

# ENFOQUE RETÓRICO INVESTIGATIVO, INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO EN EL POSGRADO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE UAM-A

**Francisco Rojas Caldelas**

*Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco*

TEL. 531899129, e-mail: [frisssco@yahoo.com](mailto:frisssco@yahoo.com)

**Guadalupe Vadillo Bueno**

TEL. 52789500 ext. 2385, *Universidad La Salle*

e-mail: [guadalupe.vadillo@gmail.com](mailto:guadalupe.vadillo@gmail.com)

**TEMA: CULTURA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**SubTema: FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN**

## **RESUMEN**

En cursos de posgrado, producir un artículo de investigación o divulgación es un lugar común. Esta tarea sintetiza conocimientos sobre: contenido de la materia, lengua, discurso, ciencia, experiencia e investigación como premisas fundamentales. Los estudiantes de posgrado provenientes de una educación de corte tradicional enfrentan un sinnúmero de problemas, deficiencias y ausencias en dichas áreas. Así pues, las instituciones solucionan esta problemática multifactorial sobre dos ejes: por un lado, imparten cursos de investigación y por otro, cursos de redacción de artículos científicos enfocados a la investigación documental y conocimientos lingüísticos textuales sobre el “deber ser” de un género académico.

Este trabajo expone el lineamiento general para la formación discursiva académica escrita de alto nivel para el nivel posgrado; el enfoque retórico investigativo. Se trata de un planteamiento multifactorial que se propone como una innovación educativa en tanto que formula la adquisición de una competencia comunicativa, compuesta por cinco componentes: psicolingüístico, sociolingüístico-semiótico, hermenéutico, de análisis del discurso y un componente lingüístico-textual. En este contexto, se conceptualiza a la investigación como una actividad discursiva de lectoescritura tematizando, problematizando y argumentando con un fin con un diseño retórico argumentativo hecho a la medida.

**PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DISCURSIVA, RETÓRICA CIENTÍFICA, REDACCIÓN.**

## **PLANTEAMIENTO GENERAL**

La educación mexicana ha enfrentado una problemática difícil que no acaba por resolver: la analfabetización funcional en los adultos. Se trata de una situación inquietante si los sujetos están inscritos en cursos de posgrado. Parece irreal, pero existen sectores de alumnos que carecen de bases sólidas discursivas en diferentes niveles: ortográfico, sintáctico, estratégico, organizacional, convencional y sobre todo en la realización de diversos documentos escritos de carácter profesional.

Tanto por el lado de la lectura como el de la escritura académica no asombra enterarse por cualquier medio de difusión sobre las deficiencias lecto escritoras de los alumnos en todos los niveles. Basta observar los resultados de los exámenes: PISA, Instituto Nacional de la

Evaluación de la Educación, CENEVAL y otros realizados por diversos investigadores durante los últimos diez años que arrojan resultados decepcionantes sobre lectura y escritura académica. Este problema impacta en diversas formas a los diferentes niveles en la educación de América Latina, como apunta el investigador Carlos Alberto Torres:

El analfabetismo continúa siendo un problema de dimensiones, como una medusa de múltiples cabezas... Así el analfabetismo funcional... constituye un problema educativo tan o más drástico de lo que fuera hacia principios del siglo XX. Como una tragedia griega del eterno retorno, y a pesar de los avances en la escolaridad volvemos a contemplar una crisis en la educación de los adultos. (2001: 25)

Este obstáculo educativo ha sido abordado por medio de dos enfoques. En el primero, se parte de una analogía con un enfermo cuya “cura” según Skillen (1997, citado en Flavell 2006: 3) se traduce en cursos de gramática, ortografía, redacción u oratoria, cursos denominados “remediales” que buscan solución a esta falta de formación. El segundo enfoque amplía las fronteras del aprendizaje como una actividad social, ha sido llamado por Lea y Street (1998: 159) de “socialización académica<sup>1</sup>”, en el cual los estudiantes se introducen por medio de sus actividades en clase y en sus proyectos de investigación dentro una comunidad discursiva de la cual ellos van siendo miembros poco a poco. De esta forma, los alumnos deben de aprender, adoptar y finalmente adquirir de cualquier manera, implícita o explícita, el género y el discurso escrito, con sus convenciones y restricciones propias del área disciplinar en la que se encuentran.

El concepto anterior se ha ampliado hacia una postura más contemporánea que conjunta una serie de alfabetizaciones contingentes (Ivanic, 1997; Street, 1995) que se deben desarrollar a la par como: capacidades de búsqueda, selección, procesamiento y evaluación de la información, asimismo, estrategias para la resolución de problemas y la utilización de la información de manera ética. En esta visión, las habilidades del estudiante se plantean como un aspecto social, institucional y epistemológico que envuelve al estudiante en una red de relaciones sociales y contextuales dentro de la cual él tiene que crear una identidad. De esta dimensión se deriva la propuesta que a continuación se presenta.

### **ENFOQUE RETÓRICO INVESTIGATIVO**

Aunque parezca una obviedad, el enfoque se asienta sobre bases psicolingüísticas, sociolingüísticas, hermenéuticas, del análisis del discurso, retóricas y de la lingüística textual desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX. A continuación se presentarán las principales aportaciones de cada eje articulador del enfoque teórico sugerido.

### **PSICOLINGÜÍSTICO**

El primer eje, parte del supuesto chomskiano (Chomsky: 1972) de que el sujeto de aprendizaje lingüístico es un ser humano dotado genéticamente de un conocimiento innato para el aprendizaje de cualquier lengua. Al tratarse de adultos, tienen ya desarrollada su estructura cognitiva cuyas funciones superiores se encuentran con mayor nivel de habilitación, prueba de ello, es que son alumnos de posgrado.

---

<sup>1</sup> Bajo la óptica de este autor, este vocablo se entiende como las relaciones comunicativas entre los maestros y los alumnos y también entre los estudiantes en el entorno académico, lo que comentan, lo que se discute en las clases, los ensayos que se entregan y se critican dentro del ámbito escolarizado. Un entorno de crítica y reflexión disciplinaria se construye en el posgrado, bajo ciertas convenciones discursivas y lingüísticas, que dan fe de un nivel superior de ejecución oral y escrito.

Hoy en día, se concibe el aprendizaje psicosociolingüístico en dos planos: el que se obtiene al actuar con objetos creando un aprendizaje individual en una perspectiva piagetiana, y aquél que se logra por medio de la interacción social al estar inmersos en un entramado sociocultural, en una perspectiva vygotskiana, como propuesta integral de aprendizaje de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

### **SOCIOLINGÜÍSTICO SEMIÓTICO**

En el entramado cultural de lenguajes presente en la sociedad, se observa una semiótica social del lenguaje que constituye el segundo eje de análisis (Gumperz y Hymes 1964; Halliday 1978). Inmerso en ella, el individuo crea diferentes registros lingüísticos<sup>2</sup> y conductas para poderse desenvolver en la sociedad y ser exitoso en diferentes contextos. Así en cada ámbito, el lenguaje, muestra un fuerte ingrediente pragmático tripartito (lugar, persona y situación) que se exterioriza y delinea la comunicación basados en el desempeño lingüístico.

En esta lógica de acción comunicativa (Hymes: 1964), el conducirse constituye el núcleo del enfoque comunicativo en su carácter funcional, el cual promueve una competencia comunicativa cuyo desarrollo dependerá de una serie de subcompetencias que deberán ser aprendidas o adquiridas. Concretamente, con respecto a la producción del discurso escrito de alto nivel existen tres subcompetencias esenciales: la estratégica, que explica el carácter intencional del sujeto; en segundo término, la discursiva que muestra la capacidad de producir y entender enunciados cohesionados y coherentes, estas categorías analíticas (cohesión y coherencia) fueron creadas por los lingüistas Halliday y Hasan en el año 1976; y han sido aplicadas didácticamente desde la década de 1980 tanto en el enfoque tradicional como en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por último, la subcompetencia textual de género que busca crear un saber epistémico sobre el género meta a desarrollar.

### **HERMENÉUTICO**

Como tercer eje se propone la dimensión hermenéutica, de ella se obtienen herramientas de análisis para atisbar el marco contextual en el que se efectúa la producción escrita. Existe una dimensión diacrónica de la historia y de la tradición en la cual una lengua preexiste ya formada y marca un horizonte de interpretación en dos momentos: entre el lector escritor, cuando lee en una forma dialógica y entre el autor escritor cuando el escritor conversa con su público meta, en este sentido, marca un encuentro entre las precondiciones existentes y el sujeto para que suceda cualquier acto lingüístico. En cuanto al aspecto interpretativo hermenéutico se valora de modo positivo el proceso de tratamiento de la información gadameriano que se da entre el primer *verstehen* (el dato recibido sin un proceso interpretativo profundo) y el segundo *verstehen* (el dato refinado en un proceso interpretativo profundo) como un proceso constructivo e interpretativo que se da tanto a nivel individual y a nivel social en un tránsito continuo de carácter dialéctico.

### **ANÁLISIS DEL DISCURSO**

El cuarto eje se apoya sobre el análisis del discurso que plantea un eje evolutivo de la filosofía del lenguaje del siglo XX. Se origina en diversos estudios de Wittgenstein (1945) con contribuciones de Austin (1962) y Searle (1980). Esta postura teórica toma como base las

---

<sup>2</sup> Es la elección según Halliday de la configuración de recursos gramáticos, de vocabulario, semánticos que se realizan en forma de estructuras particulares a dicha situación superpuestas a factores sociales (1976, p. 46). Es decir, ante un significante cultural-social como el entorno y/o la situación se origina una variedad de la lengua como sucede con el registro formal: profesional o académico, así mismo sucede con en el registro informal: coloquial, amical, maternal, vulgar, etc.

unidades superiores a la oración como unidades de análisis. Es decir, se toma al párrafo y el texto mismo como unidades de análisis con sus ligaduras e implicaciones, no a la oración y la frase como unidades de análisis, como implica la perspectiva tradicional. En este sentido, dichos estudios fundan categorías analíticas que darán forma en un momento posterior del siglo XX a la macroproposición y la microproposición de Van Dijk.

Por otro lado, en el hecho de escribir se cristaliza discurso, cumpliendo la dimensión perlocutiva del acto de habla. Cuando a partir del habla se transfiere lo dicho al plano escrito; sucede la realización plena del acto lingüístico: enunciar, dotarlo de intención y de realización. Por ejemplo, al escribir “este artículo describe y analiza” el acto es completamente realizado a lo largo del discurso. No respetar la condición enunciada implicará una marca indeleble sobre el autor. Se cumple una sentencia de Wittgenstein: “el lenguaje es una forma de actividad regulada y pública” (1945: 58).

Hablar de discurso es hablar de retórica y argumentación, en el acto intencional estratégico que se realiza al escribir, la retórica da cuenta de este desempeño en el cual cohabitan razón e intención. Esto se plasma en la arquitectura del texto académico-científico marcada por patrones retóricos presentes en todas las disciplinas. En ella, según Castaños (1982: 9) los patrones se componen de funciones discretas que caracterizan los actos retóricos presentes en el discurso de la ciencia: deducción, generalización, clasificación, definición, valoración, exposición, ejemplificación, etc. Y desde un enfoque argumental se revela la intención del autor a favor, en contra, conciliatoria o descriptiva sobre una argumentación teórica, metodológica o lógica bien fundamentada y realizada, tematizando, problematizando y argumentando en el abandono de una retórica seductora para tornarse en una retórica científica.

### **LINGÜÍSTICO TEXTUAL**

Como quinto eje se utilizan las aportaciones provenientes de la lingüística textual, se elige el modelo de Teun Van Dijk (1980) rector de numerosas investigaciones sobre el discurso escrito y literario. Se enfoca más a la coherencia generada a lo largo del texto, por medio de analizar las relaciones semánticas entre las macroproposiciones y microproposiciones imbricadas en un género.

Finalmente, el adjetivo investigativo del enfoque propuesto proviene de un préstamo lingüístico del inglés *investigative*, que etimológicamente denota el carácter de una investigación “en progreso”. No implica observar la investigación como objeto terminado, tampoco como un elemento contingente asociado con el acto de investigar, y menos aún indica una propuesta para estudiar las habilidades para investigar. Empero, esta dimensión procesual denota una forma de acción social por parte del sujeto de carácter semiológico y semiótico que busca significar un sinnúmero de acciones al estar inmerso en un imbricado social de relaciones muy complejas.

### **METODOLOGÍA**

El curso se impartió durante 48 horas aproximadamente, comenzando por el análisis detallado de las funciones retóricas científicas presentes en el discurso científico desde la lectura. Se continúa por medio de la esquematización de la estructura del diseño retórico expuesto por diversos autores en tres diferentes artículos: investigación, divulgación y ensayo. En un segundo momento, se aborda la semiótica textual como punto de inicio del discurso escrito, la construcción del párrafo, los diversos párrafos presentes en la exposición científica y sus funciones retóricas. Las convenciones de citación de autores con sus diferentes morfologías no sólo desde lo lingüístico sino desde los procesos conductuales que

rigen el *ethos* científico. Se evidencia la importancia de la postura del autor, su arquitectura de evidencias y hechos. Por último, se utiliza el modelo de argumentación de Toulmin (1969) para construir un artículo con bases tanto lingüísticas discursivas como retóricas argumentativas.

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Del grupo piloto en el cual se aplicó este enfoque el análisis constó de ocho alumnos de posgrado, cuatro de ellos realizaron satisfactoriamente sus artículos evaluados por medio de pares ciegos con un panel constituido por tres jueces pertenecientes a diversas áreas. Otros tres integrantes vieron interrumpida su producción por problemas de trabajo con respecto a las instituciones o cambios en el área de posgrado y los dos restantes dejaron de ir al curso por factores endógenos como son promociones en su trabajo y problemas de índole familiar.

### **CONCLUSIONES**

Con base en la experiencia realizada, parece indicar que la producción escrita académica de alto nivel no puede ser abordada satisfactoriamente desde una matriz restringida con sólo cursos remediales de investigación y redacción. Este planteamiento bicéfalo sólo fragmenta la realidad soslayando su complejidad. La incapacidad para producir escritos profesionales se nutre de una problemática multifactorial desde su origen, que no nace de la escuela sino desde lo social, permeando las aulas, programas de estudio, maestros y alumnos. Por lo general, lo complejo no se soluciona con soluciones simples. Más bien, se trata de abordar esta problemática desde lo conductual, lo convencional, lo valoral, lo reflexivo, lo discursivo del comportamiento científico en diversas dimensiones tanto del objeto como del investigador, es decir, demanda una perspectiva más amplia, de mayores saberes sobre aquello que implica investigar, leer, escribir, reflexionar y argumentar en un acto integral, imbricado en el proceso psicológico que llamamos aprendizaje.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Austin, John L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Ed. Paidós, Barcelona. 2ª Ed. 1982, Paidós, Studio 22.
- Castaños, F. (1982). Consideraciones sobre el discurso científico y la definición. *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 2, Pp. 6-30.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Flavell, R. (2006) *Writing in a post-graduate coursework: a case for a dynamic model*, Facultad de educación, Monash University. Obtenido el 18 de Marzo de 2006 en [VictoriaRick.Flavell@education.monash.edu.au](mailto:VictoriaRick.Flavell@education.monash.edu.au)
- Gumperz, J. y Hymes, D (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist* Vol. 66 No. 6. Parte 2.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Ed. Fondo de Cultura Económica. [2ª ed. 1982.] México, D.F.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Ed. Longman.
- Hymes, D. H. (1964). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York, Harper and Row. USA.
- Ivanic, R. (1997). *Writing and identity : the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* # 23(2): 157-172.
- Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Ed. Cátedra. 6ª Edición (2000) Madrid, España.
- Torres, C.A. (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI*. Ed. CLACSO, Buenos Aires. Argentina.
- Street, B. (1995) (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow, Essex, Longman.

Toulmin, S.(1969). *The Uses of Arguments*. Cambridge University Press.  
Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México. Ed Siglo XXI.  
Wittgenstein, L. (1945). *Philosophical Investigations*. Ed. Gallimard 1961. París, Francia.

## **ANEXO**

### **Experiencia Profesional**

#### **FRANCISCO ROJAS CALDELAS**

El maestro Rojas Caldelas posee la licenciatura en Diseño Industrial por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es tesista del Doctorado en Educación por la Universidad La Salle. Se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco en el área de enseñanza de lenguas. Autor y Co-autor de diversas publicaciones tanto en el área de la Lingüística Aplicada como en áreas relacionadas con el Diseño. Ha sido distinguido con el premio a la docencia del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-A.

#### **GUADALUPE VADILLO BUENO**

La doctora Vadillo Bueno posee la Licenciatura en Psicología. Maestría y Doctorado en Educación es coautora de 11 libros y autora de uno en las áreas de Educación y Psicología. Ha fungido como revisora técnica de cuatro libros de Psicología, Educación e Investigación. Docente durante 21 años en licenciatura, maestría y doctorado en la UIA, UDLA, UNAM, La Salle e ITESM. Actualmente trabaja en el Bachillerato a distancia en la UNAM como coordinadora de ciencias y matemáticas, y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en diseño curricular de diplomados. Así mismo, colabora con el Gobierno del Distrito Federal en el programa de niños talento en el área de inteligencia y estrategias para su desarrollo.