


2018

La aculturación en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: la valoración en el uso polifónico de las citas

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

How does access to this work benefit you? Let us know!

Follow this and additional works at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs

 Part of the [Applied Linguistics Commons](#), [Discourse and Text Linguistics Commons](#), [Language and Literacy Education Commons](#), [Reading and Language Commons](#), [Rhetoric and Composition Commons](#), [Spanish Linguistics Commons](#), and the [Technical and Professional Writing Commons](#)

Recommended Citation

“La aculturación en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: la valoración en el uso polifónico de las citas”, in Del Pilar Jiménez Pérez, Elena y De vicente-Yagüe Jara, María Isabel (eds.), *Análisis de enfoques, metodologías y herramientas didácticas para la comprensión lectora*. Madrid: Síntesis, 2018, pp. 205-215.

This Book Chapter or Section is brought to you for free and open access by the New York City College of Technology at CUNY Academic Works. It has been accepted for inclusion in Publications and Research by an authorized administrator of CUNY Academic Works. For more information, please contact AcademicWorks@cuny.edu.

La aculturación en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios: la valoración en el uso polifónico de las citas

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

Resumen

El acceso de los alumnos universitarios a los estudios de nivel superior implica un proceso de adaptación y aculturación que encuentra respuesta principalmente en la lectura y en la escritura académica. Dentro de este contexto, mi ponencia se centrará en las implicaciones pragmáticas que adquiere la polifonía en los textos académicos y profesionales, cuestión que suele pasar desapercibida para el lector novel en los primeros años de carrera. Sin embargo, el estudiante universitario debe tomar conciencia en su transición académica hacia el mundo profesional de que los autores expertos no sólo transmiten conocimiento nuevo con su discurso mediante la exposición de los resultados de sus investigaciones, sino que también se posicionan persuasivamente en el escrito atribuyendo un valor distintivo a las voces referidas en los textos. Es por este motivo que consideramos prioritaria en la didáctica de la lectura en el ámbito universitario la adopción de una posición crítica que ayude a desenmascarar las estrategias utilizadas interesadamente por los escritores académicos y profesionales para convencer al lector de la veracidad de sus juicios.

Palabras clave: comprensión lectora; lectura crítica; aculturación; citación; didáctica de la lengua.

Abstract

The access of college students to higher level education requires a process of

adaptation and acculturation that focuses primarily on academic reading and writing skills. Within this context, my paper will focus on the pragmatic implications of polyphony in academic and professional texts, a subject matter that often goes unnoticed by the new reader in his/her first college years. However, the student must recognize that in his/her transition from the academic to the professional world, expert authors not only transmit new knowledge with their discourse by the results of their research, but likewise they take a persuasive position in their writing giving the voices in the text a distinctive value. It should therefore be a priority that students adopt a critical attitude towards reading in a college classroom setting; it helps them uncover the strategies used by academic and professional writers to convince the reader of their opinions.

Keywords: reading comprehension; critical reading; acculturation; citation; language teaching.

1. Introducción

El acceso del estudiante al nivel superior de enseñanza implica la adopción de un conjunto de convenciones compartidas por una comunidad discursiva que sustenta un conocimiento especializado sobre diferentes áreas del saber. La transformación de la identidad de un individuo que se integra en este grupo social viene marcada por la paulatina asimilación de nuevas convenciones en el discurso académico disciplinario que esta le impone. Debido a que cada comunidad académica tiene una forma propia de conceptualizar y transmitir el saber especializado que comparten todos sus miembros (Hyland, 2000: 8), hasta que el estudiante universitario no domine los géneros más representativos de su disciplina de forma eficaz, no llegará a sentirse plenamente integrado en la comunidad discursiva en la que se especializa (Hyland, 2000, 2009; Carlino, 2005; Swales, 1990; Parodi, 2010). Para ello, este individuo será sometido en el aula a un progresivo proceso de aculturación a las prácticas vigentes en su disciplina, entre las cuales destacan las nuevas estrategias de lectura y escritura que este debe adquirir, ya que son destacadas herramientas para la comunicación y el análisis del conocimiento.

En el presente trabajo se hace una revisión de los recursos lingüísticos que los escritores expertos emplean en la expresión de su voz personal en el discurso escrito con el propósito de mantener una interacción cordial—al mismo tiempo que persuasiva— con el lector y con los autores citados en el texto. El conocimiento de estas técnicas le permitirá al lector universitario acercarse a las publicaciones científicas en su disciplina de una forma crítica, saber del que se puede valer para descifrar las verdaderas intenciones valorativas encubiertas que utilizan los escritores profesionales para hacer llegar sus juicios personales al lector de una manera convincente.

2. Transición y dificultades en la comprensión lectora en el nivel universitario

Los primeros años de la carrera universitaria están caracterizados por un continuo avance en el dominio de las competencias lectora y escritora, entendidas como un requisito fundamental sobre el que el estudiante universitario debe cimentar su progreso académico. Esta meta solo puede lograrse con la debida formación

académica en la lectura crítica y analítica de los textos y con la adopción de un nuevo posicionamiento enunciativo que le defina como productor de escritos académicos. Para ello, deberá adquirir estrategias que faciliten una respuesta adecuada a las demandas discursivas que se le presentan en esta nueva etapa educativa. Ocurre con harta frecuencia que los estudiantes que acceden a la educación superior son expuestos a nuevas actividades discursivas en las destrezas lectora y escritora para las que no han sido preparados en los niveles anteriores, las cuales, por otra parte, no resultan fácilmente transferibles (Castelló y otros, 2012: 572). Esta transición –y el consecuente proceso de aculturación a una nueva realidad más compleja que la acompaña– genera al principio en ellos altos grados de ansiedad, pues en este nivel los alumnos carecen aún de las coordenadas necesarias para la interpretación de textos científicos codificados en géneros discursivos según las convenciones que marca una determinada comunidad disciplinaria.

Numerosos estudios han constatado estas dificultades (véanse Carlino, 2005; Solé, 2012; Parodi, 2014), con problemas que varían desde la mera comprensión de las ideas principales a la extracción de inferencias a partir de los contenidos expuestos en el texto, como refieren Felipe Morales y Barrios Espinosa (2017). Estas autoras recogen en su artículo las quejas más frecuentes del profesorado causadas por el bajo nivel de comprensión lectora que experimentan sus estudiantes universitarios. Tal situación ha sido igualmente constatada por los sucesivos malos resultados obtenidos en los últimos informes PISA en comprensión lectora realizados en España con estudiantes de enseñanza secundaria, los cuales, a pesar de haber mejorado a lo largo de los últimos diez años, continúan por debajo del promedio que establece la OCDE y del total de países de la Unión Europea (Solé, 2012; Felipe Morales y Barrios Espinosa, 2017). Por su parte, Echeverría y Gastón (2002) también refieren las deficiencias en la comprensión de tipos textuales expositivos y argumentativos de estudiantes universitarios de primer grado. Como reacción a estas dificultades, autores como Solé (2012: 56) denuncian que no exista una pedagogía en este nivel formativo que incida directamente en la didáctica de la lectura de textos expositivos y disciplinares, de cómo sintetizarlos o cómo relacionar la información que estos contienen. Esta investigadora, consciente de que la lectura es un instrumento cognitivo indispensable para que se produzca el aprendizaje, insiste en la necesidad de introducir desde la educación secundaria un tipo de estrategias de comprensión lectora que habiliten la progresiva adquisición de la *lectura crítica e interpretativa*, las cuales servirán para reemplazar las habituales tareas de *lectura reproductiva* que tienen como objetivo final la mera descodificación del mensaje. En este sentido, como se describirá en el siguiente apartado, la complejidad en el nivel de lectura estará proporcionalmente relacionada con la capacidad de aprendizaje del estudiante en los distintos tramos del sistema educativo.

3. Niveles de comprensión textual en la lectura: el nivel crítico

Camps y Castelló (2013: 23) atribuyen a la universidad una doble función que se proyecta tanto sobre el cuerpo docente como sobre el discente. Por una parte, distinguen una *función formativa* relacionada con la transmisión del conocimiento por parte del profesorado a los estudiantes universitarios, mientras que, por otro lado, ambos grupos (expertos e inexpertos) contribuyen con sus estudios teóricos y científicos a la construcción de nuevo conocimiento, a lo que las autoras denominan

función investigadora. Asimismo, Wells (1987) hace referencia a dos procesos de lectura claramente diferenciados que se corresponden con estas funciones, uno *ejecutivo*, vinculado a la descodificación lingüística de los mensajes, y otro más profundo, el *epistémico*, que se relaciona con la transformación del conocimiento adquirido mediante la lectura. En este último se activan distintas operaciones mentales (reflexionar, relacionar y contrastar ideas, anticipar argumentos, valorar y evaluar opiniones, sintetizar textos, etc.) que permiten generar nuevo conocimiento a partir del saber adquirido por el sujeto en el proceso de lectura, objetivo principal en el ámbito especializado de las disciplinas en este nivel educativo.

Esta dicotomía ha reaparecido a lo largo del tiempo en diversas formas y bajo distintas nomenclaturas. En una de ellas, en su clasificación binaria sobre los tipos de lector, Solé (2012: 51) proponía diferenciar entre *lectores reproductivos* (hacen una *lectura superficial* que busca reproducir lo que dice el texto en forma de paráfrasis escrita) y *críticos* (hacen una *lectura profunda* que mediante los procesos de reflexión aplicados al texto consiguen modificar el conocimiento previo para producir el aprendizaje) con base en los cuatro niveles de comprensión lectora que esta autora identifica: *ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico (o de lectura crítica)*. Como Solé (2012), otros investigadores han sugerido nuevas taxonomías que incorporan distintos niveles a partir de los cuales se pueden delimitar diversos grados de competencia lectora en las diferentes etapas de aprendizaje. De estas, las clasificaciones más significativas han sido comentadas por Jiménez en su artículo titulado *Niveles de la comprensión y la competencia lectoras*. En el presente trabajo reproducimos de manera sintética los siete niveles enunciados por esta autora en la comprensión de textos, los cuales integran algunos de los aspectos más destacados de las distintas tipologías glosadas en su estudio (Jiménez, 2015: 22-23).

1. **Literal:** Es la comprensión más simple en la que se basan los niveles superiores, el nivel el que se encuentra un individuo que comienza a leer.

2. **Representativo:** Se avanza un escalón hacia la capacidad de reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo.

3. **Inferencial:** Permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y, mediante los datos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición el lector puede realizar suposiciones.

4. **Crítico:** El lector se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos.

5. **Emocional:** Se produce una respuesta emocional, se dispara la imaginación, se enciende la motivación. Es la fase más característica de los lectores con hábito lector prolongado y es recurrente la imagen de un lector sensibilizado por la cultura como parte indiscutible de su propia experiencia vital.

6. **Creador:** Este nivel va de la mano del anterior, aunque no tiene por qué darse. El lector puede pasar a la fase de creador con conocimiento de causa suficiente para ser apreciado por otros lectores.

7. **Metacognitivo:** Se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos a escala epistémica.

Las habilidades descritas en estos siete niveles son adquiridas de forma lineal y gradual, ya que se encuentran engarzados entre sí –a excepción del *creador*, que bien podría no aparecer o hacerlo de manera simultánea con otros estadios inferiores– por una secuencia interconectada de fases sucesivas que se corresponden con

la madurez intelectual, emocional, social y biológica del lector medio y que están sujetas a variación por cuestiones externas o socio-educativas (Jiménez, 2015: 21).

Según esta taxonomía, mientras que los primeros niveles se caracterizan por una lectura superficial y funcional en la que no hay trazas de la interacción de procesos mentales complejos en la comprensión de los textos, en los últimos esto sí ocurre, ya que se emparentan de modo más directo con la facultad de pensar. De ellos, el que resulta más relevante para este trabajo es el *nivel crítico*, que se desarrolla en la etapa del bachillerato e identifica ya a un lector experto en transición (Jiménez, 2015: 23). Esta categoría, hallada en ocasiones bajo otras denominaciones o adherida a un término sinónimo (*interpretativo, epistémico, reflexivo, juicio valorativo*), se caracteriza por el contraste reflexivo de las ideas desde distintos puntos de vista y la valoración de los juicios de los textos leídos, la cual puede encontrarse definida –con mínimas variaciones– en los trabajos de Alliende y Condemartín (1986), Wells, (1987), Freebody y Luke (1990), Chall (1996), Catalá y otros (2001), Solé (2012), Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014). Por encima de todas estas definiciones, destacamos por su claridad la que aporta Solé al referirse a este nivel de comprensión lectora. En palabras de esta autora, en el nivel crítico:

la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información. (Solé, 2012: 51).

En consonancia con este comentario, Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014: 87-89) también aluden a la comprensión lectora crítica de los textos, la cual “se manifiesta cuando el lector evalúa la “validez” de la fuente y solventa las inconsistencias que puedan producirse entre afirmaciones dentro de un mismo texto (o entre varios textos) o entre la información que aporta el texto y los conocimientos que ya posee”.

Retomaremos estas definiciones del nivel crítico en los siguientes apartados, pues este concepto resulta fundamental para entender el funcionamiento de las actividades cognitivas implicadas en la comprensión de los géneros discursivos y en la lectura polifónica de los textos académicos y profesionales.

4. Actividad cognitiva en la comprensión de los géneros discursivos

La comunicación académica que caracteriza el ámbito universitario viene condicionada por el sentido de pertenencia a un grupo social con el que se comparten un conjunto de convenciones discursivas. Como afirma Hyland (2009: 47), de forma general no nos comunicamos abiertamente con todo el mundo, sino que lo hacemos de modo más particular con los individuos allegados de nuestro entorno. Esta interacción se realiza siguiendo una serie de características convenidas y adoptando el tipo de géneros considerados como más efectivos en cada una de las disciplinas. Los textos que leen los alumnos universitarios en este contexto académico son con frecuencia más complejos que los utilizados en los niveles educativos precedentes y exigen, por lo tanto, el uso de nuevas capacidades discursivas que se aproximen al nivel crítico de lectura comentado arriba. Por este motivo, los miembros recién

incorporados a la disciplina deben aprender a leer de una forma diferente a la que están habituados y a manejar con solvencia una bibliografía especializada que les posibilite familiarizarse con los conceptos fundamentales de su comunidad discursiva. Con el fin de lograrlo, el estudiante habrá de experimentar un cambio progresivo en su identidad (Ivanič, 1998) que incidirá en la transformación de su mente y en la manera en que asimila el conocimiento.

A diferencia de lo que comúnmente se piensa, no resulta suficiente con haber aprendido a leer para obtener acceso a este conocimiento y para comprender cómo se estructuran los distintos géneros discursivos especializados existentes en las diversas disciplinas. Esto se debe, en parte, a la resistencia que le imponen al lector inexperto el desconocimiento de la nomenclatura específica, el estilo formal, objetivo e impersonal y la propia organización del texto, además de otros elementos lingüísticos y discursivos propios del lenguaje académico (la elevada densidad léxica, el uso de nominalizaciones, los organizadores del discurso estratégicamente diseminados por el texto, la macroestructura y la estructura retórica de cada uno de los subapartados del escrito, etc.). Por este motivo, el lector habrá de adaptarse a las nuevas realidades que se le presentan en cada etapa evolutiva de su comprensión lectora, y deberá desarrollar esta capacidad a medida que participa en situaciones significativas con una progresión ascendente en el esfuerzo cognitivo. Hacer esto le exigirá reconstruir los patrones de lectura previamente asimilados con el fin de incorporar nuevas dimensiones y realizar los ajustes necesarios que le faculten para comprender los textos cada vez más complejos hallados en su continuo proceso de aprendizaje (Solé, 2012: 52; Delgadová y Gullerová, 2015: 49). Por esta razón, resulta imprescindible enseñar a leer textos académicos y científicos en las disciplinas y proveer estrategias para fomentar la lectura crítica en estas lenguas especializadas y en los géneros discursivos específicos con los que estas vehiculan el saber. De este modo, como bien afirma Parodi (2010: 65), si el estudiante desconoce la estructuración de los géneros a los que está expuesto en el sistema superior de enseñanza y no se capacita su memoria cognitiva para reconocerlas, la construcción de nuevo conocimiento no llegará a realizarse convenientemente y, como consecuencia, se producirá el fracaso en el proceso de aculturación del estudiante en este contexto académico.

En definitiva, el estudiante universitario deberá adquirir en este nivel unos nuevos hábitos cognitivos que van más allá de la asunción de la complejidad de un nuevo lenguaje y de la estructuración de los textos, para incorporar una forma distinta de razonamiento en la materia en la que se especializa (Carlino, 2005: 71). No se debe obviar la consideración de la lectura como una actividad cognitiva que requiere un esfuerzo específico por parte del aprendiente para ordenar la información del texto, realizar inferencias sobre el contenido mismo de los escritos y para reorganizarlos mediante los procesos mentales de análisis y contraste de las ideas, los cuales le permiten al alumno realizar las acciones de pensar y aprender una vez que este nuevo *input* ha interactuado con las experiencias previas que posee el lector (van Dijk y Kintsch, 1983; Solé, 2012; Parodi, 2010).

5. Recursos lingüísticos para la lectura crítica de los textos en la comunicación escrita polifónica de los géneros académicos y profesionales

Derivada de la definición de comunidad académica como entidad social expuesta

en el apartado anterior, nos hacemos eco en esta sección de la característica predominante y más notoria del discurso académico, la persuasión. Hyland (2005) afirma que esta concepción se debe a que en numerosas investigaciones recientes el texto académico ha sido disociado de la visión tradicional de escrito objetivo e impersonal para considerar la interacción dialógica y persuasiva mantenida entre el escritor y el lector en el texto. Hyland (2009: 2) entiende que este rasgo impera en este tipo de discurso debido al propósito prioritario del experto por convencer al resto de colegas en la disciplina de la autenticidad y la validez de las proposiciones portadas en su investigación. Es por ello que el autor académico y profesional se esfuerza en sus escritos por potenciar el posicionamiento valorativo de su voz en el texto y por promocionar su trabajo entre sus compañeros de profesión en un intento por alcanzar el reconocimiento social y las ventajas que de ello se derivan. En otras palabras, la imagen que el autor proyecta en el escrito es imprescindible para persuadir a los lectores de la aceptación de sus afirmaciones.

En este sentido, Bolívar (2004) reflexionaba sobre las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la comunidad académica y del rol que juega la cortesía como elemento fundamental para equilibrar esas interacciones suscitadas en la comunicación académica. Para lograr este fin, el escritor emplea en este contexto recursos retóricos y pragmáticos modulados por la cortesía que le permiten interactuar con la audiencia y con las fuentes citadas en su investigación. Se sirve de estos procedimientos para orquestar en el texto una polifonía de voces que dirigirá cautelosamente con la pretensión final de ensalzar las ideas principales expuestas en su discurso y para convencer al lector a través de ellas de un determinado punto de vista. Es por este motivo que el estudiante de primer grado universitario debe estar avisado de estas técnicas empleadas por los escritores expertos en sus textos. El conocimiento de su existencia le prepara para acometer una lectura crítica que filtre los contenidos presentes en la obra científica consultada. De esta forma, la familiaridad con los elementos discursivos de comunicación interpersonal utilizados para modular la voz del autor en la citación le serán útiles con el fin de reconocer mejor las verdaderas intenciones expresadas por los escritores académicos y profesionales en sus textos (Castelló y otros, 2011; Sánchez-Jiménez, 2016, 2018).

Con respecto al análisis de los elementos lingüísticos que utilizan los escritores para expresar determinadas posiciones intersubjetivas, Martin y White (2005) establecieron dentro de la Teoría de la Valoración¹ una división de los recursos evaluativos y la actitud del lenguaje presentes en la interacción lingüística, clasificándolos en tres dominios semánticos: la actitud, el compromiso y la gradación. A partir de ellos se acuerda un espacio interpersonal mediante el cual los escritores construyen su propia posición valorativa en la diversidad polifónica del texto, lo cual favorece la negociación con otros autores sobre diferentes perspectivas expuestas en los escritos al mismo tiempo que expresan sus juicios y valoraciones personales. Esta interacción persuasiva exige que existan puntos de vista confluyentes y divergentes con las diferentes voces que intervienen en el discurso escrito, las cuales debe aprender a descifrar el lector para acceder a su adecuada interpretación.

De estos tres subsistemas de valoración enunciados, el que resulta más relevante para este trabajo es, sin duda, el de compromiso. Este dominio se caracteriza por el uso de mecanismos lingüísticos de tipo evaluativo que se emplean con la

¹ La Teoría de la Valoración fue desarrollada dentro del marco de la lingüística sistémico-funcional. Para una revisión detallada del origen y la evolución de esta teoría, pueden consultarse las obras de White (2002) y Martin y White (2005).

finalidad de posicionar la voz del autor y establecer el compromiso del emisor en relación a los enunciados diseminados en el escrito. Partiendo de esta base, Hyland (2005) describe una clasificación de cinco recursos en la dimensión interaccional del metadiscurso que, según este autor, contribuyen a elevar los niveles de persuasión en el posicionamiento del autor en los textos científico-académicos²:

1. **Expresiones de elusión de compromiso o hedges** (*posible, tal vez, condicional*). Estas expresiones señalan el valor que el lector debe otorgar a una afirmación, considerando el grado de precisión o fiabilidad que le corresponde.

De hecho, Baker sostiene que las técnicas estadísticas y la metodología puestas en funcionamiento por Sinclair (1991) **pueden contribuir** al paso de estudios prescriptivos a descriptivos. (Ea6)

2. **Potenciadores-enfatizadores o boosters** (*claramente, obviamente, demuestra*). Ayudan al autor a expresar seguridad en sus afirmaciones, a la vez que marcan su grado de implicación con la temática abordada.

Sinclair (1991: 1) **ilustra claramente** lo acontecido en lingüística debido a lo limitado del enfoque generativista. (Ea9)

3. **Marcadores de actitud** (*de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente*). Este tipo de recursos indica la relación afectiva, más que epistémica, del escritor con sus propias afirmaciones.

Cuando se habla de alineación, un antecedente **importante y sumamente sugerente** es el concepto de posicionamiento de Goffman (footing). (Ea2)

4. **Auto-referencia**. Implica el grado de presencia explícita que el autor muestra en el texto. Esta presencia se pone de manifiesto mediante la frecuencia en el uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos.

A partir de las ideas de Du Bois, en este trabajo **nos proponemos** identificar y describir en el corpus los que emplean los hablantes para alinearse. (Ea2)

5. **Marcadores de implicación**. Son mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, ya sea para focalizar su atención o para incluirlos en el discurso.

Por ello, la pretensión de realizar un estudio sobre cómo se configura el relato de los hechos enjuiciados en sede judicial –**que se materializó en los trabajos Taranilla (2011b) y (2012)**– requería diseñar un corpus adecuado para tal fin analítico. (Ea3)

Otro recurso que se ha de tener en cuenta al juzgar el grado de visibilidad del autor en el texto es el de la forma misma en la que se presentan las citas. Sobre este aspecto, Swales (1990: 149) fue el primero en distinguir entre *citas integradas* (referencias que se incluyen en el cuerpo del texto) y *no integradas* (aquellas que

² La terminología en español y las definiciones han sido adoptadas de Castelló y otros (2011), mientras que los ejemplos citados se extrajeron del corpus compilado para un trabajo pendiente de publicación, compuesto por 12 artículos de investigación publicados en distintas revistas especializadas en la disciplina de la Lingüística Aplicada. El sombreado en los ejemplos es mío.

aparecen entre paréntesis o a pie de página) dentro de las citas indirectas. Por otro lado, como acertadamente señalan Castelló y otros (2011), las citas directas mantienen dos planos claramente diferenciados, el del autor y el del escritor referido en la cita, por lo que sus voces gozan de total independencia entre sí:

Helfrich lo describe así: “el formato del debate electoral televisivo se destaca por su alto grado de profesionalidad y escenificación, por su carácter público – se dirige a un destinatario múltiple–, por su carácter competitivo y por su elocución exclusivamente propagandística” (Helfrich 2011: 118). (Ea2)

Por el contrario, la introducción de elementos metadiscursivos interaccionales en las citas indirectas contribuye a alterar el significado de la proposición. En este sentido, la selección semántica de los verbos introductores de las citas y las palabras circundantes aportan un matiz distintivo al significado que inciden en la interpretación de la cita, la cual puede ser utilizada para mostrar afinidad o descontento. Sin embargo, debe distinguirse una gradación entre ambos tipos, ya que la cita indirecta no integrada ofrece más libertad de acción en el parafraseo del autor citado con respecto a la cita indirecta integrada. Esto se debe a que en esta última el nombre del autor –y con él la voz– aún está presente en el texto. Como vemos, el grado de cercanía o distancia, acuerdo o desacuerdo del escritor con respecto a la cita es variable y se hace evidente cuando se opta por valorar o discutir algunas de las ideas aportadas por los autores referidos en las fuentes, tanto si se trata de citas indirectas integradas como no integradas.

Por estar desentrenado en estas lides, el peligro que corre el estudiante universitario de primer grado que desconoce estos recursos es tender a aceptar como verdaderos los juicios emitidos por el autor, asumiendo su total autoridad sin plantearse cuestionarla. También asimilará las opiniones que este enuncia sobre las otras voces presentes en el texto, sin percibir que todas las lecturas suponen solo una cara de la verdad, la que el escritor ha querido presentarle con su aportación sobre este tema. Naturalmente, a medida que se desarrolle su saber sobre los distintos temas abordados en la disciplina, crecerá también su capacidad para discriminar la veracidad de los juicios omitidos y expuestos por estos autores. Por ello, con la finalidad de fomentar la lectura y el pensamiento crítico entre los estudiantes, cuando se planifique una intervención didáctica sobre este asunto en el nivel universitario, convendría no solo introducir la enseñanza de estos elementos valorativos, sino también el contraste de diferentes lecturas en torno a un tema determinado que ofrezca diferentes puntos de vista. De este modo, el lector podrá comenzar a discernir desde esta coyuntura temprana entre la existencia de diversas posturas posibles debidamente justificadas y aprender que ningún texto científico contiene la verdad sobre un tema, sino solo la interpretación parcelada de esa verdad, la cual se apoya en la postura polifónica de la tradición.

6. Conclusión

En el ámbito de la comprensión lectora, las carencias cognitivas con las que los estudiantes llegan a la universidad (Echevarría y Gascón, 2002; Carlino, 2005; Solé, 2012; Parodi, 2014; Felipe Morales y Barrios Espinosa, 2017) evidencian la necesidad de considerar una serie de medidas pedagógicas que permitan equiparles con estrategias de aprendizaje mediante las cuales puedan explorar las distintas áreas de conocimiento en el contexto especializado de su disciplina. Este

proceso de aculturación les exigirá realizar gradualmente una lectura cada vez más crítica de los escritos académicos que conlleva un nuevo tipo de procesamiento cognitivo de los textos. Para que esto suceda, el estudiante debe aprender cómo se estructuran los géneros discursivos y cuáles son los recursos retóricos de tipo valorativo que el escritor académico pone en juego en sus obras para comunicarse con sus colegas en la disciplina. El conocimiento de estos elementos del lenguaje persuasivo resulta clave para conocer la afiliación de los autores a una disciplina y a unas líneas de pensamiento determinadas dentro de su comunidad discursiva. Por lo tanto, el manejo de dichas estrategias posibilita que, con el tiempo, el alumno universitario se incorpore como miembro de facto a la disciplina y que mantenga interacciones dialógicas significativas con sus colegas sobre los temas fundamentales de discusión que se tratan en su comunidad epistémica. Con el propósito de lograr este objetivo, los recursos presentados en este artículo pueden resultar útiles para iniciar la elaboración de una intervención pedagógica eficiente que incida en la exploración de los procesos cognitivos de lectura crítica en los géneros discursivos trabajados en el contexto universitario.

7. Referencias

- Alliende, F. y Condemartín, M., (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Camps, A.M. y Castelló, M.C. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153-168). Barcelona: Edebé.
- Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. Orlando: FL Harcourt Brace & Company.
- Delgadová, E. y Gullerová. M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 45-53.
- Echevarría, M. A., y Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Felipe Morales, A. y Barrios Espinosa, E. (2017): Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). "Literacies" programs: Debate and demands in cultural context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (tesol)*. 5(3), 7-16.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, UK: Longman.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic

- discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 65-74.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras, *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 19-25.
- Martin, J. R. y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan.
- Parodi, G. (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Amsterdam: Benjamins.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: Edudeba.
- Sánchez Miguel, E., y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, 8, 16-36.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). Elementos persuasivos de la citación en el discurso académico de posgrado: los verbos introductores de las citas en la sección de la Conclusión. En M. González Peláez y M. Valderrama Santomé (eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 415-428). Madrid: Tecnos.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 43-61.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Wells, C. G. (1987). *The meaning makers*. Londres: Hodder and Stoughton.
- White, P. (2002). Appraisal: The language of evaluation and stance. En J. Verschueren, J. Blommaert y C. Bulcaen (eds.), *The handbook of pragmatics* (1-23). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.