta actividad económica han comprobado cómo no ha sido capaz de configurarse como un elemento clave capaz de superar sus bajos niveles de prosperidad. Ahora bien, no hay que tomar posiciones, es decir, ni la actividad turística es una solución para aquellos países que buscan incrementar sus niveles de bienestar, ni tampoco es cierto que la actividad turística no pueda constituirse como un instrumento de progreso, ya que se ha observado, por un lado, que el turismo se configura en algunas economías como un instrumento que contribuye de manera importante a la mejora de las condiciones socioeconómicas y, por otro lado, que en algunos países, esta actividad no ha influido en los niveles de desarrollo económico de su población. Por tanto, se identifican aquellos factores que determinan que el crecimiento turístico se convierta en una herramienta de progreso económico.

■ Un punto crítico es que la identificación de segmentos de valoración realizados en léxico específico puede requerir enseñar los significados específicos del léxico académico (p.ej. “limitaciones” y “demostrar”).

En general, nuestros estudiantes de pregrado suelen identificar el texto B como el original. El texto A, que es el verdadero original, tiende a parecerles demasiado “agresivo”, lo cual no corresponde a sus expectativas sobre los géneros académicos. Esto puede obedecer a que los géneros que leen presentan pocas instancias de lenguaje valorativo o a la aplicación de conocimientos previos sobre géneros propios de la oralidad. Se informa a los alumnos que el texto original es el A, y se les cuestiona sobre las funciones retóricas que cumple el lenguaje valorativo, preguntando, por ejemplo “¿cuál es la diferencia entre decir ‘una corriente crítica que examina’ y ‘una corriente crítica que cuestiona’? ¿Quiénes son los críticos y qué es lo que cuestionan?” Con base en estas preguntas, se comienza a trabajar en el llenado del organizador discursivo para la Valoración presentada arriba (Ver Tabla 2). Este induce el procesamiento del lenguaje valorativo para encontrar pautas discursivas de significado interpersonal en los textos. Es importante identificar cuál es el segmento valorativo y su polaridad (positiva o negativa), quién es el emisor de los mismos o Valorador, quién o cuál es el objeto de la valoración, o Valorado, y quién es el destinatario de la valoración, o Valorante. Esta conversación requiere de un andamiaje sistemático por parte del profesor, el cual incluye exponer nociones tales como que las diferentes secciones de los textos pueden entenderse como respuestas a preguntas formuladas por un lector, quien es el destinatario del mensaje, en este caso, el Valorante. Un punto crítico es que la identificación de segmentos de valoración realizados en léxico específico puede requerir enseñar los significados específicos del léxico académico (p.ej. “limitaciones” y “demostrar”).

**Tabla 2**

<b>Ejemplo de análisis de lectura retórica de las secuencias valorativas del Texto A</b>			
<b>Segmento de valoración</b>	<b>Valorador</b>	<b>Valorado</b>	<b>Valorante</b>
Una corriente crítica que cuestiona (-)	Los autores en la cita parentética	La posibilidad de que el turismo contribuya al desarrollo económico	Otros académicos, posiblemente aquellos que no conocían esta corriente y/o habían asumido una relación lineal de causa-efecto entre turismo y desarrollo económico.
Importantes limitaciones (-)	Los autores en la cita parentética	La relación turismo-desarrollo económico	Otros académicos, posiblemente aquellos que no conocían esta corriente y/o habían asumido una relación lineal de causa-efecto entre turismo y desarrollo económico.
Radicalizarse en posiciones extremas (-)	El autor del texto (Pablo Juan Cárdenas García)	La postura que niega la posibilidad de que el turismo ayude al desarrollo, la postura que asume una relación lineal causa-efecto entre turismo y desarrollo	Un lector académico radicalizado o que necesita ponderar las posturas para no radicalizarse.
Ha quedado demostrado (+)	El autor del texto	La contribución del turismo al desarrollo	El lector dubitativo o que sostiene la posición contraria

Este organizador discursivo permite identificar una pauta discursiva de posicionamiento y enunciación. Por un lado, el autor presenta la posición que valora negativamente la posibilidad de que el turismo contribuya al desarrollo, pero la misma es atribuida a otras fuentes mediante citas parentéticas. Esta atribución es generalmente muy difícil de identificar por los alumnos: no necesariamente establecen que los sujetos enunciadores son los autores en la cita, y no el autor del texto. Por otro lado, el autor presenta su propia postura, que se distancia de la anterior, y aquí el autor sí es el sujeto enunciador. Entonces, el uso del organizador discursivo de la valoración fomenta la identificación no sólo de la valoración sino también de los sujetos y objetos de la misma. Estos son elementos de la situación retórica (personas, objetos y relaciones). A partir de ellos, y del conocimiento de que los mensajes responden a exigencias y se dirigen a lectores concretos, puede inferirse la siguiente exigencia e intención persuasiva.

Exigencia: muchos académicos sostienen la postura de que el turismo no lleva al desarrollo económico

Intención persuasiva: convencer a quienes comparten o ponderan esa posición de que el turismo sí puede contribuir al desarrollo económico.

Es muy recomendable que el docente, a través de su discurso en el aula y del diálogo con los estudiantes, se esfuerce por a) vincular constantemente el análisis del lenguaje o discurso con las presunciones epistémicas y axiológicas que indexa, o Discurso, y b) enfatizar que los productos del análisis de cada segmento deben tratarse como hipótesis que deben verificarse mediante la lectura sistemática de otros segmentos textuales, la cual permite confirmar si, por ejemplo, la identificación que se ha hecho de la polaridad de un segmento, su Valorado, o su Valorante, y los resultantes posicionamientos del autor, son congruentes con el texto circundante y con lo que se sabe del contexto. Este último aspecto puede producir mejoras en la metacompreensión (Perales, et al., 2015). En otras palabras, es necesario un diálogo constante sobre las interpretaciones incongruentes que pueden emerger durante la negociación del organizador discursivo en el aula, con el fin de descubrir cómo procesos no óptimos de aplicación de estrategias llevaban a producir inferencias poco plausibles, y cómo las mismas pueden reencaaminarse en direcciones más congruentes con el texto y con los criterios y procedimientos interpretativos de las disciplinas. Es también necesario requerir que el alumno sustente sus aseveraciones en el lenguaje de los textos con el fin de evitar que sus esquemas previos se superpongan a los significados textualizados, lo cual puede llevarlo al alumno a interpretaciones incongruentes con éstos últimos.

### Otros ejemplos

El siguiente texto (resumen de Lira-Torres, Briones-Salas y Sánchez-Rojas, 2014, un trabajo de biología de ecosistemas) pone de relieve el papel del lenguaje valorativo (resaltado en negritas) en la textualización de la exigencia, así como la necesidad de enseñar explícitamente los significados valorativos.

El estado de las poblaciones del tapir centroamericano es **poco conocido** en la mayor parte de su distribución, pues existen **pocas estimaciones** de abundancia y densidad. Esto puede deberse al **difícil** acceso a las áreas de distribución actual de la especie y a la **dificultad** para observarlo en la vida silvestre (Naranjo, 2009). **Tradicionalmente se le ha estudiado utilizando métodos indirectos**, donde la habilidad del observador, la colocación de los transectos (de ancho fijo o variable), el intemperismo, el sustrato y la cobertura vegetal, son factores que pueden generar **sesgos muy importantes en las estimaciones, lo que dificulta las posibles comparaciones de estos trabajos**. Existen cinco trabajos publicados en diferentes áreas naturales sobre la abundancia del tapir centroamericano en México; **sin embargo, los reportes se hacen en unidades distintas (unos en kilómetros recorridos y otros**

El autor entonces construye una exigencia retórica centrada en los métodos de recolección de datos: los métodos indirectos actualmente en uso no producen conocimiento muy útil.

**en 100km), y en algunos, se dividen en huella y excretas, y en otros no son consideradas** (Naranjo & Cruz, 1998; LiraTorres, Naranjo, Güirris, & Cruz, 2004; Naranjo & Bodmer, 2002; Reyna-Hurtado & Tanner, 2007; Pérez & Matus, 2010). **Una manera de evitar estos sesgos**, es que en la actualidad se ha incrementado el uso de tecnología nueva, que abarata y facilita la utilización de cámaras trampa (Long, Mackay, Zielinski, & Ray, 2008). Aunque este sistema en parte **requiere de cierta habilidad, es mucho más fácil de estandarizar** para hacer monitoreos en diferentes localidades, regiones o países enteros sobre especies **prioritarias para la conservación** (p. ej. CENJAGUAR-México) (Chávez, Ceballos, Medellín, & Zarza, 2007).

Para comprender la exigencia retórica e intención persuasiva, es indispensable recuperar la carga valorativa de las secuencias “métodos indirectos” “sesgos en las estimaciones” y “dificultad de comparación “unidades distintas” y “estandarizar.” Los valores subyacentes de la disciplina construyen la estandarización de medidas como un rasgo positivo, ya que permite la comparabilidad de los estudios, y esta comparabilidad es también un rasgo positivo, ya que ella es clave para construir el estado del conocimiento y para ponderar las contribuciones y fiabilidad de los estudios individuales. Sin este conocimiento sobre el Discurso, no puede procesarse adecuadamente el discurso. El autor entonces construye una exigencia retórica centrada en los métodos de recolección de datos: los métodos indirectos actualmente en uso no producen conocimiento muy útil. Su intención es persuadir al lector de la utilidad epistémica de un método directo (las cámaras trampa) y su utilidad última: la conservación de especies. Vale decir que el título del artículo (“Abundancia relativa, estructura poblacional, preferencia de hábitat y patrones de actividad del tapir centroamericano en la Selva de Los Chimalapas, Oaxaca, México”) no hace referencia alguna a esta contribución metodológica central.

El uso de estas estrategias de lectura retórica también puede ajustarse a diferentes propósitos de lectura. Por ejemplo, en ocasiones se asigna la lectura de un artículo no para entender su contribución principal sino para recuperar alguna contribución desarrollada en una línea argumental secundaria dentro de secciones específicas del texto. Un ejemplo de esto puede ser la recuperación de postura en torno a un asunto o constructo controversial dentro de la sección de introducción, revisión de la literatura, o estado del arte.

En Ramírez, Ureña y Moreno (2012), un artículo de psicología social sobre representaciones discursivas de los afrocolombianos, la exigencia retórica principal tiene que ver con el limitado diálogo social y académico sobre el racismo en Colombia. Sin embargo, una importante exigencia secundaria tiene que ver con las posturas en torno al esencialismo como constructo. El esencialismo es la atribución de características inmutables, “naturales” a un grupo social, étnico o racial. Las diferentes posturas al respecto originan valoraciones diferenciadas del esencialismo. Las mismas se

anclan en escalas de valores distintas y se expresan mediante léxico valorativo coloquial o especializado.

El esencialismo psicológico recoge las comunalidades entre los miembros de un mismo grupo y las diferencias entre los miembros de diferentes grupos sociales, y entiende las características superficiales de las personas como una expresión de su naturaleza subyacente (ver Estrada, Yzerbyt, & Seron, 2004; Haslam, Rothschild, & Ernst, 2002; Rothbart & Taylor, 1992; Yzerbyt, Rogier, & Fiske, 1998; Yzerbyt, Corneille & Estrada; 2001, entre otros). Esta heurística con frecuencia constituye una manera efectiva de pensar nuestro mundo social desde muy temprana edad (Gelman, 2003; Hirschfeld, 1993; Rangel & Keller, 2011)... Los hallazgos reportados en algunas de estas investigaciones (e.g., Keller, 2005; Williams & Eberhardt, 2008) confirman la intuición de muchos investigadores en cuanto a la existencia de una relación causal entre la activación del pensamiento esencialista y las actitudes sociales hacia las categorías socialmente relevantes en cada caso (Afroamericanos, Turcos, ciudadanos de Europa del Este, etc.). No obstante, otros hallazgos (Keller, 2005; Rangel & Keller, 2011) sugieren también que el uso de este tipo de argumentos puede tener un **carácter funcional** tal que la relación entre esencialismo y **actitudes negativas hacia ciertas categorías** es más fuerte entre quienes ven el mundo crónicamente de manera esencialista y tienden por lo tanto a percibir de manera "natural" el sistema de relaciones sociales existente, legitimando de facto el estatus quo. No obstante, en la medida en que estos estudios fueron realizados con población mayoritaria **podrían estar reportando una visión parcial** de la funcionalidad del esencialismo psicológico y de sus implicaciones (estereotipamiento y prejuicio) en la interpretación de la realidad social (Keller, 2005; Rangel & Keller, 2011). Esta intuición es consistente con los hallazgos de Jayaratne et al., (2009) mencionados previamente... De hecho, existe evidencia del uso de argumentos esencialistas sobre los grupos sociales **en defensa de condiciones de mayor igualdad** entre grupos sociales de diferente origen étnico/racial en muchas sociedades. Algunos ejemplos del uso de argumentos multiculturalistas para **fomentar la igualdad** son los Inuit en Canadá, aborígenes en Australia, los Maoris en Nueva Zelanda y los Molluccans en los países bajos (Morin & SaladinD'Anglure, 1997; Roosens, 1999; Verkuyten, VanDeCalseijde & DeLeur, 1999, respectivamente, citados por Verkuyten, 2003... Así entonces, el esencialismo puede estar **al servicio de varias causas sociales**... Consistentemente, el esencialismo se concibe aquí como una herramienta discursiva de carácter ideológico que puede ser usada de diferentes maneras en diferentes contextos **gracias a su amplio dominio** (Levy, Plaks, Hong, Chiu, & Dweck, 2001; Ramírez & Levy, 2010), y que proporciona coherencia y por lo tanto **facilita** su adquisición y uso en situaciones cotidianas (Van Dijk, 2005), destacando así su **carácter funcional**.

Destaca el posicionamiento de la autora hacia un grupo de estudios que valoran negativamente el esencialismo desde el eje bueno - malo, textualizada en las dos instancias de "No obstante" y en "podría estar reportando una visión parcial". Después de éstas, la autora presenta la valoración positiva del esencialismo como útil para la justicia social ("en defensa de condiciones de mayor igualdad," "mayor igualdad" y "al servicio de varias causas sociales").

Existe entonces un doble anclaje para la valoración del esencialismo dentro del texto. Por un lado, una compartida con el Discurso primario de los legos que ve el esencialismo en términos de moralidad o inmoralidad y lo valora como negativo. Por otro lado, un anclaje exclusivo de la disciplina que ve al esencialismo como "funcional", una valoración en principio positiva, pero desde un anclaje distinto, no en términos de lo bueno - malo moral sino en términos de lo útil o no útil desde dos perspectivas: una epistémica de ajuste de la cognición individual para poder hacer sentido del entorno social y otra, de una moralidad distinta, en términos de la utilidad del esencialismo para el logro de cambios sociales a favor de minorías oprimidas. Es desde este segundo anclaje valorativo que se proyectan valoraciones positivas epistémicas desde el Discurso disciplinar de la psicología social, como "funcional," "gracias a su amplio dominio," "proporciona coherencia" y "facilita su adquisición." La comprensión de este anclaje valorativo doble requiere de diálogo sobre el Discurso de la psicología social y su relación con los Discursos primarios. Destaca el posicionamiento de la autora hacia un grupo de estudios que valoran negativamente el esencialismo desde el eje bueno - malo, textualizada en las dos instancias de "No obstante" y en "podría estar reportando una visión parcial". Después de éstas, la autora presenta la valoración positiva del esencialismo como útil para la justicia social ("en defensa de condiciones de mayor igualdad," "mayor igualdad" y "al servicio de varias causas sociales"). Esta se ancla en un Discurso liberal sobre la identidad y las minorías que puede ser distinto del Discurso primario de algunos estudiantes.

Otro aspecto destacable del análisis de la valoración es la posibilidad de hacer reflexionar a los alumnos sobre las fuentes Discursivas de sus propias reconstrucciones y valoraciones de aspectos valorativos y no valorativos de los textos. Un ejemplo más o menos evidente lo constituye la reflexión sobre el anclaje valorativo de "funcional" y secuencias relacionadas como "gracias a su amplio dominio". El docente puede hacer reflexionar a los alumnos sobre la diferencia entre el anclaje valorativo de la disciplina, y el de los alumnos como principiantes, enraizado este último en sus Discursos primarios, que los lleva a sorprenderse ante tal valoración "positiva" del esencialismo por parte de los autores. A esta reflexión sobre las fuentes de las propias valoraciones se le ha llamado conciencia metacrítica (Perales, 2013a).

## CONSIDERACIONES FINALES

La lectura retórica es una práctica de literacidad disciplinar cuya inclusión en los programas de alfabetización académica puede resultar provechosa, en particular en los momentos en que los alumnos universitarios se inician en actividades de investigación que exigen comprender los procesos de negociación del conocimiento involucrados en ella. La lectura retórica puede permitir a los alumnos apropiarse no sólo del contenido conceptual o proposicional de las asignaturas, sino también desarrollar representaciones interpersonales de los textos y de la disciplina en su conjunto, o un paisaje interpersonal de la



disciplina, el cual incluye las diversas voces y posturas en torno a aspectos inestables (o intencionalmente “desestabilizados”) del conocimiento. Finalmente, la atención minuciosa al lenguaje valorativo que proponemos aquí puede propiciar el que los alumnos conozcan y se apropien de las prácticas textuales de negociación del conocimiento, que incluyen aspectos tales como convenciones retóricas de cortesía dialógica en la representación de otras voces y de sus evaluaciones. En etapas subsecuentes, esta atención a las dimensiones retóricas del lenguaje puede encaminarse hacia prácticas de lectura crítica que cuestionen los valores de la disciplina.

En este trabajo, hemos planteado el uso de una secuencia didáctica que denominamos enseñanza discursivo-cognitiva, cuya característica es que atiende simultáneamente al procesamiento del discurso y el Discurso. Además de la conversación áulica sobre el Discurso, nos basamos en el uso de un organizador discursivo elaborado con base en la Teoría de la Valoración de la LSF. Este organizador induce a los alumnos a procesar el significado interpersonal atendiendo a sus intenciones retóricas. En nuestra experiencia, este ejercicio resulta valioso ya que va puede contrarrestar la tendencia de muchos lectores novatos a formarse representaciones parciales de los textos con base en el procesamiento de segmentos aislados. El organizador dirige la atención hacia el procesamiento de segmentos locales dando primacía al significado, pero una vez lleno, permite identificar pautas de significado interpersonal más globales que se extienden a través de las secciones de un texto. Además, se trata de un ejercicio intertextual al propiciar la identificación de la evaluación intersubjetiva, es decir, desde un texto hacia un aspecto o hacia la totalidad de otro. Sin embargo, es necesario poner de relieve la importancia que reviste el sustentar este procesamiento del discurso sobre la base de la comprensión de aspectos del Discurso, que nosotros llevamos a cabo en parte a través de una reflexión sobre los aspectos retóricos de los textos académicos, particularmente la exigencia retórica recurrente de modificar el estado del conocimiento de los lectores. Asimismo, el organizador discursivo es sólo una ayuda inicial; su uso continuo es innecesario una vez que los estudiantes se han habituado a reconocer y procesar los significados interpersonales de los textos.

Los resultados de las investigaciones de Perales y colegas (Perales y Reyes, 2014; Perales, et al., 2015) indican que la enseñanza discursivo-cognitiva (construcción de conocimientos y habilidades para el procesamiento del D/ discurso), favorece la comprensión inferencial y la metacompreensión. Sería interesante explorar las posibilidades que ofrece este tipo de enseñanza para otros géneros. Asimismo, puede ser importante explorar las posibilidades que ofrecen otras teorías del discurso y el Discurso para diseñar estrategias discursivo-cognitivas dirigidas a la lectura retórica o a otras prácticas de lectura.

Asimismo, parece necesario explorar de manera sistemática el efecto potencial de las estrategias de lectura retórica aquí presentadas sobre la representación cognitiva intertextual del tipo postulado por el modelo de múltiples documentos. Sería también interesante indagar sobre los posibles efectos de la enseñanza de estrategias de lectura retórica sobre la escritura

■ La lectura retórica puede permitir a los alumnos apropiarse no sólo del contenido conceptual o proposicional de las asignaturas, sino también desarrollar representaciones interpersonales de los textos y de la disciplina en su conjunto, o un paisaje interpersonal de la disciplina, el cual incluye las diversas voces y posturas en torno a aspectos inestables (o intencionalmente “desestabilizados”) del conocimiento.

académica de los estudiantes en diversos géneros. Desde una perspectiva de formación docente, queda mucho por hacer para promover e investigar la adopción y adaptación, o ausencia de las mismas, que pueden hacer los docentes de éstas y otras estrategias fundamentadas en las ciencias del lenguaje. Esperamos que este trabajo constituya un aporte modesto en esa dirección.

## ■ REFERENCIAS

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2(1), 3-23.
- Bitzer, L. (1968). The rhetorical situation. En W.A. Covino (coord.), *Rhetoric: concepts, definitions, boundaries* (pp. 1-14). Boston: Allyn and Bacon.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132.
- Castro, C. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. [Capítulo 3]. México: Ediciones SM.
- Charney, D. (1993). A study in rhetorical reading: how evolutionists read "The Spandrels of San Marco". En J. Selzer (coord.), *Understanding scientific prose* (pp. 203-231). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho, polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Duffy, G. (2003). *Explaining reading: a teacher's resource for teaching concepts, skills and strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetismos*. Madrid: Morata.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- González, M. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49, 109-141.
- Graves, B., y Frederiksen, C. H. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics*, 20, 1-26.
- Haas, D. y Flower, L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.
- Hernández, L. A. (2010). La pedagogía basada en género de la lingüística sistémica funcional: aprender lengua, aprender con la lengua y aprender sobre a lengua. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 67-90.
- Hyland, K. (2004). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. New York: Continuum.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 91-110.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. y Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. *Argumentation in science education*, 35, 3-27.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The language of evaluation*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Perales, M. D. (2010). Una aproximación a la lectura retórica: la prueba PISA y los alumnos de la Licenciatura en Idiomas de la UJAT. *Perspectivas Docentes*, 43, 42-52.
- Perales, M. D. (2012). *Teaching and learning critical reading at a Mexican university: An emergentist case study*. (Tesis doctoral, no publicada). University of Michigan. Ann Arbor.
- Perales, M. D. (2013a). Teaching intercultural awareness in the EFL classroom: A case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251-263
- Perales, M. D. (2013b). Attractor states, control parameters and co-adaptation in L2 inferencial comprehension: *A design-based study*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(2), 463-492.

- Perales, M. D. y Reyes, M. R. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(61), 599-626.
- Perales, M. D., Reyes, M. R., y Hernández, E. (2015). The impact of a linguistic intervention on rhetorical inferential comprehension and metacognition in EFL academic reading: A quasi-experimental, mixed-methods study. *Signos*, 48(89), 332-354.
- Perfetti, C., Rouet, J., y Britt, M. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. V. Oostendorp, y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 88-104). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pujol, A., Kononova, V. A. y Tolchinsky, L. (2013). Triptych Approach: Cognitive, Social and Linguistic Perspectives for Analyzing Academic Writing. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(6), 943-956.
- Rouet, J. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sandoval, R.I., y Perales, M.D. (2012). Models of L2 reading comprehension and related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal. *MEXTESOL Journal*, 36(2), 1-18.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.
- Vega, N. A., Bañales, G. y Reyna, A., (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave McMillan.
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P., Stein, S., Evans, P. y Brown, R. (1993). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences*, 5, 49-72.

## ARTÍCULOS UTILIZADOS

- Lira-Torres, I., Briones-Salas, M. y Sánchez-Rojas, G. (2014). Abundancia relativa, estructura poblacional, preferencia de hábitat y patrones de actividad del tapir centroamericano en la Selva de Los Chimalapas, Oaxaca, México. *Revista de Biología Tropical* 62, 4, 1407-1419.
- Cárdenas, P. J. (2012). Crecimiento turístico versus desarrollo económico. Un análisis desde la perspectiva de la generación de divisas y la capacidad de recaudación. *Revista de Economía Mundial*, 32, 73-102.
- González, M., Guzmán, A., Pombo, C. y Trujillo, M. A. (2011). Revisión de la literatura de empresas familiares: una perspectiva financiera. *Academia, Revista Latinoamericana de Administración*, 47, 18-42.
- Ramírez, L., Ureña, H. y Moreno, P. (2012). Discursos esencialistas sobre la raza en Colombia y algunas implicaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 3, 119-131.

### Notas

---

<sup>1</sup>Distinguimos entre organizadores gráficos y organizadores discursivos. Los primeros ofrecen una representación gráfica de la macroestructura o superestructura textual. Los segundos, propuestos con este nombre por Perales (2011), están basados en la LSF y no constituyen una representación gráfica del texto; su arquitectura está diseñada para inducir un procesamiento semántico de segmentos textuales locales de acuerdo a alguno de los sistemas discursivo-semánticos de la LSF (Martin y Rose, 2007). La acumulación de representaciones semánticas locales en el organizador discursivo permite percibir pautas semántico-discursivas que se difunden por todo el texto completo o secciones considerables de éste.

# ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

*LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE*

COORDINADO POR: GERARDO BAÑALES FAZ, MONTSERRAT CASTELLÓ BADÍA Y NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ



## **Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación.**

Gerardo Bañales Faz, Montserrat Castelló Badía y Norma Alicia Vega López

**SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

### **Autores**

Mercedes Zanotto González, Moisés Damián Perales Escudero, Rosa Isela Sandoval Cruz, María Cristina Castro Azuara, Martín Sánchez Camargo, Manuela Cartolari, Paula Carlino, Daniel Cassany, Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Mariona Corcelles Seuba, Angels Oliva Girbau, Josep M. Castellà Lidon, Cristina Aliagas-Marín, Blanca Yaneth González Pinzón, Montserrat Castelló Badía, Laura M. Colombo, Doris A. Santos Caicedo, Violeta Molina Natera, Hilda E. Quintana, Matilde García-Arroyo, Pilar Forero Ochoa, Adriana Salazar-Sierra, Fanny Blandón Ramírez, Gustavo H. La Rotta Amaya, Emilce Moreno Mosquera.

ALBERTO CARABARÍN GRACIA ASESORÍA EN TECNOLOGÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, S.A. DE C.V. (Anteriormente nombrada Instituto de Evaluación y Asesoramiento "IDEA")

### **Gerente de Proyectos**

Alicia Catalina Espinosa de los Monteros Ramos

### **Gerente de Soluciones Educativas Digitales**

Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

### **Presidente**

Daniel Ramos García

### **Valoración y dictamen académico de esta obra**

Fátima Encinas Prudencio

Guadalupe López-Bonilla

Virginia Zavala

### **Universidad Autónoma de Tamaulipas**

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas, C.P. 87000 Teléfono: +52 834 31 8 18 00.

### **SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)**

#### **Coordinadora**

Alma Carrasco Altamirano

#### **Comité académico LEI**

- Úrsula Zurita Rivera  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México
- Virginia Zavala  
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
- Alicia Tecuanhuey Sandoval  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* México
- Inés Miret  
*Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas.* España
- María Beatriz Medina  
*Banco del Libro.* Venezuela
- Guadalupe López-Bonilla  
*Universidad Autónoma de Baja California.* México
- Daniel Cassany  
*Universitat Pompeu Fabra.* España
- Claudia Albarrán Ampudia  
*Instituto Tecnológico Autónomo de México.* México

Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: 2think Design Studio



Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Primera edición, México, 2016. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia Del Valle, C.P. 03100, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 1087-8400 <www.fundacion-sm.org.mx>. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. La marca y/o nombre comercial IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. D.R. Esta obra forma parte de la Colección Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la colección LEI: 978-607-8097-06-7. ISBN Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. 978-607-8097-08-1. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

<b>CAPÍTULO II</b>	<b>53</b>
<b>LA LECTURA RETÓRICA DESDE LA ENSEÑANZA DISCURSIVO-COGNITIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA</b>	<b>55</b>
Introducción	55
Alcances de la lectura retórica en relación con la lectura crítica	59
El D/discurso	60
La teoría de la valoración como herramienta para el análisis del significado interpersonal en el D/discurso	61
La enseñanza discursivo-cognitiva: moverse entre el Discurso y el discurso	63
Reflexión sobre texto y discurso.	63
Discurso y géneros de investigación.	63
Relación discurso-discurso en el lenguaje de los textos.	64
Consideraciones finales	70
Referencias	72
Artículos utilizados	75
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>77</b>
<b>CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA. UNA PROPUESTA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS</b>	<b>79</b>
Introducción	79
La lectura de textos especializados	80
Géneros discursivos y disciplinas académicas	81
Una sugerencia metodológica para la lectura de reseñas académicas	84
Reconocimiento del género	85
Pautas para la lectura	85
Consideraciones finales	96
Referencias	97
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>101</b>
<b>LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: DESAFÍOS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>103</b>
Introducción	103
La argumentación escrita en las disciplinas	104
Decisiones pedagógicas para la enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas	108



### **MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO**

---

Doctor en Inglés y Educación por la University of Michigan y Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Veracruzana. Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt) - México. Su investigación se centra en el papel del discurso y su procesamiento en los procesos educativos, particularmente en contextos de contacto lingüístico.

### **ROSA ISELA SANDOVAL CRUZ**

---

Maestra en Enseñanza del Inglés por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora de inglés y de redacción en español en la Universidad Tecnológica de Chetumal, Quintana Roo, México. Su investigación se centra en el uso de organizadores gráficos y discursivos para la enseñanza de la comprensión de lectura.