



Revista signos
ISSN 0718-0934 *versão on-line*

Rev. signos v.33 n.48 Valparaíso 2000

 Como citar
este artigo

Revista Signos 2004, 33(48), 49-67

LINGÜÍSTICA

La situación retórica:

Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*

Ricardo Benítez Figari

Universidad Católica de Valparaíso
Chile

RESUMEN

Toda comunicación escrita debiera contemplar al menos tres elementos básicos: la audiencia el destinatario del texto; el tópico la materia específica acerca de la cual se escribe; y el propósito el objetivo hacia el cual propenden las intenciones del productor del texto y el efecto que se desea lograr en el destinatario. Estos tres elementos conforman el problema retórico, o situación retórica, que posee características y complejidades diferentes al contexto situacional de la comunicación hablada. El presente trabajo reúne importantes consideraciones acerca de los tres elementos mencionados, a partir de los alcances planteados en diversos trabajos realizados por teóricos de la composición por escrito. Paralelamente, se entregan fundamentos para sostener, por un lado, que la situación retórica es materia de consideración previa a la producción de un mensaje escrito efectivo y, por otro, que debiera establecerse explícitamente en todo diseño de tarea a desarrollar por el estudiante escritor.

ABSTRACT

All written communication should consider at least three basic elements:

audience the target readership of the text; topic the specific subject matter about which the text is written; and purpose the objective toward which the intentions of the producer of the text are directed and their effect on the audience. These three elements shape the rhetorical problem, or rhetorical situation, that has both characteristics and complexities different from the situational context of speech. This article gathers important considerations, taken from the works of several compositionists, rhetoricians, and language specialists, about these three elements. Moreover, grounds for supporting, on the one hand, that the rhetorical situation is a matter to be considered prior to writing an effective written message and, on the other, that it should be explicitly established in any writing task to be developed by the student writer are held.

1. INTRODUCCION

El presente trabajo intenta otorgar la debida importancia a la situación retórica en el aprendizaje/enseñanza de la producción escrita en nuestras escuelas. Un informe técnico, una noticia en el periódico, las "conversaciones" por medio de la Internet, un cartel cinematográfico, un mensaje que se escribe con premura al salir, un panfleto, en definitiva, toda la variedad imaginable de textos escritos debería reflejar la situación retórica, pensada y elaborada por los productores de dichos textos.

La situación retórica aquel aspecto abstracto de la escritura, que no se encuentra en el papel o en la pantalla de la computadora en forma concreta y tangible, pero que es posible inferir a partir de la calidad del texto se compone de tres elementos básicos: el tópico acerca del cual se escribe, la audiencia a la que se dirige el texto escrito y la intención o el propósito del mismo. La situación retórica (SR, de aquí en adelante) es, tal vez, el aspecto más importante de la producción escrita, puesto que no existiría comunicación efectiva sin ella y la comunicación deseada se perdería, con las lamentables consecuencias que esto puede acarrear. Debido a su importancia, los escritores (sin considerar a novelistas, poetas y literatos en general) deben estar conscientes de ella al momento de escribir, si desean que su texto contenga un mensaje pleno e íntegro. La SR es, en definitiva, tan importante que los estudiantes pueden sentir el inevitable fracaso de sus escritos cuando las tareas que deben desarrollar no la incluyen.

En el discurso oral, existe lo que llamamos "contexto situacional", gracias al cual decidimos qué debemos decir, el lenguaje que debemos usar, los gestos que debemos emplear y, tal vez, hasta la vestimenta que debemos llevar. Este contexto desaparece o, más bien, existe con otras características, cuando el productor de un texto escrito intenta comunicarse con un consumidor de ese texto. Luego, uno de los problemas que presenta la producción de textos escritos radica en que, por lo general, escritor y lector no están presentes en el mismo lugar donde se produce la lectura; es decir, no existe la inmediatez de una conversación entre un hablante y un oyente y, aparte del conocimiento de una buena puntuación, ortografía y sintaxis para comunicarse, el escritor debe suplir esa carencia de simultaneidad mediante una SR bien concebida.

El problema que conlleva lo anterior es que la SR es una materia de preocupación del escritor *previa* a la producción propiamente tal. Los escritores "experimentados", "eficientes" o "expertos" son llamados de esa

manera porque, entre otras actividades que realizan (como, por ejemplo, la planificación de sus escritos), consideran la SR como fundamental para la efectividad de su mensaje. Nuestros estudiantes lograrían excelentes resultados y más fácilmente si a la SR se le diera el énfasis que merece en la enseñanza de la producción escrita que ofrecen nuestras escuelas.

Considerando así esta parte de la problemática retórica, el presente trabajo intenta, por una parte, divulgar el conocimiento teórico que actualmente se tiene acerca de la SR y, por otra, entregar algunas reflexiones acerca de su enseñanza.

2. CONSIDERACIONES GENERALES

Mucho se ha escrito acerca de la diferencia entre el texto escrito y el texto hablado ([Bex, 1996](#); [Brown y Yule, 1988](#); [Chafe, 1979](#); [Sinclair, 1998](#); [Tannen, 1984](#); [Yabuuchi, 1998](#) entre otros). Las licencias que las personas pueden tomarse cuando hablan (por ejemplo, las pausas, las muletillas, los énfasis, el lenguaje gestual) son muy difíciles de replicar al escribir - exceptuando las ocasiones en que transcribimos o reproducimos una conversación hablada por escrito y en las cuales se emplean recursos estilísticos especiales.

La SR de la modalidad de comunicación escrita es definitivamente diferente a la de la modalidad oral. La SR de la primera es más planificada, más estructurada y más inflexible que la segunda. Incluso, es posible que los productores de un texto oral no la tomen en cuenta conscientemente al transmitir su mensaje, como también es posible encontrar una forma de SR muy bien elaborada en contextos orales, por ejemplo, en conferencias o charlas expositivas, donde la audiencia, el tópico y el propósito del hablante están suficiente y apropiadamente delimitados.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo no es contrastar ni encontrar similitudes entre la SR de la producción oral y la de la producción escrita. Esta última modalidad de comunicación requiere de una mayor elaboración y, por la misma razón, de una mayor atención por parte de teóricos e investigadores.

Al considerar la escritura como un acto netamente social, no se puede dejar de lado el contexto retórico en la cual está inserta. Los antiguos griegos denominaban *kairos* a la SR ([Young, 1987](#)) y Kinneavy ([1979](#); [1983](#)) la identifica como "contexto situacional", término que este autor emplea para enfatizar la naturaleza contextual de todo discurso. Carter ([1988](#)) utiliza el mismo término para analizar la construcción social del discurso y añade la dimensión ética como esencial para entenderlo. Booth ([1963](#)) articula la naturaleza social del acto retórico, al que denominó "postura retórica" y que, según él, es el equilibrio de los argumentos disponibles acerca del tópico, la voz (identidad o carácter implícito del escritor) y los rasgos pertinentes de los lectores. Esta postura retórica puede contrastarse con otras dos que no presentan dicho equilibrio y que, a menudo son asumidas por personas que creen estar practicando el arte de la persuasión. A la primera la denomina "postura del pedante" y consiste en ignorar o disminuir la relación personal del escritor y sus lectores. Esta postura depende completamente de los enunciados acerca de un tópico, es decir, deja de lado la noción de hacer un trabajo para lectores particulares e individualizados y puede surgir del hecho de ignorar la audiencia o bien de una evidente y excesiva dependencia del tópico. A la segunda postura, el autor la llama "del publicista", que nace de la

subvaloración del tópico y de la sobrevaloración del efecto puro. También se pueden descubrir otros vicios en el equilibrio retórico, como, por ejemplo, la "postura del comediante", o voluntad de sacrificar substancia por personalidad y encanto.

Bitzer (1968) y Flower y Hayes (1981) son los investigadores que más han influido en los estudios acerca de la SR debido a sus intentos de establecerla para la producción escrita. El primero postula que existen tres componentes en toda situación retórica:

- una *exigencia*, marcada por un sentido de urgencia en la mente del escritor potencial, que inicia el proceso retórico;

- una *audiencia* apropiada, constituida por las personas que pueden ser influidas por el discurso, que puedan ser mediadoras del cambio (es decir, capaces de transformar el mundo y la realidad; capaces de llevar a cabo los cambios que supuestamente se esperan después de la lectura de un texto) y que tengan la habilidad de eliminar o mitigar la exigencia; y

- un conjunto de *limitaciones*, que afecta las elecciones del escritor y de la audiencia (por ejemplo, las limitaciones impuestas por un género retórico determinado).

Según Bitzer (1968), la SR es el contexto en el cual los hablantes o escritores crean discurso retórico. Posee las características que se presentan en el siguiente cuadro:

1. El discurso retórico existe como reacción a una situación, en el mismo sentido en que una respuesta existe en reacción a una pregunta o una solución en reacción a un problema;

2. A un discurso se le da significado retórico según la situación, tal como se le da significado a una unidad de discurso como respuesta o como solución según el problema;

3. Una situación retórica debe existir como condición necesaria del discurso retórico, tal como una pregunta debe existir como condición necesaria de una respuesta;

4. Muchas situaciones retóricas maduran y decaen, sin dar luz a un enunciado retórico, tal como muchas preguntas quedan sin responder y muchos problemas quedan sin resolver;

5. Una situación es retórica en la medida en que necesita el discurso y lo posibilite a participar en la situación y, con ello, alterar la realidad;

6. El discurso es retórico en la medida en que funcione (o trate de funcionar) como una reacción adecuada a una situación que necesite de este discurso y lo invite;

7. La situación controla la reacción retórica, en el mismo sentido en que la pregunta controla la respuesta y en que el problema controla la solución.

La posición de Bitzer (1968) ha encontrado su cuota de disenso, por ejemplo, en los postulados de Vatz (1973) y de Brinton (1981). El primero

plantea que la SR no posee naturaleza independiente de la percepción del escritor y de la retórica, con la cual él elige caracterizarla y señala que lo que constituye una reacción adecuada está determinado por el escritor. Vatz ([1973](#)) no diría que la "retórica es situacional", sino que las situaciones son retóricas; no que "la exigencia invita al enunciado", sino que el enunciado invita a la exigencia; no que la "situación controla la reacción retórica", sino que la retórica controla la reacción situacional; no que el discurso retórico obtiene su carácter de retórico a partir de la situación que lo genera, sino que las situaciones obtienen ese carácter a partir de la retórica que las rodea o las crea. Este autor concluye que la retórica es una *causa*, no un *efecto* del significado, y que es antecedente del impacto de una situación, no una consecuencia de éste. Brinton ([1981](#)), por su parte, se pregunta en qué medida son hechos objetivos los elementos de la SR. La visión de Bitzer es que ésta posee un estatus objetivo al ser independiente del escritor y al controlar la reacción del productor de discurso.

Coe ([1981](#)) postula un contexto retórico como yuxtaposición a los propósitos del escritor junto con "las circunstancias específicas" de los lectores y sostiene que los escritores deberían formularse las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estoy tratando de conseguir con este escrito?
2. ¿Con quién estoy tratando de conseguirlo?
3. ¿En qué situación estoy tratando de conseguirlo?

En otras palabras, las decisiones que toman los escritores acerca de *cómo* expresar sus significados deberían depender del *propósito*, la *audiencia* y la *ocasión*. Coe ([1981](#)) agrega que en los textos argumentativos, donde el propósito es convencer a los lectores de creer en algo o hacer algo, es incluso más necesario considerar la audiencia y la ocasión. Desde una perspectiva metacognitiva, estar conscientes de la situación o contexto retórico al momento de escribir contribuye a tener una base explícita y objetiva para decidir qué enfatizar, qué debe tener menos importancia y qué debe dejarse de lado en el acto de escribir.

Flower y Hayes ([1981](#)) concluyen, como resultado de la aplicación de su modelo cognitivo del proceso de componer por escrito (Fig. 1), que los buenos escritores realizan una planificación global de sus escritos, la cual incorpora intereses retóricos, tales como audiencia, propósito e intención, a diferencia de los escritores inexpertos, quienes realizan una planificación local que se focaliza en rasgos superficiales, produciendo composiciones poco profundas, es decir, con poco contenido y con un propósito vago, y no son capaces de delimitar el tópico, articular la intención, y/o especificar la audiencia, incluso cuando el profesor delinea dichos rasgos ([Williams, 1998](#)).

En el modelo cognitivo de Flower y Hayes ([1981](#)), los componentes de la SR cambian con respecto de los ya mencionados. Este modelo fue repostulado posteriormente en el modelo de revisión de la composición por escrito ([Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1986](#)) y vuelto a ser formulado por Hayes

(1996), quien realiza múltiples modificaciones al primer modelo, incorporando, por ejemplo, un componente social y un componente físico, donde adquiere una importancia significativa la motivación y el afecto del escritor.

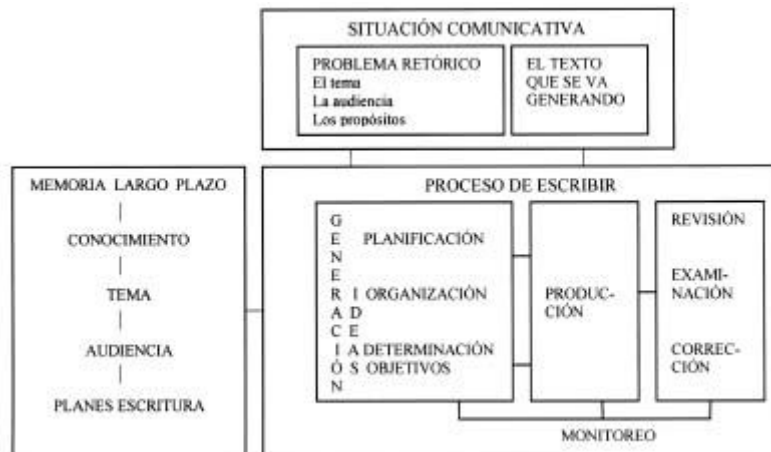


Fig. 1. Modelo cognitivo de la producción escrita (Flowers y Hayes, 1981)

Los componentes de la situación retórica propuestos en el presente trabajo son los mismos que Flower y Hayes (1981) postularon en una porción del modelo que estos investigadores propugnaron a principios de los años 80. Se conservó el tópic y la audiencia, y se denominó "propósito" a la exigencia. Estos tres componentes son parte, a su vez, de un componente mayor la situación comunicativa o el ambiente de la tarea de escritura y se consideran como conocimiento previo adquirido, es decir, el sujeto sabe acerca de qué va a escribir, a quién le va a escribir y con qué fin va a escribir. Ningún escrito puede carecer de alguno de estos tres componentes; por tanto, es absolutamente arbitrario el orden en que se presentan a continuación.

2.1. TÓPICO

El tópic es lo que en muchos textos ha llegado a equipararse con el principio clásico de "invención" (*inventio*), que se define como una búsqueda de algo acerca de lo cual escribir o como un procedimiento para explorar aspectos posibles del tópic una vez descubierto (Gage 1984).

Esos aspectos posibles son los que la retórica aristotélica denomina *topoi* que, en griego, significa "lugares". En la retórica clásica, los *topoi* eran "lugares" a los cuales uno podía "ir" en busca de substancia o de estrategias para un discurso. En la antigüedad clásica, y tal vez hasta la invención de la imprenta, las preocupaciones que tenía el arte de la invención eran tanto la recuperación de la memoria como el desarrollo de líneas de razonamiento, puesto que existían pocos libros o manuscritos disponibles. De esta manera, el arte de la invención estaba estrechamente ligada al arte de la memoria. Actualmente, los *topoi* se consideran métodos de razonamiento que un escritor puede emplear para construir párrafos y trozos de discursos más largos, antes que fuentes (o "lugares") a las cuales puede recurrir un escritor para encontrar qué escribir (D'Angelo, 1986).

En la actualidad, se considera el t3pico como la materia espec3fica acerca de la cual se escribe. Seg3n Witte (1983) corresponde al "t3pico discursivo", constituyendo 3ste el t3pico principal del texto y seg3n el cual se van construyendo las macroproposiciones que conforman la macroestructura. Este autor, entonces, admite que existen subt3picos dentro de un t3pico m3s general y distingue entre "profundidad t3pica", "progresi3n t3pica" y "an3lisis de la estructura t3pica". El siguiente cuadro indica los pasos que Witte (1983) postula para analizar un texto:

- 1 Se determina qu3 "t3pico" es tratado en el mayor n3mero de oraciones;
- 2 Se cuenta el n3mero de oraciones en las cuales 3ste aparece;
- 3 Se identifican los t3picos de otras oraciones;
- 4 Se cuenta el n3mero de diferentes t3picos oracionales; y
- 5 Se cuenta el n3mero de oraciones con t3picos diferentes que intervienen en cualquiera de dos de esas oraciones que desarrolle el t3pico mencionado con m3s frecuencia.

A partir de este an3lisis, se puede inferir el "t3pico discursivo" (el t3pico principal del texto) y, examinando los verbos principales, se puede construir la "esencia" o "macroproposici3n" que resume el punto focal del texto. Las microproposiciones de apoyo a la oraci3n t3pica contribuir3an a la progresi3n tem3tica dentro de un mismo p3rrafo.

Cabe se1alar, en este punto, la diferencia sem3ntica entre 'tema' y 't3pico'. El primer t3rmino se refiere a un gran campo de conocimiento general (que no tiene, en este sentido, relaci3n ni con el concepto de "tema" en la dualidad tema/rema ni con el concepto de tema en literatura); el segundo, a la especificaci3n de ese mismo campo. En otras palabras, el tema, por ser tan vasto, debe ser delimitado de tal manera que las macroproposiciones se focalicen y mantengan unidad en el texto. La mayor3a de nuestros estudiantes presentan problemas en esta etapa del proceso de producci3n escrita, pues no saben c3mo demarcar un campo tem3tico con el fin de que sus macroproposiciones y, por ende, sus microproposiciones, converjan en un solo t3pico.

En esta misma l3nea pedag3gica, Ruth y Murphy (1988) se1alan que en las instrucciones contenidas en una tarea de escritura, el t3pico contenido en ella debe permitir al estudiante hacer uso de su conocimiento de mundo para poder producir para que 3ste sea capaz de componer por escrito. Esto es especialmente verdad cuando se intenta producir un texto con car3cter argumentativo o uno de naturaleza expositiva. Es probable que el estudiante que ya conozca el t3pico produzca un texto m3s elaborado, es decir, con ideas desarrolladas a cabalidad. Incluso los mejores escritores no podr3n producir un buen texto si no poseen informaci3n apropiada acerca del t3pico.

El t3pico que se asigne a los estudiantes tiene grandes efectos porque,

idealmente, debe estar estructurado para atraer la atención y el interés, para invocar los poderes de la observación y de la imaginación, para iniciar el pensamiento y la reflexión, y para circunscribirlo al conocimiento previo de todos los estudiantes. En todo caso, las tareas de escritura deben ser medidas de competencia de la habilidad para escribir y no medidas de conocimiento de contenido.

Generalmente, se recomienda la selección de tópicos "neutrales" y no "específicos" en cuanto a contenido. De aquí que a menudo se recurra al desarrollo de tópicos que tengan que ver con la vida personal del estudiante, porque éstos se consideran accesibles a la mayor parte de ellos. El uso de la experiencia escolar como tópico para componer por escrito siempre parece ser un tópico con el cual el estudiante no corre riesgos al desarrollarlo, porque éste está inmerso en la vida de su propia escuela.

Lo anterior llevará, posiblemente, a que el estudiante escritor siempre utilice la primera persona singular (es decir, su propia voz) y recurra a formas del lenguaje que reflejen sus propios patrones de habla y de pensamiento, ignorando con ello las importantes convenciones que conforman el lenguaje escrito. Este estudiante escritor utilizará, por lo general, un registro lingüístico no apropiado para la tarea que se le ha asignado. Es obvio, por lo demás, que el hecho de utilizar la primera persona en un texto dependerá del tipo de texto en cuestión.

El descubrimiento de tópicos apropiados para usar en las tareas de escritura - que no sean ni muy amplios, ni muy insignificantes ni demasiado abstractos continúa siendo un arte más que una ciencia, si bien se puede elaborar una encuesta de intereses temáticos, con el fin aplicarla a los estudiantes y, de allí, derivar los tópicos acerca de los cuales éstos podrían escribir ([Vergara 1999](#)).

En cuanto a la selección de tópicos, Lenski ([1998](#)) afirma que los estudiantes los seleccionan sobre la base tanto de sus intereses como de lo que se ajusta a la tarea por desarrollar, pero que también los seleccionan de acuerdo a su eficacia. Los estudiantes exploran en sí mismos con el fin de encontrar un tópico que sostendrá su interés y que logrará la realización de la tarea con los criterios exteriores que se les han entregado.

Ruth y Murphy ([1988](#)) entregan cinco sugerencias en cuanto a los puntos que debieran considerarse al crear un tópico para una tarea determinada:

1. Relacionar la tarea con el objetivo de la evaluación;
2. Seleccionar el tópico;
3. Definir el alcance de los propósitos retóricos;
4. Redactar la tarea en forma clara; y
5. Evaluar la calidad del tópico.

un tópico, la adherencia a él y su mantención coherente en el texto, existen ciertas estrategias que pueden usar los estudiantes escritores, dependiendo de la etapa en que se encuentren del proceso de producción; por ejemplo, las "ramificaciones", los "arañagramas" y los "árboles", que se utilizan en la etapa de generación de ideas; y los "planes esquemáticos" y los "mapas conceptuales", que se utilizan más en la planificación del escrito que en cualquier otra etapa del proceso. Estos procedimientos contribuyen a evitar repeticiones innecesarias, digresiones y organizaciones ilógicas o incoherentes de un escrito ([Messenger & de Bruyn 1995](#)). Los esquemas tópicos, las matrices, los organigramas y los diagramas de flujo también permiten delimitar un tópico, si bien Johns ([1998](#)) sostiene que uno de los problemas no resueltos que plantea este enfoque es que tiende a dar por sentado la relación entre la estructura no lineal de la información y de su concreción en el texto lineal, es decir, la manera en que el escritor negocia su camino a través de esa estructura y el efecto que esto tiene tanto sobre la organización pragmática del texto como sobre la posibilidad de predecir las ideas contenidas en él.

2.2. PROPÓSITO

Todo texto tiene el amplio objetivo de comunicar ideas y la efectividad de esa comunicación dependerá de cuánta concentración (o énfasis) pone el hablante/escritor en uno de los diversos propósitos retóricos. El propósito de la SR está directamente relacionado con lo que el hablante/escritor de un texto desea lograr con él; estamos aquí, entonces, en el ámbito de la intención y, por lo tanto, de la funcionalidad del lenguaje.

En el ámbito de la producción escrita, los propósitos o intenciones originan, de alguna manera, las tipologías textuales. Por ejemplo, si la intención es informar seriamente, puede producirse una diversidad de textos que apuntan sólo a eso, como la noticia para un periódico, un informe científico, un boletín empresarial, etc. Si la intención es entretener, un buen ejemplo es el artículo escrito para una revista de espectáculos. En cambio, si se desea convencer o persuadir, lo más natural es que se produzca un texto argumentativo, como por ejemplo un discurso político, una editorial de periódico, un alegato judicial o un aviso comercial-publicitario.

Sin embargo, pocos escritos presentan una línea clara entre un tipo de texto y otro. Por ejemplo, un conjunto de instrucciones tendrá el propósito original de informar a los lectores acerca de cómo hacer algo, pero también puede estar tratando de convencerlos de que ésa es la manera correcta y mejor de hacerlo o de que se deben evitar ciertas cosas al hacerlo. Y, con el fin de interesarlos más, puede estar escrito para entretener. El análisis de un poema puede parecer pura exposición, explicando cómo funciona el poema y qué significa, pero al menos implícitamente también tratará de persuadir a los lectores de que esa interpretación es la correcta ([Messenger y de Bruyn 1995](#)).

D'Angelo ([1987](#)) establece la distinción entre "objetivo" y "propósito", señalando que el primero es la intención general del escritor o el propósito último; el segundo se refiere a la intención específica del escritor en una situación retórica particular. Desde una perspectiva aristotélica, Kinneavy ([1971](#)) acuña el término "objetivo del discurso" y dice que éste refleja el propósito del escritor o hablante al usar el lenguaje. Sin embargo, admite que los propósitos textuales se traslapan y duda que una narración sea solamente una narración o que una descripción sea solamente una descripción. Al

referirse al texto de un aviso comercial, este autor sostiene que ese texto en particular incorpora información acerca del producto publicitado, tal vez contenga alguna prueba científica válida de su superioridad y puede incluso usar técnicas literarias, como el ritmo, la rima y la aliteración en su eslogan ([Lindemann, 1987](#)). Coincidiendo con Kinneavy ([1971](#)), Fairclough ([1995](#)) sostiene que los eventos discursivos comúnmente combinan dos o más tipos de discurso convencionales y que los textos son regularmente heterogéneos en sus formas y significados. Los textos están abiertos a múltiples lecturas y las maneras en que se leen dependen de los propósitos, compromisos y estrategias de los lectores.

Ya en el siglo pasado, Alexander Bain, en su obra fundamental *English Composition and Rhetoric* de 1866, basaba la clasificación de las formas del discurso en las facultades de la mente. De acuerdo con Bain, la mente está dividida en tres facultades: el entendimiento, la voluntad y los sentimientos. Los objetivos (informar, entretener, persuadir) de cualquier discurso corresponden a estas tres facultades. Las formas del discurso son los tipos de texto que se relacionan con las facultades de la mente, los objetivos del discurso y las leyes del pensamiento. Así, mientras la descripción, la narración y la exposición se relacionan con la facultad del entendimiento, la persuasión se relaciona con la voluntad y la poesía con los sentimientos y las pasiones ([D'Angelo 1987](#)). Es importante mencionar la clasificación de Bain narración, descripción, exposición y argumentación porque, si bien se puede considerar obsoleta, es la que prevalece actualmente en la mayoría de los programas de estudio relacionados con el desarrollo de la producción escrita.

Williams ([1998](#)), por su parte, hace la interesante distinción entre un propósito retórico y el objetivo de un texto. El primero considera la perspectiva del autor del texto, mientras que el segundo a la de los lectores y el efecto que el texto debería producir en ellos. Al referirse a los propósitos retóricos dentro de los grupos profesionales, el mismo autor señala que existen tres categorías: el tradicional, el innovador y el confrontacional. Este último es el que trastoca un punto de vista establecido, usando un lenguaje de oposición y con el cual los escritores generalmente se distancian del grupo que sostiene ese punto de vista con el fin de atacarlo.

En una perspectiva diferente y favoreciendo una pedagogía de procesos, Crowley ([1989](#)) sostiene que el modelo de intención utilizado por la teoría de la composición tradicional el propuesto por Bain, por ejemplo no sólo es demasiado simple, sino que también contiene una serie de ideas incorrectas.

Crowley ([1989](#)) señala que existen al menos tres objeciones al modelo tradicional de enseñar la escritura, todas ellas relacionadas con el propósito del acto de escribir. En primer lugar, el modelo basado en intenciones designadas por el profesor distorsiona seriamente la naturaleza del proceso de lectura. En dicho modelo, se asume que todos los escritores saben sus intenciones antes de ponerse a escribir, como también son capaces de expresarlas claramente y sin distorsiones en el discurso. Además, el modelo asume que el lenguaje traducirá fielmente las intenciones de los escritores y que los lectores interpretarán éstas correctamente, sin distorsiones. Esta investigadora añade que, dada la ausencia necesaria del autor, la escritura tiene la habilidad de generar una multitud de interpretaciones y significados, y esta misma ausencia permite que la escritura cumpla su función con o sin un contexto, porque a menudo los lectores no poseen información acerca del contexto específico en el cual se compuso la escritura. Sin embargo, esta carencia no impide leer el texto que resulta, pues el deseo de construir un

significado estable y específico para los textos es tan fuerte que se inventan contextos cuando no existe ninguno disponible y dichos contextos se buscan precisamente para fundamentar el propósito de un escritor ausente.

En segundo lugar, Crowley (1989) sostiene que el modelo tradicional permite a los profesores asumir una responsabilidad casi total por el trabajo de sus estudiantes, no sólo con respecto al estímulo proporcionado para hacerlo y a su formato, sino también en términos de su supuesto significado o interpretación. La pedagogía de la composición tradicional, de esta manera, priva sistemáticamente a los estudiantes escritores de asumir sus responsabilidades con respecto de sus propias composiciones. Esta última observación podría explicar por qué a nuestros estudiantes a menudo les desagrada escribir.

La tercera y última objeción es que el hecho de asumir que todos los discursos bien estructurados manifiestan alguna intención uniforme significa rechazar como inferiores aquellos que no están bien estructurados. Los textos que no se aproximan al modelo tradicional o que no cumplen con las expectativas ya prescritas simplemente no se aprueban, aunque los estudiantes compongan sucesivos borradores.

Por el contrario, la pedagogía de procesos asume, entre otras cosas, que la reacción de un estudiante a la tarea de escritura se puede concretar sólo mientras se escribe dicha reacción, es decir, el estudiante sólo descubre acerca de qué desea escribir mientras está en el proceso de escribirlo. Según este modelo de componer por escrito, si las intenciones se concretan de alguna manera en lenguaje, éstas pueden formularse dentro del transcurso de la escritura o pueden cambiar de borrador a borrador. Por consiguiente, esta pedagogía contradice explícitamente la viabilidad de la noción de intención propuesta por la teoría de la composición tradicional.

Si bien los postulados de Crowley (1989) son bastante atendibles en etapas avanzadas del desarrollo de la habilidad de escribir, la idea fundamental que subyace al presente trabajo es que en las primeras etapas los estudiantes deben aprender estrategias metacognitivas de textualización, como por ejemplo, hacerse conscientes de la finalidad de sus escritos. En las etapas iniciales del proceso de escritura, el problema retórico que plantea el establecimiento del propósito y al que se enfrenta el estudiante en una tarea de escritura, puede solucionarse preguntando con qué fin se usará el texto que se va a producir. Como en todo proceso de aprendizaje/enseñanza, el estudiante debe recibir las estrategias necesarias en los inicios de ese proceso para que, en etapas posteriores, se transforme en un ser autónomo.

En el diseño de tareas de escritura, el propósito tanto como los otros dos componentes de la SR debe estar lo suficientemente explicitado como para que el estudiante escritor no dude de qué tipo de texto debe producir, es decir, debe estar consciente de que los textos tienen un propósito retórico, ya sea el de informar, entretener, persuadir, describir, etc., como también debe estar consciente de que estos propósitos se pueden combinar, pero que uno de ellos es el que, por lo general, prevalece.

2.3. AUDIENCIA

Existe más literatura de este componente de la SR que de cualquiera de los otros dos. Este hecho puede deberse a que la escritura, por su naturaleza social, involucra a otra persona (el lector), al que se le debe más

consideración que al tópic o al propósito, elementos que se originan en el escritor y que son producidos por él mismo, sin intervención directa del lector.

El concepto de "audiencia" se define, generalmente, como el conjunto de todos los lectores potenciales que leerán el texto producido. La audiencia delimita así el registro lingüístico que el escritor utiliza para ceñirse a las convenciones de un determinado tipo de texto.

Al plantear un modelo retórico de lectura, Brent (1992) señala que el lector no interpreta simplemente el significado de un texto en el espacio. El significado de un texto sólo es importante en cuanto abarque los significados de otra entidad: el escritor. El lector decide si alguno de estos significados es suficientemente creíble y poderoso como para añadirlo a su propio sistema de creencias. El escritor, evidentemente, tiene control sobre el texto, considerado como código físico en el papel. Pero, debemos preguntarnos si el escritor y el texto creado por él tienen alguna influencia en el lector.

Ong (1975) señala que el escritor eficiente es el que puede ficcionalizar en su imaginación una audiencia que conoce de escritores anteriores quienes, a su vez, ficcionalizaban en su imaginación audiencias que habían conocido escritores aún anteriores y así sucesivamente, hasta la aurora de la narrativa. Por un lado, el escritor debe construir una audiencia a la que se le ha asignado un papel y, por otro, la audiencia debe ella misma ficcionalizarse; en otras palabras, el lector debe desempeñar el papel que el escritor le ha asignado, el cual a menudo coincide con su papel en su vida real, incluso cuando el escritor es alguien que escribe un diario de vida, porque, primero, una persona generalmente no se habla a sí misma y, segundo, porque al pretender hablar consigo mismo, el escritor también debe pretender no estar de alguna manera allí.

Sin importar cuán reales sean los lectores fuera del texto, el individuo que está textualizando debe representarse una audiencia de alguna manera; y los resultados de esa "ficción" aparecen en el texto como el conocimiento que poseen sus lectores, además de sus actitudes y la relación del escritor con el tópic o (Park 1988).

Los significados "audiencia" tiende a divergir en dos direcciones generales: una, hacia las personas reales externas al texto, la audiencia a quien debe acomodarse el escritor; la otra, hacia el texto mismo y la audiencia allí implícita, un conjunto de actitudes, intereses, reacciones, condiciones de conocimiento, que tanto pueden como no pueden ajustarse a las características de los lectores reales. Park (1988), en último término, señala que el término "audiencia" se refiere esencialmente no a las personas como tales, sino a aquellos aspectos del conocimiento y la motivación aparentes en los lectores que forman los contextos para el discurso y los fines del discurso.

Anteriormente, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1971) habían señalado que la dificultad que presenta la audiencia de un escritor es superior a la que presenta la de un hablante. Sin embargo, se preocupan más de la audiencia a la que se dirige el hablante que a la que se dirige el escritor y sus planteamientos están enfocados únicamente hacia la audiencia del texto argumentativo. En todo caso, algunas de sus consideraciones pueden perfectamente aplicarse al texto escrito en general. En una síntesis muy apretada de sus postulados sobre este tema, señalan que, en la verdadera argumentación, se debe tener cuidado de formarse un concepto de la audiencia que sea tan cercano a la realidad como sea posible. Una visión

inadecuada de la audiencia, originada ya sea por ignorancia o por un conjunto de circunstancias no previstas, puede tener resultados muy desafortunados. Añaden que el estudio de las audiencias bien podría ser un estudio para la sociología, puesto que las opiniones dependen no tanto de las cualidades propias de un individuo como de las cualidades de su medio social, de la gente con la que se relaciona y con la que convive. Indican, además, que el conocimiento de una audiencia no se puede concebir separadamente del conocimiento de cómo influir en ella. La naturaleza de la audiencia a la cual se dirigen los argumentos determinará en gran medida tanto la dirección que tomarán como la importancia que se les atribuirá.

Perelman y Olbrechts-Tyteca ([1971](#)) distinguen tres tipos de audiencia: la universal (la totalidad de la humanidad); el interlocutor único (a quien el hablante se dirige); y el sujeto mismo, cuando éste delibera o se da a sí mismo razones por sus acciones. La argumentación que se dirige a una audiencia universal debe convencer al lector de que las razones aducidas poseen un carácter imperioso, de que son evidentes y poseen una validez absoluta y atemporal, independiente de las contingencias locales o históricas. Dentro de esta audiencia universal, distinguen una audiencia elite, que se caracteriza por su posición jerárquica y es la preferida por aquellos que se enorgullecen de poseer una revelación sobrenatural o un conocimiento místico, como también por aquellos que apelan al virtuoso, al creyente o al hombre dotado de gracia.

Al referirse al interlocutor único, los autores señalan que éste encarna a la audiencia universal en el diálogo escrito, incluso más que en el hablado. Esta concepción parece justificada, en particular cuando se asume que la persona está sujeta a la limitación de los principios interiores que guían el desarrollo de su pensamiento. Se supone que el oyente posee la misma facultad de razonamiento a su disposición que la que tienen los otros miembros de la audiencia universal. Reconocen, además, que el interlocutor único no siempre es la audiencia universal, sino que a menudo es la encarnación de una audiencia particular.

El último tipo de audiencia, para estos autores, es el sujeto mismo que produce el discurso y a quien consideran como una encarnación de la audiencia universal. Señalan que a menudo sucede que la conversación con alguien es simplemente un medio que usamos para ver las cosas más claramente nosotros mismos. Los acuerdos con uno mismo son solamente un caso particular de acuerdos con los demás. Según esto, es al analizar la argumentación que se dirige a las otras personas cuando mejor podemos entender la autodeliberación y no viceversa.

Por su parte, Ede y Lunsford ([1984](#)) sostienen que existen dos perspectivas acerca de la audiencia: la audiencia *abordada* y la audiencia *invocada*. La primera se refiere a aquellas personas de la vida real que leen un discurso, mientras que la segunda se refiere a la audiencia imaginada por el escritor. Los que ven a la audiencia como abordada enfatizan la realidad concreta de la audiencia del escritor y comparten el supuesto de que el conocimiento de las actitudes, creencias y expectativas de esa audiencia no sólo es posible (vía observación y análisis) sino esencial. Los que consideran a la audiencia como invocada enfatizan su visión de que ésta es una construcción del escritor, una ficción creada. Por cierto, no niegan la realidad física de los lectores, pero sostienen que los escritores no pueden conocer esa realidad del modo en que la pueden conocer los hablantes en una conversación cualquiera. La tarea central del escritor, entonces, no es analizar una audiencia y adaptar el

discurso a las necesidades de esa audiencia. Más bien, el escritor utiliza los recursos semánticos y sintácticos del lenguaje con el fin de proporcionar pistas al lector, las cuales lo conducirán a adoptar las actitudes que el escritor desea.

Una visión de la audiencia completamente elaborada, entonces, debe equilibrar la creatividad del escritor con la creatividad diferente, pero igualmente importante, del lector. Debe dar cuenta de una amplia y cambiante gama de papeles tanto para las audiencias abordadas como para las invocadas. Finalmente, debe relacionar la matriz creada por la intrincada relación del escritor y la audiencia con todos los elementos de la SR.

En un trabajo posterior, Lunsford y Ruszkiewicz ([1999](#)), sostienen que, para hablar de audiencia, hay que situar a los lectores y a los escritores en un contexto (Fig. 2). Consideran los contextos como círculos concéntricos que se mueven hacia fuera, desde el contexto más inmediato (el lugar y el tiempo específicos en que ocurre la lectura) a contextos más y más amplios, incluyendo los contextos locales y comunitarios, los contextos institucionales (tales como la escuela, la iglesia o los negocios), y los contextos culturales y lingüísticos. En cualquiera de estos contextos, existirían simultáneamente los lectores en la mente del escritor y éstos serían los "lectores deseados/ideales", es decir, aquellos que el escritor desea abordar conscientemente; los lectores representados en el texto, que serían los "lectores invocados"; están, por último, los lectores como realmente existen, es decir, los "lectores reales", que no son precisamente los que el escritor ha tenido la intención de abordar o los que el texto invoca.

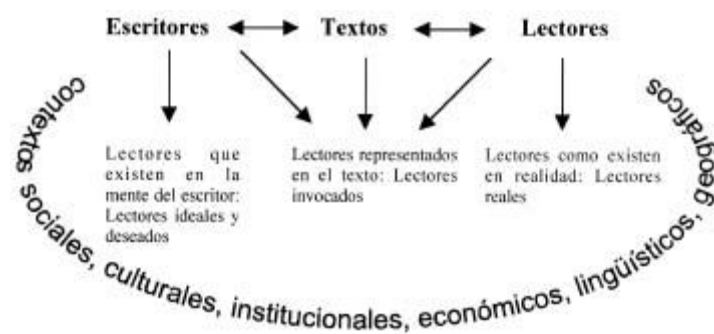


Fig. 2. Lectores y escritores en contexto ([Ede y Ruszkiewicz, 1999](#))

En un modelo similar un escritor que se comunica con sus lectores por medio de un texto escrito Coulthard ([1998](#)) sostiene que el texto transporta, en forma transparente, el contenido ideacional y todos los problemas que los lectores podrían tener con el texto serían deficiencias del lector. Es imposible, añade este autor, tomar las decisiones correctas acerca de qué textualizar sin un claro sentido de la audiencia. Todo escritor se enfrenta con dos decisiones ideacionales/interpersonales importantes: primero, lo que él puede asumir que su audiencia debería saber y, segundo, qué de lo que ellos saben es útil o necesario textualizar. Puesto que los textos se diseñan para una audiencia específica, una vez que estos textos existen, ellos definen esa audiencia. De hecho, como ningún escritor puede crear ni siquiera una simple oración sin un lector imaginado que sea su objetivo, casi todas las oraciones proporcionan alguna pista acerca de ese lector, lo que permite a cualquier lector real construirse acumulativamente un cuadro de su homónimo imaginado.

En una perspectiva completamente diferente, Elbow (1990) señala que el problema del escritor cuando piensa en sus audiencias es una cuestión de cuándo. Una audiencia es un campo de fuerza: mientras más cercanos nos encontramos a ella (o sea, mientras más pensamos en nuestros lectores), más fuerte es el impulso que ejerce sobre los contenidos de nuestras mentes. La interrogante práctica, entonces, siempre es si una audiencia particular funciona como un campo de fuerza útil o uno que nos confunde o que nos inhibe. De aquí que existan audiencias *inhibidoras* o *capacitadoras*. Cuando pensamos en ellas al escribir, pensamos en más y mejores cosas que decir.

De acuerdo al modelo cognitivo de desarrollo, si se piensa en la audiencia a medida que se produce un escrito, se estaría operando a un nivel de desarrollo psicológico superior al que se tendría si uno ignorara a los lectores. Dirigir las palabras a los lectores representa un signo de "más madurez" que no dirigirlas a nadie en particular o a uno mismo. La mayoría de la escritura deficiente es poco clara o extraña, *porque* el escritor estaba haciendo lo que es tan fácil de hacer: dando inconscientemente su propio marco de referencia por sentado y no atendiendo a las necesidades de los lectores que podrían tener un marco de referencia diferente.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo ha intentado enfatizar la importancia que debe tener la SR al momento de producir por escrito. El énfasis propuesto se realizó mediante el esbozo de algunas consideraciones teóricas que deberían contemplarse al diseñar una tarea de escritura y que, posteriormente, ésta se entregará a los estudiantes escritores para que la lleven a cabo.

Se ha señalado que, al no estar presente la SR en la mente del escritor, se hace difícil pensar en un escrito al que se pueda denominar "texto". El establecimiento de una sólida SR a lo largo de un escrito cualquiera contribuye en gran medida a su coherencia y a la mantención de ésta para conformar un todo. Con el fin de comprobar lo anterior, sólo es necesario solicitar a nuestros alumnos que escriban sin considerar uno de los componentes y ver los resultados a la luz de esta carencia. Se notará que el texto producido no es un todo coherente o que no focaliza las ideas contenidas en él; o que el lector puede sentirse confundido, que interpreta el texto erróneamente o cree que el texto no ha sido dirigido hacia él, sino hacia otro lector.

Por desgracia, muchas veces los componentes de la SR no se consideran ni en los programas de enseñanza ni menos en las tareas de escritura que el estudiante debe desarrollar. El estudiante termina escribiendo sólo para el(la) profesor(a), quien, en última instancia, se convierte en crítico, en evaluador o en editor. La mayoría de las veces, a este profesor no le interesa si el texto producido se enmarca dentro de una tipología textual, si el texto utiliza diversas fuentes como base para la transmisión de su mensaje, o si las oraciones escritas apuntan a una sola idea.

Por consiguiente, la SR debe contemplarse en el diseño de las tareas de escritura que entregamos a nuestros estudiantes para guiarlos en su producción escrita. Esta guía se puede llevar a cabo con el planteamiento de tres preguntas básicas, que se relacionan con los tres componentes aquí descritos: (1) ¿acerca de qué se va a escribir?, (2) ¿para qué se va a escribir? y (3) ¿a quién se va a escribir? La primera pregunta apunta al tema, al tópicos y, posiblemente, a los subtópicos, es decir, a la materia específica acerca de

la cual se va a escribir. La segunda pregunta apunta al propósito del texto y a los propósitos secundarios del mismo; esto dará el marco apropiado para producir un determinado tipo de texto que se ajuste más o menos a las convenciones textuales. Finalmente, la tercera pregunta apunta a la audiencia, que en definitiva hará que el estudiante piense en sus lectores y dará al texto un registro lingüístico apropiado.

Se necesita intensificar la dimensión social de la escritura, es decir, los estudiantes deben aprender a ser *más* conscientes de la audiencia, a que se descentren mejor y a que aprendan a ajustar su discurso a las necesidades de los lectores. Los tópicos pueden seleccionarse a través de una encuesta formal o informal y, a partir de ella, elegir los que más se repiten. El profesor también puede recurrir a los tópicos convencionales acerca de eventos en el colegio o a la típica descripción de los acontecimientos ocurridos en las vacaciones de sus estudiantes, o puede tomar como base para el desarrollo de sus escritos temas y tópicos que se cubren en otras asignaturas como parte de una escritura más interdisciplinaria. En cualquier caso, el conocimiento previo que tenga el estudiante escritor del tópico es fundamental para poder escribir acerca de él en forma eficiente y será responsabilidad del profesor hacer reflexionar críticamente a sus estudiantes acerca de las ideas presentadas en sus escritos a través de su forma de interpretarlos, revisarlos, corregirlos y evaluarlos. Esta responsabilidad puede ser compartida, posteriormente, con los mismos estudiantes, quienes pueden actuar como jueces-pares. No está de más señalar la importancia que puede adquirir tanto la producción de un texto que signifique la búsqueda de información para el desarrollo de un tópico sobre la base de diversas fuentes bibliográficas y de otros tipos, como también un espacio para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad con tareas de escritura que presenten tópicos insólitos, extravagantes, fantásticos y novedosos.

Finalmente, el propósito de un escrito orientará a la audiencia hacia qué tipo de texto está leyendo. El estudiante debe aprender a distinguir un texto meramente narrativo de uno argumentativo, como también debe saber que una narración puede servir para argumentar en un texto más amplio. El estudiante debe saber que existen géneros dentro de la narración, que existen diferentes maneras de argumentar y que existen diferentes métodos para desarrollar un texto descriptivo. Sólo así los productos escritos de nuestros estudiantes podrán llamarse textos con toda propiedad.

REFERENCIAS


- BEX, T. (1996) *Variety in written English. Texts in society: Society in text*, Londres: Routledge.
- BITZER, L. (1968) "The rhetorical situation", *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- BOOTH, W. (1963) "The rhetorical stance", *College Composition and Communication*, 14, 139-145.
- BRENT, D. (1992) *Reading as rhetorical invention*, Urbana: National Council of Teachers of English.
- BRINTON, A. (1981) "Situation in the theory of rhetoric", *Philosophy and Rhetoric*, 14, 234-248.

- BROWN G. y YULE, G. (1988) *Teaching the spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, M. (1988) "Stasis and kairos: Principles of social construction in classical rhetoric", *Rhetoric Review*, 1, 97-112.
- CHAFE, W. (1982) "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature" en Deborah Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood: Ablex.
- COE, R. (1981) *Form and substance: An advanced rhetoric*, Glenview: Scott, Foresman, and Company.
- COULTHARD, M. (1998) "On analysing and evaluating written text" en M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*, Londres: Routledge.
- CROWLEY, S. (1989) "On intention in student texts" en B. Lawson, S. Sterr y W. Ross (Eds.), *Encountering student texts*, Illinois: National Council of teachers of English.
- D'ANGELO, F. (1986) "Topoi and form in composition", en D. McQuade (Ed.), *The territory of language: Linguistics, stylistics, and the teaching of composition*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- EDE, L. y LUNSFORD, A. (1988) "Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy", en G. Tate y E. P. J. Corbett (Eds.), *The writing teacher's sourcebook*, Nueva York: Oxford University Press.
- ELBOW, P. (1990) "Closing my eyes as I speak: An argument for ignoring audience" en R. L. Graves (Ed.), *Rhetoric and Composition*, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 247-266.
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*, Londres: Longman.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 363-387.
- GAGE, J. (1984) "An adequate epistemology for composition: Classical and modern perspectives", en R. Connors, L. Ede y A. Lunsford (Eds.), *Essays on classical rhetoric and modern discourse*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- HAYES, J., FLOWER, L., SCHIVER, K., STRATMAN, J. y CAREY, L. (1986) "Detection, diagnosis, and the strategies of revision", *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- HAYES, J. (1996) "A new framework for understanding cognition and affect in writing" en C. M. Ley y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*, Mahwah: Erlbaum Associates.
- JOHNS, T. (1998) "The text and its message" en M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*, Londres: Routledge.

- KINNEAVY, J. (1979) "The relation of the whole to the part in interpretation theory and in the composing process" en D. McQuade, (Ed.), *Linguistics, style, and the teaching of composition*, Akron: University of Akron.
- KINNEAVY, J. (1983) "Contemporary rhetoric", en W. B. Horner (Ed.), *The present state of scholarship in historical and contemporary rhetoric*, Columbia: University of Missouri Press.
- LENSKI, S. (1998) "Strategic knowledge when reading in order to write", *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19, 287-315.
- LINDEMANN, E. (1987) *A rhetoric for writing teachers*, Nueva York: Oxford University Press.
- LUNSFORD, A y RUSZKIEWICZ, J. (1999) *Everything's an argument*, Boston: Bedford/St. Martin's.
- MESSENGER, W. y DE BRUYN, J. (1995) *The Canadian writer's handbook*, Scarborough: Prentice Hall Canada, Inc.
- ONG, W. (1975) "The writer's audience is always a fiction", *PMLA*, 90, 9-21.
- PARK, D. (1988) "The meanings of 'audience'", en G. Tate y E. P. J. Corbett (Eds.), *The writing teacher's sourcebook*, Nueva York: Oxford University Press.
- PERELMAN, CH. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1971) *The new rhetoric: A treatise on argumentation*, Londres: University of Notre Dame Press.
- RUTH, L. y MURPHY, S. (1988) *Designing writing tasks for the assessment of writing*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- SINCLAIR, J. (1998) "Trust the text" en M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*, Londres: Routledge.
- TANNEN, D. (1982) "The oral/literate continuum in discourse" en D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Norwood: Ablex.
- VATZ, R. (1973) "The myth of the rhetorical situation", *Philosophy and Rhetoric*, 6, 154-161.
- VERGARA, M. (1999) "Diseño y aplicación de encuestas de intereses en temas para lectura y escritura", Informe Proyecto FONDECYT N 1980/311 Conexiones entre lectura y escritura en alumnos de 6 y 8 año básico, Universidad Católica de Valparaíso.
- WILLIAMS, J. (1998) *Preparing to teach writing: Research, theory and practice*, Mahwah: Erlbaum Associates Publishers.
- WITTE, S. (1983) "Topical structure and revision: An exploratory study", *College Composition and Communication*, 34, 313-341.
- YABUUCHI, A. (1998) "Spoken and written discourse: What's the true

difference?" *Semiotica*, 120, 1-37.

YOUNG, R. (1987) "Recent developments in rhetorical invention" en G. Tate (Ed.), *Teaching composition*, Fort Worth: Texas Christian University Press.

* El presente trabajo surge de la necesidad de establecer la situación retórica en dos tareas de escritura que se diseñaron con el fin de obtener datos para el Proyecto FONDECYT N 1980311. Esta investigación intenta descubrir estrategias lingüístico-cognitivas que se utilicen en la comprensión y en la producción de la micro-, macro- y superestructura de textos argumentativos, leídos y escritos por alumnos de 6 y 8 años de Educación Básica. Fue necesario, entonces, que para aquella investigación se diseñaran pruebas de lectura y de escritura. El establecimiento de la situación retórica en el diseño de estas últimas resultó fundamental para recabar la información requerida de los sujetos.

© **2006 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**

Avenida Brasil 2830,

Casilla 4059

Valparaíso, Chile

Fono-Fax: 56-32-237429

 e-Mail

revista.signos@ucv.cl