

# **Retórica y enseñanza de la escritura en educación superior**

Emilse Malke Kejner\*

Universidad Nacional del Comahue

[memike.memike@gmail.com](mailto:memike.memike@gmail.com)

Fecha de recepción: 17/03/25

Fecha de aceptación: 22/08/25

## **RESUMEN**

Desde sus orígenes en la antigüedad clásica, una de las definiciones principales de la retórica ha sido aquella que la considera como una técnica para producir textos exitosos, como implementación estratégica de un sistema semiótico (Plantin, 2021). Uno de los ámbitos en los que esta definición continúa siendo productiva es el de la enseñanza de la escritura, en general, y la enseñanza de la escritura en el nivel superior, en particular.

Este artículo tiene como objetivo central revisar críticamente investigaciones que presentan la retórica como herramienta para componer textos eficaces para el ámbito académico. La revisión se realiza no solo para identificar los aspectos relevantes conocidos, los desconocidos y los controvertidos sobre la retórica como herramienta de escritura en las universidades, sino también para intentar dar respuestas a nuevas preguntas y sugerir aspectos o temas de investigación.

Para ello, el artículo revisa, describe y organiza publicaciones del campo de la escritura académica de los últimos cincuenta años en las que se aborda la producción de géneros discursivos científicos considerando los aportes de la retórica como *tejné* (Barthes, 1982). Finalmente, los estudios seleccionados a partir de la búsqueda se organizan en dos grupos: los que hacen foco en la situación de escritura o el problema retórico y los que se relacionan con la estructura de los textos o la *dispositio*.

*Palabras clave:* Problema retórico. Escritura. Discursos del saber. *Dispositio*

**Rhetoric studies and teaching writing in higher education**

## **ABSTRACT**

Since its origins in classic antiquity, one of the primary definitions of rhetoric has been that which considers it as a technique for producing successful texts, as a strategic implementation of a semiotic system (Plantin, 2021). One area in which this definition continues to be productive is in the teaching of writing, in general, and the teaching of writing at the higher education level, in particular. El abstract que presentó la autora está bien, pero en este párrafo faltaban las palabras que agregué.

This paper presents a critical review of works on rhetoric applied to writing instruction in higher education. The aim of the review is not only to identify the relevant known, unknown, and controversial aspects of rhetoric as a writing tool in higher education, but also to attempt to address new questions and suggest areas or topics for further research.

To accomplish this, the communication reviews, describes, and organizes publications in the field of academic writing from the past 50 years that address the production of scientific discourse genres considering the contributions of rhetoric as *techné* (Barthes, 1974). Finally, the studies selected from the search are organized into two groups: those that focus on the writing situation or the rhetorical problem and those that relate to the structure of texts or *dispositio*.

*Keywords:* Rhetorical situation. Writing. Knowledge discourses. *Dispositio*.

---

\*Es Dra. en Lingüística, Mg. en Análisis del discurso (UBA), Esp. en estudios de las mujeres y de género y Prof. Letras (UNCo). Es docente en las carreras de Letras y de Comunicación Social; también lo ha sido en la de TUILSA-E (Tecnicatura Universitaria en Interpretación en LSA-español), en la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente, trabaja en dos líneas de investigación: en una analiza los discursos sobre mujeres jóvenes en medios de comunicación y, en la otra, vinculada a su labor docente, indaga en las prácticas de escritura de jóvenes que ingresan al nivel superior de educación.

## 1. Introducción

**Q**uienes investigamos y enseñamos escritura solemos recibir comentarios y quejas de docentes e investigadores de otras áreas que no encuentran cómo hacer que sus estudiantes “escriban bien”. La mayoría de los relatos sostiene que en un pasado no tan lejano (podríamos situarlo en los tiempos en que el docente en cuestión era estudiante), los y las estudiantes escribían de manera apropiada textos de cierta dificultad que les permitían a los docentes evaluar la adquisición de conocimiento en la trayectoria educativa de la persona. En la actualidad, los relatos concuerdan en que sus estudiantes son incapaces de producir textos adecuados para el nivel educativo en que se encuentran y que tampoco responden satisfactoriamente a las ayudas que se les ofrecen.

Para dar respuestas a esta problemática, hemos decidido remontarnos a la primera teoría sobre la producción de textos no literarios: la retórica. Desde sus orígenes en la antigüedad clásica, una de las definiciones principales de la retórica ha sido aquella que la considera como una técnica para producir discursos exitosos, como implementación estratégica de un sistema semiótico (Plantin, 2021). Es decir, un conjunto de estrategias para que quien habla -o escribe- logre persuadir a su auditorio. Uno de los ámbitos en los que esta definición continúa siendo productiva es el de la enseñanza de la escritura, en general, y la enseñanza de la escritura en el nivel superior, en particular. En los últimos años ha habido una tendencia a acentuar los aspectos expositivos de la comunicación académica, olvidando que todo discurso científico es también fuertemente argumentativo y, además, persuasivo



(Albaladejo, 2015). Por todo ello, en este artículo proponemos una revisión descriptiva (Day, 2005) de trabajos sobre retórica aplicada a la enseñanza de la escritura en los estudios superiores. En el apartado metodológico exponemos brevemente los criterios que orientaron la búsqueda y la selección bibliográfica. A continuación, en la sección de resultados y discusión de resultados, definimos la retórica y describimos sus partes en función de los objetivos de este trabajo y luego presentamos los aportes de la retórica al “problema” de la escritura en el ingreso al nivel superior. Finalmente, en el apartado conclusivo, presentamos una síntesis del camino recorrido.

## 2. Sobre la metodología de esta revisión

Este escrito da cuenta de una revisión bibliográfica cuyo propósito es establecer un estado del arte como etapa inicial del proyecto de investigación *Escritura en el ingreso a los estudios superiores en Norpatagonia. Prácticas retóricas y lingüístico-discursivas en el acceso a la cultura académica* (H 201, UNCo, 2023). La revisión se realiza no

solo para explorar elementos conocidos, desconocidos o controversiales que son relevantes para la enseñanza de la escritura en la educación superior, sino también para tratar de responder a problemáticas recientes y para proponer nuevos temas de investigación. En este sentido, y considerando que se dispone de textos sobre retórica desde Aristóteles hasta hoy, se operó primero con un criterio de selección cronológica por medio del cual se recortó el acervo a publicaciones de los últimos 50 años. Esto no supuso ignorar los aportes previos, puesto que muchos de los textos relevados recuperan autores de la antigüedad grecorromana y de la retórica medieval. Asimismo, la mayoría de los escritos sobre retórica considera las contribuciones de los autores de la nueva retórica que emergen en la segunda mitad del siglo XX, especialmente las de Chaïm Perelman y Lucy Olbrechts Tyteca<sup>1</sup>.

Aunque la retórica en sus orígenes fue una técnica para producir discursos orales, hace siglos que se viene perfeccionando su aplicación a la producción de discursos escritos. Este aspecto motivó otro recorte: se dejaron de lado todas las publicaciones que se especializan en discurso oral o en oratoria empresarial, oratoria política y oratoria y *coaching*; ámbitos en los que también se ha visto una renovación de la retórica en los últimos años.

---

<sup>1</sup> Sostiene López Eire (1995: 871) que en la retórica moderna “da la impresión de que se prefiere lo teórico a lo prescriptivo, se abraza entusiastamente la teorización sobre los dos componentes fundamentales de la retórica, y, en cambio, se rechaza por acientífico, o sospechoso de serio, todo lo que tenga trazas de recomendaciones, disposiciones o recetas de dicho arte”. Preferimos pensar que, antes que una diferencia entre perspectivas normativas y prescriptivas, se trata de una diferencia entre una teoría que propone una metodología de

Finalmente, tampoco se contemplaron los textos que consideran la retórica solo como una teoría de la argumentación o como una técnica para persuadir en la publicidad y en el *marketing*. Si bien es cierto que el discurso académico posee un componente argumentativo fuerte, y también persuasivo (Albaladejo, 2015), su fin último no es mover a la acción, sino cambiar un estado epistémico en el sujeto que lee.

Por lo tanto, el recorrido que se presenta en las próximas páginas contempla centralmente aquellos trabajos que hacen aportes a los estudios de la retórica como herramienta para componer y producir textos escritos adecuados para el ámbito académico.

### 3. ¿Por qué recuperar la retórica?

Quizás una pregunta de partida, en estos tiempos en que se valora tanto la actualización en la bibliografía de las investigaciones es qué provecho puede obtenerse de una teoría tan antigua. Una respuesta posible está en el origen -no científico, ni filosófico, ni literario- de la retórica; pues, como sostiene Barthes, “resulta curioso comprobar que el arte de la palabra está ligada originariamente a una reivindicación de la propiedad” (1990, 90)<sup>2</sup>. La retórica sistematizó operaciones discursivas necesarias para persuadir a jueces respecto de la

producción de textos, una técnica, como la retórica clásica y otra teoría, más orientada a la lectura de escritos, al análisis de los discursos.

<sup>2</sup> Alayón (2022) discute este origen. Sostiene que como la retórica siempre estuvo intrínsecamente ligada a los actos de habla performativos y comprometida con la evolución del lenguaje; su origen está maridado con las motivaciones discursivas que incrementaron, en la evolución de una sociedad ágrafa a otra alfabetizada, la conciencia creciente de la competencia discursiva y retórica, lo que supuso, a su vez, la

titularidad de tierras sicilianas que el ejército de los tiranos había expropiado a los ciudadanos. Esta situación en que personas con menos poder que otras deben utilizar la palabra para mejorar sus condiciones de vida puede vincularse análogamente con el acceso a la palabra culta, a la cultura escrita, en el siglo XXI. El nivel superior de la educación, al que históricamente han accedido las élites, ha “sufrido” en los últimos treinta años el ingreso cada vez mayor de estudiantes que provienen de sectores populares. Suele resaltarse el dato de que quienes estudian hoy son primera generación de universitarios, pero es probable que algunos de ellos, incluso, sean primera generación de alfabetizados: a mediados del siglo XX, el 44% de los adultos latinoamericanos eran analfabetos, para 2014, ese número se había reducido al 7% (Navarro, 2018).

El gesto de volver a la retórica, en un punto, puede ser volver a aquella técnica que algunos sistematizaron para que muchos en el siglo V (no tantos como en el siglo XXI, claro está) pudieran defender sus propiedades frente a los atropellos de los tiranos. El acceso a la educación en el nivel superior, como entonces el acceso a la tierra, se abre como una posibilidad para los sectores populares que no está libre de dificultades y de escollos puestos ahí por las clases dominantes. En ese contexto, la retórica puede ser una herramienta con verdaderas claves para desandar el problema. Si en el siglo V la consolidación de la retórica como técnica para construir discursos estuvo estrechamente unida al desarrollo de la *polis* y de la democracia (Mortara Garavelli, 1991), es posible pensar que la técnica puede ofrecer herramientas para fortalecer el desarrollo de las

democracias jóvenes, como la argentina, en el siglo XXI.

Además de estas raíces políticas (vinculadas a la *polis*) de la retórica, es necesario recuperar una dimensión que podría llamarse epistémica de la retórica. Para Gorgias, maestro de retórica de la antigua sofística, el lenguaje surge de lo que se percibe, pero existe una gran distancia entre el lenguaje y la realidad. En este escenario, sostiene que es imposible traducir la realidad a través de las palabras y por ello a la humanidad solo le resta el lenguaje (Román, 1994). La retórica es el foco principal de Gorgias, en tanto técnica dedicada a las palabras. Isócrates, discípulo de Gorgias, también entiende que la forma es un medio para transferir conocimientos. En este sentido, colabora en consolidar la retórica como una técnica para transmitir saberes. Entre sus aportes se cuenta la consideración de que el discurso y todas sus partes deben acomodarse a las circunstancias; que los discursos no pueden aprenderse de manera mecánica, sino que deben ejercitarse y practicarse como una técnica; que no solo deben estudiarse los buenos discursos, sino todos, porque de todos se aprende y que el discurso debe prestar atención a la justicia y la virtud (Murphy, 1989).

Por último, de la antigüedad, debe recuperarse a Aristóteles (1973) en dos aspectos. Uno es la relación entre dialéctica y retórica. Los intercambios dialécticos son centrales en la producción y adquisición de conocimientos. La técnica que propone la retórica para la confrontación de discursos es útil para producir y entender la confrontación de teorías en el discurso científico. “La retórica es correlativa de la dialéctica, pues ambas versan sobre

---

prosecución de una praxis a una teoría retóricas, a una *téχνη* (*tejnē*) propiamente.

cosas que, de alguna manera, son conocidas por todos y no las delimita o incluye ninguna ciencia” (I 1, 1354a). Es decir, la retórica no es de ningún género específico y no tiene por único fin persuadir sino considerar los medios persuasivos para cada caso (para cada género en cada uso). La persuasión en Aristóteles es una forma de demostración; la retórica aristotélica es un método deductivo<sup>3</sup>. De ello se desprende el segundo aspecto a considerar: puede pensarse la retórica como el lenguaje mismo, como el canal que nos permite conocer en todas las ciencias. La escritura en el nivel superior tiene una función fuertemente epistémica (Halliday, 1993; Moyano & Blanco, 2021; Navarro et al., 2021): se aprende y se acreditan saberes por medio de discursos escritos. La retórica como técnica ofrece también herramientas para aprender desde la escritura.

Finalmente, otro motivo para volver a la retórica para pensar la escritura académica en el siglo XXI es porque -aunque por algunos siglos pareció reducida a los estudios literarios, a los estudios de topos, tropos y figuras-, la retórica se ha mantenido de manera residual en los estudios del discurso público y ha estado funcionando como teoría implícita en la producción de textos de Occidente desde hace veinticinco siglos. Para la composición de discursos, la retórica clásica elaboró

un sistema que se desarrolla a lo largo de cinco operaciones<sup>4</sup>. Se trata de una forma de trabajar activa, pues cada una de esas operaciones no son elementos inmóviles de una estructura sino actos de una articulación progresiva. Las operaciones son *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio* (Barthes, 1982). Las primeras dos, *inventio* y *dispositio*, son las más estrechamente vinculadas a la producción de textos escritos<sup>5</sup> (Díaz Rodríguez, 2014).

La *inventio* comienza el proceso de elaboración textual con la obtención de la estructura de conjunto referencial. *Inventio* es inventar, inventariar, encontrar qué decir. En esta operación está incluida lo que algunos autores de la antigüedad llamaron la *intellectio*, mediante la cual el productor del discurso define un marco de referencia de tal manera que sea entendido y compartido por el auditorio, sirviendo como base para la comunicación efectiva. Dada su naturaleza interpretativa, la *intellectio* proporciona una estructura robusta para estudiar cómo se entiende la realidad en relación con la creación textual. También en la *inventio* quien escribe considera los diversos modos para adecuarse a su auditorio; es decir, la politropía, esa capacidad que debe tener el orador para crear discursos distintos según el destinatario (Rey, 2012). A nivel elocutivo, esta adecuación puede

<sup>3</sup> Cabe aclarar aquí que se trata de deducciones retóricas, como el *entimema*, cuyas premisas son verosímiles; y no de silogismos lógicos cuyas premisas han de ser necesariamente verdaderas para que las conclusiones sean verdaderas. Aristóteles no trata este último tipo de deducciones en la *Retórica* sino en su *Organon*.

<sup>4</sup> Hay distintas taxonomías, se sigue la sistematizada por Roland Barthes (1982).

<sup>5</sup> La *elocutio* es la parte de la retórica antigua que prescribe normas para pronunciar un discurso con seguridad, elocuencia y elegancia ante un

auditorio, dice Rodríguez Díaz (2014). Para Barthes (1982), es la enunciación y, en este sentido, podría estar más vinculada con la escritura. No obstante, lo que importa de la *elocutio* en la escritura es la selección de elementos en función argumentativa (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989); es decir, la voz que elige el orador, la selección léxica y de figuras que hace, pero no ya como ornato sino en función argumentativa. En este sentido, son aspectos que ya están considerados en la *inventio*, en la situación retórica.

vincularse con la idea de adecuación de registro (Halliday, 1982), pero en la *inventio* se relaciona con seleccionar argumentos de *logos* o de *ethos/pathos* según el auditorio. En el discurso académico, los argumentos de *logos*, ejemplo y entimema serán preferibles a los de *ethos/pahtos*.

La *dispositio*, por su parte, continúa el proceso de elaboración textual con la construcción de la estructura. Establece que el discurso eficaz posee cuatro partes. La primera es el exordio, la introducción, donde se busca ganar la simpatía de los oyentes y se presenta la estructura del discurso. Luego, en la *narratio*, se presentan de manera breve y clara los hechos relevantes al tema. La *confirmatio* comienza definiendo el tema principal y culmina con la presentación de evidencias y argumentos. Finalmente, en la *conclusio*, *peroratio* o *epílogo*, se resume todo lo discutido y se reafirma la postura principal.

#### 4. Escritura académica en el siglo XXI

Según Andrews (2014), aprender a componer y -su contraparte- aprender a leer composiciones escritas son habilidades clave para las artes comunicativas del siglo XXI. Ya no es suficiente para alguien aprender a escribir en un idioma particular o aprender otros lenguajes, como el de las matemáticas o el de la música. Aunque quizás no se tenga la capacidad o el tiempo para aprender a componer en todos los diferentes modos y medios, se aprende, por necesidad, cómo leer y transitar los caminos de estos diferentes tipos de composición. Lo mismo ocurre en el campo de la escritura científica: el ingreso a las carreras universitarias supone el ingreso a una cultura escrita que tiene sus propios textos que, a lo largo de la carrera, como estudiantes y

como profesionales, cada quien va aprendiendo a leer y a componer.

En términos generales, la composición escrita es el acto de juntar palabras para dar significado dentro de los marcos creados por el escritor y sus lectores. En términos retóricos, la composición supone el inventario de significados en un marco referencial y la ordenación de los significantes que lo materializan en un marco que el escritor considera más adecuado para su auditorio. En este apartado, se trata la apropiación y resignificación de las dos operaciones de la retórica antes descritas (*inventio* y *dispositio*) por parte de las teorías de escritura y su aplicación a la escritura en las disciplinas.

##### 4.1. La operación de la *dispositio*

El proceso por el que los contenidos mentales creados y recopilados en la operación de la *inventio* son expresados en palabras se manifiesta a través de la linealización, de la ordenación de las palabras una tras otra. La linealización se organiza materialmente en grandes partes. La ordenación de las partes en el discurso, la operación de la *dispositio*, ha sido recuperada centralmente por los autores de la lingüística del texto de los años 70. Se trata de teorías que intentaban establecer las bases para una ciencia del texto, por lo tanto, elaboraron descripciones exhaustivas de su objeto de estudio. En estas teorías cobró particular importancia la estructura del texto como elemento que permite su tipologización, su comprensión y la producción de nuevos textos.

Uno de esos autores es van Dijk (1980, 1983, 1986), que propuso la noción de superestructura para definir el esquema en que se organizan los contenidos en los textos. En la

superestructura, las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias. Van Dijk estudió en detalle la superestructura de la noticia, pero puede ejemplificarse el concepto aquí con el caso del artículo de investigación. A lo largo del siglo XX, la estructura IMRD se fue estandarizando para los artículos académicos (Swales, 1990). Se trata de un acrónimo que da cuenta de las cuatro categorías superiores que componen el artículo de investigación: la Introducción (análoga al *exordio*), la Metodología (semejante a la *narratio*)<sup>6</sup>, Resultados (similar a la *argumentatio*) y Conclusiones (equiparable al epílogo) que, a su vez, contienen otras categorías funcionales: la Introducción contiene una presentación del tema y un estado de la cuestión (establecer un territorio, establecer un nicho y ocupar el nicho); la Metodología incluye la mención explícita de los métodos usados y puede incluir también los procedimientos; los Resultados suelen incluir la información preparatoria, el reporte de resultados y el comentario de resultados; y las Conclusiones resumen del estudio, evaluación del estudio y deducción del estudio (Ruiying & Allison, 2003). Así, independientemente de su contenido (en términos de van Dijk, de la macroestructura: se trate, por ejemplo, del comportamiento de un virus, de un suceso histórico o de un estudio de mercado), el esquema estructural básico de un artículo de investigación constituye una superestructura, en el sentido de que siempre presenta el mismo esquema formal.

---

<sup>6</sup> En ambas partes -*narratio* y metodología- el orador propone una perspectiva sobre los hechos/los datos a analizar, cómo se obtuvieron, cómo se construyeron, según el caso, y sobre el modo en que se abordarán. Además, *narratio* y

Otros autores que dedicaron especial atención a la estructura fueron Heinemann y Viehweger (en Ciapuscio, 1994). Para ellos, la estructura de los textos es uno de los cinco niveles que permite establecer tipologías. En todos los textos la estructura tiene al menos tres partes: parte inicial (*exordio*), núcleo textual (*narratio* y *argumentatio*) y parte terminal (*epílogo*). En cada tipo textual estas partes cobran características propias. *Los textos de la ciencia* (2007) compila artículos en los que se describen géneros académicos desde esta teoría. Por ejemplo, entre los géneros producidos por estudiantes, Delia Ejarque describe la estructura de la monografía: la parte inicial incluye el prólogo y la introducción; el núcleo textual, los capítulos, subcapítulos resultado de la investigación y conclusiones; y la parte terminal contiene corpus, bibliografía, apéndices y anexos. Diana Tamola de Spiegel, por su parte, caracteriza la tesina de licenciatura: parte inicial, compuesta por: portada, dedicatoria y/o agradecimientos, índice general e introducción (tema abordado, su relevancia, planteamientos del problema, objetivos o propósitos, estructura del trabajo -la *partitio*); núcleo textual, compuesto por marco teórico, metodología, presentación, análisis e interpretación de resultados; y parte terminal, que incluye conclusiones, bibliografía y fuentes y apéndices.

En suma, en la bibliografía más actualizada sobre escritura de textos académicos (cfr. también Navarro y Aparicio, 2018; Romero Oliva, 2020 y Falabella et al., 2023, entre otros), la descripción de la estructura ocupa un

metodología cumplen una función anticipatoria para el auditorio, para el lector, en tanto le permiten evaluar los argumentos/los resultados que se presentarán a continuación.

lugar central tanto en la caracterización y tipologización de los géneros, como en la producción. Aunque no suele estar explícitamente recuperada la *dispositio* de la antigua retórica, sí se reconoce la centralidad de esta operación en la producción de textos escritos y, además, las partes de la superestructura de los textos académicos que proponen los diversos autores resultan análogas a la de la *dispositio* de la retórica antigua.

#### 4.2. La operación de la *inventio*

La retórica como técnica sirve para construir un discurso adecuado y eficaz para cada situación. Esto fue lo que descubrieron y sistematizaron los griegos de la antigüedad, las técnicas para elaborar discursos en función del destinatario y de las circunstancias (Rey, 2012). Los manuales de escritura académica agrupan varias de esas técnicas dentro de la caja de herramientas para resolver el problema retórico (Flower y Hayes, 1981)<sup>7</sup>. La *inventio* es la operación más compleja de la antigua retórica, porque supone encontrar qué decir para persuadir a un auditorio determinado. Los elementos que la componen (descritos en el apartado anterior) son recuperados por las teorías sobre escritura académica en el siglo XXI en la noción de situación retórica. Propuesta como tal por Bitzer (1968), tiene por fin dar cuenta de la naturaleza de los contextos en que

hablantes o escritores crean discursos retóricos. Es decir, se centra en explicitar que todo discurso está esencialmente relacionado con una situación. Bitzer plantea tres constituyentes de la situación retórica: una exigencia (un pedido que motiva el acto discursivo), una audiencia (las personas a quienes se dirige el discurso) y un conjunto de restricciones relacionadas con las personas, los eventos, los objetos y las relaciones que son partes de la situación retórica.

Benítez Fígari (2000) recupera del modelo cognitivo de producción escrita de Flower y Hayes (1981) los componentes enumerados en el problema retórico, en la unidad de la situación comunicativa: el tópico, la audiencia y el propósito. El tópico, en muchos escritos, se equipara con el concepto clásico de *inventio*, pero refiere solo a la búsqueda de un tema sobre el cual escribir o al proceso de explorar facetas de ese tópico una vez identificado. Dicha exploración se relaciona con la idea aristotélica de *topoi*, de lugares<sup>8</sup>. Actualmente, el tópico se ve como el tema específico del escrito, el núcleo central del texto alrededor del cual se construyen las principales ideas; por lo que dentro de un gran tópico pueden existir subtemas. Mientras el tema se refiere a un campo amplio de conocimiento, el tópico detalla ese campo. En el caso de la enseñanza de la escritura, el desafío para

<sup>7</sup> Un razonamiento similar puede hacerse para la lectura. 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 (pp. 167-168). Tal construcción del contexto retórico involucra abordar el texto no solo 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 (Perales Escuder y Sandoval Cruz, 2016).

<sup>8</sup> En la antigüedad, estos *topoi* eran sitios mentales a los que se acudía en busca de contenido o técnicas para el discurso. Entonces, con la limitada disponibilidad de textos escritos, la tarea principal era tanto recordar información como formular argumentos, invención y memoria estrechamente vinculadas.

muchos estudiantes es delimitar un campo amplio de conocimiento y mantener la coherencia. En prácticas de escritura, el tópico proporcionado por los docentes debe captar el interés del estudiante, invocar su imaginación y basarse en su conocimiento previo.

El segundo componente es la audiencia. Mientras que el tópico y el propósito nacen del escritor, la audiencia, el auditorio según las teorías retóricas, demanda una atención diferente ya que involucra a terceros. Benítez Fígari (2000) define audiencia como el conjunto de posibles lectores de un escrito. Como tal, la audiencia determina el lenguaje y estilo del escritor<sup>9</sup>. Desde una perspectiva cognitiva (Flower y Hayes, 1981), tener en cuenta a la audiencia es signo de madurez psicológica en el escritor. Desde la nueva retórica, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) habían discutido en profundidad la complejidad de entender al auditorio en la escritura argumentativa. Para estos autores, el auditorio es central, en tanto el fin de toda argumentación es “producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento” (Perelman, 2019: 37). En fin, ignorar a los lectores puede llevar a textos poco claros, ya que el escritor no se ajusta a las necesidades de su público objetivo.

Finalmente, el propósito, el tercer componente de la situación retórica, está directamente relacionado con lo que el escritor del texto desea lograr con él. Especialmente al inicio de la enseñanza de la escritura es esencial enseñar a los estudiantes a ser conscientes de sus propósitos al escribir. Algunos autores,

recupera Benítez Figari (2000), sostienen que la escritura es un proceso de descubrimiento y que los escritores a menudo afinan o cambian sus intenciones a medida que escriben. Esta perspectiva respalda la idea de que, a medida que avanzan, los estudiantes deben ser guiados hacia la autonomía en su proceso de escritura. Por ello, en el diseño de tareas de escritura, el propósito debe ser claro para que el estudiante entienda el tipo de texto que debe producir, reconociendo que los textos tienen un propósito predominante, pero pueden combinar varios propósitos. Todo escrito busca transmitir información (De Beaugrande y Dressler, 1997) y su éxito en esta tarea está vinculado al énfasis que el autor coloque en sus intenciones comunicativas. Esta intencionalidad se halla en la funcionalidad del lenguaje y en el propósito con el cual se aborda el texto. En la escritura, las intenciones pueden dar lugar a diferentes géneros discursivos (o tipos textuales, para la lingüística del texto).

En los años 70, ocurre un giro hacia una dimensión más material de la situación retórica. Los estudios en géneros retóricos consideran los géneros como acciones simbólicas tipificadas en respuesta a conjuntos estándar de tipos de situaciones (Artemeva, 2004). Entonces, se da una reconceptualización de los géneros como una acción social que responde a situaciones retóricas recurrentes percibidas como una combinación de propósitos, audiencia y ocasiones. Las teorías sobre los géneros (teorías de tipo retórico, sociocultural, discursivo-funcional) han sido muy útiles para definir cuáles son los aspectos

---

<sup>9</sup> Es en este sentido que se sostiene que la de audiencia es una noción estrechamente ligada a la operación de la *elocutio*, en tanto determina un estilo funcional o un registro, la selección de una

variedad lingüística adecuada a la audiencia: quiénes la componen, qué saben del tema que se trata y cómo quiere comunicarse el escritor con ella.

discursivos, textuales y léxico-gramaticales que los definen como modelos a las interacciones discursivas.

Una de esas teorías es la perspectiva sociocognitiva, conocida como la “nueva retórica”<sup>10</sup>. Se trata de una propuesta que se centra en el estudio de los géneros discursivos como acción social y su relación con las comunidades que los generan:

Autores como Charles Bazerman (1988, 1994, 2012) y David Russell (1990, 1995, 2002) han insistido en que la vía más acertada para el estudio y enseñanza de la escritura en el nivel universitario es partir del reconocimiento de que se trata de un conjunto de prácticas situadas y bien diferenciadas que varían de acuerdo con los propios propósitos disciplinares y sociales de las comunidades que las generan (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2018: 140).

Según Díaz Rodríguez (2014), la retórica actual supone el estudio de estrategias de persuasión para hablar ante un auditorio, pero también y sobre todo, el estudio de la mejor organización de las ideas en el texto escrito y los efectos que los escritores deliberadamente procuran lograr en sus lectores en todas las modalidades textuales escritas.

El nuevo enfoque se ocupa de los procedimientos comprometidos en la organización tanto interna como externa del texto, la toma de decisiones críticas, el contexto de argumentación y las relaciones que se establecen entre el escritor y sus lectores. El propósito de la nueva retórica no consiste en enseñarle al alumno lo que debe decir, sino cómo hacer explícito el proceso de interpretación (Díaz Rodríguez, 2014).

En el mismo sentido, la Nueva Retórica Norteamericana dedicó especial atención a la situación retórica y a los propósitos. Freeman y Medway (1994) consideran el conocimiento como socialmente construido en respuesta a necesidades, objetivos y contextos comunitarios y la composición de los textos como partes del proceso social por medio del cual el conocimiento es construido.

## 5. Conclusiones

La principal diferencia entre escritores hábiles y los que no lo son está en las habilidades retóricas. Por eso es central la perspectiva retórica en la escritura universitaria: los estudiantes que ingresan en la universidad ya saben escribir, pero no siempre logran hacerlo de manera exitosa. Esto tiene que ver, en gran parte, con el reconocimiento de la situación retórica y con cómo dar respuesta a esa situación. Los ingresantes ya conocen la lengua en la que hablan y son capaces de producir textos escritos.

Para dar respuesta a situaciones retóricas específicas es necesario reconocer la audiencia y ser capaz de adaptar el discurso a esa audiencia. El escritor debe hacer ajustes que muchas veces suponen adecuar a un registro formal valiéndose de repertorios lingüísticos que no siempre tienen los estudiantes. Para eso, la solución no es solo conocer categorías gramaticales o sintácticas, sino una inmersión extendida y reflexiva en las prácticas discursivas de la comunidad académica en que se insertan esas personas, en la que deben producir sus escritos para poder ser parte

---

<sup>10</sup> Aunque homónima de la propuesta de Perelman y Olbrechts Tyteca, se trata de otra teoría y no deben confundirse.

de esa misma comunidad. Esto puede vincularse con la idea de géneros discursivos: nuestras prácticas discursivas definen identidades, por caso la identidad docente, la identidad de una ingeniera. Somos parte de una comunidad en tanto y en cuanto podemos actuar sus géneros discursivos. La retórica clásica tiene respuestas para enseñar a estudiantes a desarrollar esos textos.

En este trabajo hemos presentado una revisión de la literatura sobre retórica y escritura académica de los últimos años. La motivación ha sido la demanda de docentes universitarios que se enfrentan a la imposibilidad de enseñar por las “deficiencias en redacción” de sus estudiantes. Esos relatos acaban siendo algo apocalípticos, concluyen en que ya no se puede aprobar a nadie en las condiciones actuales. Pues para un contexto apocalíptico, se ha propuesto aquí una teoría zombi; una teoría que habiendo muerto entre los siglos XVIII y XIX renace a mediados del siglo XX para ampliar derechos en las nuevas democracias y, en el siglo XXI, para garantizar el derecho a la educación superior. Nos estamos refiriendo a la retórica, definida por Barthes (1990) como una supracultura que vio nacer y morir regímenes políticos, culturales y sociales por más de veinte siglos.

## Referencias bibliográficas

- Albaladejo, T. (2015). “Argumentar para convencer. Retórica del discurso científico”. En *Métode. Science Studies Journal*, 35-39.
- Alayón, J. (2022). “Comienzo y origen de la retórica clásica”. En *XVIII Jornadas de Investigación humanística y educativa*. Universidad Central de Venezuela.

- Andrews, R. (2014). *A Theory of Contemporary Rhetoric*. New York. Routledge.
- Aristóteles. (1973). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Artemeva, N. (2004). “Key concepts in rhetorical genre studies. An overview”. En *Technostyle*, 3-38.
- Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- (1990). *La aventura semiológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Beaugrande, R. de y W. Dressler. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Benítez Fígari, R. (2000). “La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita”. En *Revista Signos*, 49-67.
- Bitzer, L. (1968). “The rhetorical situation”. En *Philosophy and rhetoric*, 1-14.
- Castro Azuara, M. C. y N. Sánchez Camargo. (2018). “La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos”. En Natale, L. y D. Stagnaro (comps.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cubo de Severino, L. (comp.) (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana.
- Díaz Rodríguez, D. (2014). *Retórica de la escritura académica: pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ejarque, D. (2007). “La monografía”. En Cubo de Severino, L. (comp.). Op. Cit.
- Falabella, A., A. Andueza, J. Figueroa y C. Romero (2023). *Sacar la voz: Manual de escritura académica en Ciencias Sociales desde una perspectiva*

- crítica.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Flower L. y J.R. Hayes (1981). “A cognitive process theory of writing”. En *College Composition and Communication*, pp. 365–387.
- Freedman, A. y P. Medway (eds.). (1994). *Genre in the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Halliday, M.A.K. (1993). “Towards a Language-based theory of learning”. En *Linguistics and education*, 93-116.
- Haas, Ch. y L. Flower (1988). “Rhetorical reading strategies and the constructions of meaning”. En *College composition communication*, 167-183.
- López Eire, A. (1995). “Retórica antigua y retórica moderna”. En *Humanitas*, XLVIII, 871-907.
- Mortara Garavelli, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Moyano, E. I., y N. Blanco (2021). “Función del Lenguaje en el Proceso de Aprendizaje y Construcción del Conocimiento”. *Signum: Estudos da Linguagem*, 95-116.
- Murphy, J. J. (ed.) (1989). *Sinopsis histórica de la retórica clásica*. Madrid: Gredos.
- Navarro, F. y G. Aparicio (eds.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2018). “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior”. En *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias*, 13-49.
- Navarro, F., F. Uribe Gajardo, S. Montes, M. Álvarez., P. Lovera Falcón, T. Lillis, D. Cassany, P. González-Álvarez & C. Castro (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: UChile.
- Perales Escuder, M. y R. Sandoval Cruz (2016). “La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica”. En G. Bañales Faz, M. Castelló y N. A. Vega López (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- Perelman, C., & L. Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C. (2019). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Buenos Aires: Olejnik.
- Plantin, C. (2021). *Diccionario de la argumentación. Una introducción a los estudios de la argumentación*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Rey, J. (2012). “Revisión crítica de la historia de la retórica desde los postulados de la comunicación”. En *Ámbitos*, pp. 333-360.
- Román, R. (1994). “La seducción del lenguaje. El origen de la retórica”. En *Actas del primer encuentro interdisciplinar sobre retórica, texto y comunicación* (Vol. I, pp. 39-45). Universidad de Cádiz.
- Romero Oliva, M. F. (2020). *Escribir en la universidad elaboración y defensa de trabajos académicos*. Berlin: Peter Lang.
- Ruiying, Y., y D. Allison (2003). “Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions”. En *English for specific purposes*, pp. 365-385.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. A. (1986). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.