



El aporte científico de Giovanni Parodi y dos debates: Los géneros discursivos y la lectura crítica

*Giovanni Parodi's scientific contribution and two debates:
Discourse genres and critical reading*

Adriana Bolívar

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
VENEZUELA
abolivar_2000@yahoo.com

Recibido: 21-VI-2021 / **Aceptado:** 08-XI-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342021000300687

Resumen

El aporte científico de Giovanni Parodi a la lingüística y a la educación superior es enorme y ampliamente reconocido en América Latina y otros países en el mundo. Lo que empezó como un interés por mejorar destrezas en la comprensión de lectura se convirtió en un espacio que abarca la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, la lingüística de corpus, la retórica, la argumentación, el análisis crítico del discurso, el análisis computacional, la multitematización y otros campos. Giovanni Parodi abrió un camino en el que el debate era una constante para innovar en la teoría y en la práctica, pero nos dejó temas pendientes. Por eso, en este artículo primero me concentro en las temáticas lingüísticas que Parodi investigó y con las que contribuyó al desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación y luego trato dos cuestiones centrales que quedaron abiertas al debate; por un lado, las distintas tradiciones de investigación que ofrecen marcos teóricos, metodologías y orientaciones didácticas para explicar y enseñar los géneros académicos y profesionales y, por otro, lo que entendemos por lectura crítica y su enseñanza. En general, discuto la importancia de la lingüística, y celebro el compromiso social de lingüistas, analistas críticos del discurso y educadores con hacer visible la investigación en América Latina.

Palabras Clave: Tradiciones académicas, teorías, metodologías, compromiso social.

Abstract

Giovanni Parodi's scientific contribution is enormous and widely recognised in Latin America and other countries in the world. What started as an interest in improving reading comprehension has become a multidisciplinary research space that covers linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics discourse analysis, corpus linguistics, rhetoric, argumentation, critical discourse analysis, computational linguistics, multimodality and other fields. He built a path in which debate was constantly present to innovate the theory and the teaching practice, but he left us some pending tasks. For this reason, in this paper I concentrate first on the themes that he contributed to highlight in academic and professional discourse, which influenced the teaching of reading and writing in higher education, and then I focus on two central problems that we must continue to debate, on the one hand, the research traditions that offer theoretical frameworks, methodologies and didactic orientation to explain and teach academic and professional genres and, on the other, the meanings of critical reading and its teaching. In general, I discuss the relevance of linguistics and celebrate the social commitment of linguists, critical discourse analysts and educators with making Latin American research visible.

Key Words: Academic traditions, theories, methodologies, social commitment.

INTRODUCCIÓN

Escribir un artículo en homenaje a Giovanni Parodi no es tarea fácil dada su amplia trayectoria y los variados temas y problemas que abarcó y debatió en su vida académica y profesional. Su trabajo abrió caminos nuevos, precedidos de una intensa labor crítica, en la que mostró con asertividad su posicionamiento como investigador. Esta actitud se hizo manifiesta en su escritura y, en más de una ocasión, he usado pasajes de su obra para persuadir a estudiantes y colegas de la necesidad de escribir en primera persona, a pesar de lo que digan las normas que recomiendan la modestia y la impersonalidad. Un ejemplo que he usado en talleres y cursos proviene del capítulo titulado ‘Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva’ (Parodi, 2008), que me ha servido para ilustrar la importancia en la argumentación del uso del pronombre personal de primera persona (explícito o implícito) y de los usos ‘comprometidos’ del pronombre ‘se’ (Bolívar, Cruz Martínez & López Franco, 2018). Parodi (2008: 23, párrafo 3) defiende allí su concepto de género de manera directa en primera persona (“defiendo un concepto integral de género”) y, aunque reconoce el aporte de Bajtín, declara explícitamente al mismo tiempo sus limitaciones:

“(…) como se ha venido argumentando, declaro que el concepto de género bakhtiniano (aunque potente en un sentido y tremendamente iluminador para la discusión de inicio) se vuelve estrecho” (Parodi: 2008: 23, párrafo 4).

Y en el mismo párrafo explica por qué el concepto de Bajtín incurre en “un nuevo reduccionismo teórico y metodológico” (Parodi: 2008: 23, párrafo 4) y cierra un

pequeño ciclo en su comunicación con sus lectores. De esta forma, combinando la crítica, las razones teóricas para criticar y su posición personal, en este capítulo y en otros de los muchos capítulos que escribió, además de artículos y libros, Parodi nos hace ver en su discurso directo cómo fue debatiendo en el campo de las teorías y de los métodos hasta encontrar su propio camino. De ahí que me propuse revisar su trayectoria en la investigación para poder decidir sobre cuáles serían los aspectos más relevantes que todavía quedan abiertos en el debate sobre el discurso académico y profesional.

Dada la amplitud de su obra, que se puede apreciar en www.giovanniparodi.cl, donde se encuentra su producción desde 1986 hasta 2019 (81 artículos científicos, 21 libros como autor, co-autor, editor, docente), mi objetivo es concentrarme en dos aspectos. Por un lado, destacar los temas centrales que dan sentido a su búsqueda como investigador y, por otro, considerando que fue Editor en Jefe de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* desde 2006 hasta noviembre de 2020, examinar aspectos relacionados con la forma en que la revista contribuyó a articular redes internacionales y una comunidad hispana de expertos.

El corpus revisado para cumplir estos objetivos fue tomado de la base de datos bibliográficos *Scopus* por dos razones. Primero, porque allí se encuentran todos los artículos científicos que Parodi publicó entre 2010 y 2020, un total de 43 en el momento de hacer la búsqueda (16 de abril de 2021). Dichos artículos fueron publicados en revistas internacionales de alta calidad como *Language and Cognition*, *International Journal of Corpus Linguistics*, *Journal of Pragmatics*, *Journal of Eye Movement Research*, *Delta*, entre otras. Además, el año 2010 fue el momento en que empezó a publicar artículos a un ritmo mayor (hasta cinco por año). Segundo, porque en ese momento estaban también disponibles en Scopus los artículos publicados en la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* desde el año 2012 al 2020. De este modo, era posible revisar la obra más relevante de Parodi a través de sus artículos científicos y, también, el impacto de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* a través de artículos de otros investigadores. Hicimos la lectura con el uso del *VOS viewer (Visualization of Similarities)*, disponible en www.vosviewer.com, desarrollado por Van Eck y Waltman (2010) para el análisis de mapas bibliométricos visuales que, a diferencia de otros programas solamente gráficos, facilita la interpretación de mapas grandes.

En lo que sigue, primero abordo la obra de Giovanni entre 2010 y 2020, con los aportes de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* entre 2012 y 2020, y luego desarrollo los dos aspectos que, desde mi punto de vista, siguen en discusión y son centrales para continuar el debate sobre el discurso académico y profesional. Aunque la obra examinada incluye las publicaciones de Parodi entre 2010 y 2020 y los números de la revista entre 2012 y 2020, en el transcurso de este artículo también hago referencia a

el análisis de la interrelación entre modos semióticos en el texto escrito y las implicaciones para la lectura con el *eye tracker* (Parodi & Julio, 2016). Relacionado con la lectura de textos multisemióticos, se puede ver en el mapa el término *line-charts* que está asociado a la lectura más allá de las palabras (Parodi & Julio, 2017). Después de 2016, la investigación de Parodi avanza de manera paulatina hacia los fenómenos lingüísticos en que resaltan la ‘encapsulación’ a través de géneros discursivos (Parodi & Burdiles, 2015) y el *eye tracking*, como se aprecia al lado izquierdo del mapa (Parodi & Julio, 2020). En esta época Parodi se interesó por los antecedentes anafóricos, las relaciones causales, la cohesión y la referencia. Estos temas le preocuparon desde el inicio de su carrera y ello indica cómo, durante toda una vida investigando en lingüística, anduvo en una búsqueda constante por explicar cómo se comprenden e interpretan los textos. Parodi y Burdiles (2015) retomaron el concepto de ‘encapsulación’ de Sinclair (1993, 2004), cuyo nombre apareció como relevante para él en los artículos escritos en 2010 y probablemente desde mucho antes. En color amarillo se ven los medios digitales y los hábitos de lectura como los temas más desarrollados alrededor de 2018. En todo este lapso de tiempo se hizo evidente que su investigación era siempre consistente con la lingüística de corpus.

Con la ayuda del VOSviewer, también se aprecia la red de vínculos que Parodi establece con otros autores entre 2010 y 2020, que muestran otros gráficos no incluidos aquí por razones de espacio. Son muchos y algunos apenas se distinguen. No obstante, aparecen claramente resaltados en azul oscuro Peronard, van Dijk y Kintch, como base para la orientación lingüística-cognitiva. La lingüística británica ocupa igualmente un espacio importante, especialmente Halliday de manera consistente, seguido por otros nombres como Swales, Hyland, Matthiessen, Biber, Bhatia, Martin, Sinclair. También hallamos franceses como Charaudeau y norteamericanos como Lakoff.

Los nombres de latinoamericanos tienen menos presencia, pero se pueden leer bien los de Salager-Meyer, Moyano y Bolívar (cercana a Sinclair). También son importantes sus vínculos con exalumnos, ahora doctores, cuyos nombres aparecen, tales como Sabaj, Venegas e Ibáñez, así como los autores a quienes Parodi más citó en sus trabajos. Estos últimos en general coinciden con los investigadores que aparecen cuando buscamos sus vínculos con otros autores. Pero es importante destacar que en los últimos años dio más prominencia a colegas españoles en el siguiente orden de relevancia: Albelda, Briz, Portolés y Fuentes, lo que enfatiza su constante interés por la descripción lingüística del español. A primera vista, llama la atención la prominencia del círculo que visualiza las referencias de Parodi a su propio trabajo entre los años 2010 y 2015, ya que tiene mayor tamaño que los de todos los otros autores. Esto trae a la superficie un rasgo que lo caracteriza en cuanto a su capacidad para promover la investigación llevada a cabo en la Escuela Lingüística de Valparaíso y, también, confirma su estilo personal asertivo y directo.

En cuanto a la *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, el Gráfico 2 recoge los países que tuvieron mayor visibilidad entre 2012 y 2020. Obsérvese que España aparece dos veces.

RED DE REFERENCIAS DE LA REVISTA SIGNOS

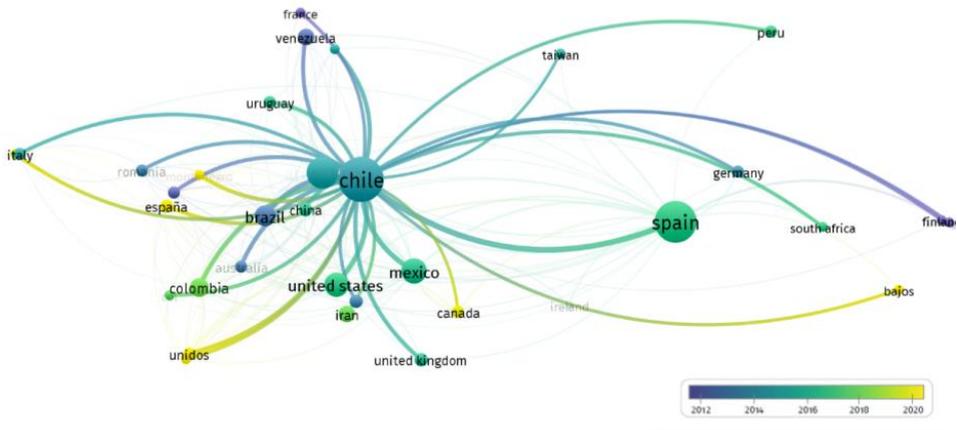


Gráfico 2. Red de referencias de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* por país.

En el Gráfico 2, en el rango de azul oscuro, que se concentra a partir de 2012, aparecen Francia y Venezuela, pero luego a partir de ese momento, en azul más claro encontramos a Sud-África, Alemania, España, México, Brasil, Perú, Uruguay, y Reino Unido, y en círculos más pequeños a Taiwán, Rumania, Irán y Australia. En color amarillo, después de 2018, se incluye a Estados Unidos, Canadá, España, China, Italia y Países Bajos. Con Italia parece haber también una reactivación de la participación en este momento.

El Gráfico 2 muestra no solo el alcance de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* sino que sugiere las líneas de investigación que interesaron a Parodi. Esto puede apreciarse mejor en el Gráfico 3 (Autoría de países), que visualiza la nacionalidad académica de los autores incluidos. Queda evidente que Estados Unidos y Canadá se encuentran en color amarillo, con lo que se resalta las relaciones con autores cuya visión de género es un tanto diferente a la suya. Así, aquí encontramos el trabajo inicial de Miller (1984) sobre los géneros como acción social y la sociorretórica de Bazerman. No obstante, se destacan en años anteriores, en azul oscuro y más claro, Chile, Argentina, México y Colombia.

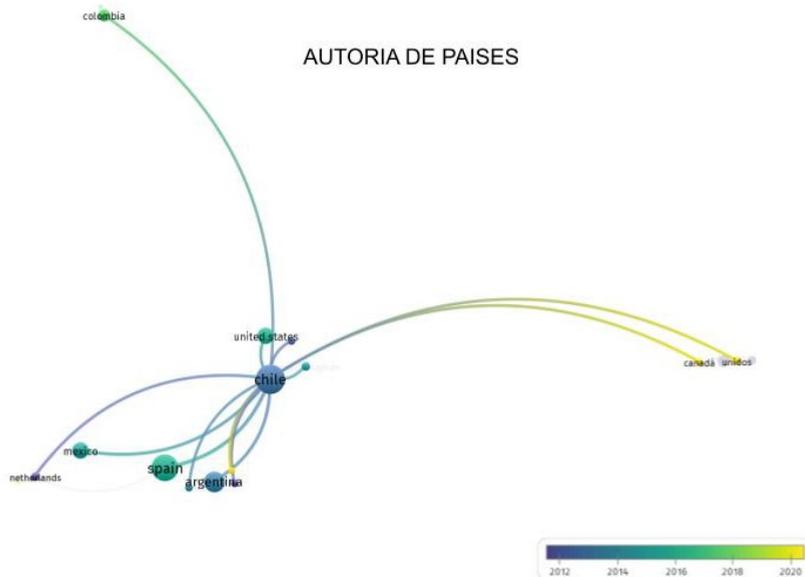


Gráfico 3. Autoría de países.

En conjunto, nuestra lectura confirma las temáticas de Parodi y la relevancia de su trabajo como investigador en lingüística. El VOSViewer destaca que su interés por la coherencia y la interpretación de textos estuvo siempre vigente, aunque examinada paulatinamente con mayor profundidad y con métodos cada vez más robustos. Su trabajo nos dejó varios problemas pendientes, por ejemplo: ¿Cómo leer más allá de los textos? (la multisemiosis); ¿cómo usar la tecnología para entender la forma en que los lectores procesan la información en los textos? (el *eye tracker*); ¿cómo enseñar la lectura y la escritura crítica en los actuales momentos de cambio, en los que tanto lectores como escritores están expuestos en la universidad a un exceso de información y a variadas formas de construir nuevos géneros discursivos? Obviamente, no podemos responder aquí estas preguntas, pero sí podemos examinar las posibilidades que existen desde las distintas tradiciones académicas que sirven de referencia teórica y metodológica.

2. Dos temas para el debate: Géneros discursivos y lectura crítica

Aunque sabemos que son muchos más los aspectos que quedan abiertos para el debate en el campo del discurso académico y profesional, me concentraré en lo que, desde mi propia perspectiva y de acuerdo con las grandes temáticas que abordó Parodi, es importante discutir y profundizar. En un trabajo anterior (Bolívar & Parodi, 2015), escrito ‘a cuatro manos’ -como decía Giovanni-, pusimos atención en algunos problemas centrales, y uno de ellos fue si era posible trazar una línea divisoria entre los géneros del discurso académico y los del profesional, ya que en ocasiones su distinción se torna borrosa.

Estuvimos de acuerdo en tener en cuenta al menos cinco dimensiones que nos parecieron clave: contextual, interaccional, semántica, situacional y lingüística, sin perder de vista los procesos de recontextualización, cuando los textos de un ámbito son ‘importados’ al otro con fines didácticos. También nos preguntamos por qué y para qué es importante la investigación de corpus en las universidades y cuáles serían las nuevas orientaciones dando atención a corpus de diferentes tamaños y con diferentes fines (generar hipótesis, describir géneros, proponer aplicaciones con metodologías para enseñar la lectura y la escritura, etc).

Un tema especial fue el aporte de la investigación basada en géneros y la importancia de mantener el debate abierto, especialmente (re)considerar la línea iniciada y marcada por Swales (1990, 2004). En nuestro trabajo conjunto señalamos algunas líneas para el futuro, particularmente sobre las literacidades emergentes, las nuevas formas de aproximarnos al conocimiento, el Análisis Crítico del Discurso (ACD en adelante) y las nuevas metodologías que habría que diseñar para caracterizar y enseñar los nuevos múltiples artefactos semióticos, todo lo cual conduciría, eventualmente, a desarrollar nuevas teorías. En otras palabras, el resultado fue que:

“We have to be prepared to change our styles of communication into more interactional productions so we can cope with the new concepts of time, space and communication itself” (Bolívar & Parodi, 2015: 469).

2.1. Enfoques para abordar los géneros discursivos

Uno de los problemas que más se investiga y debate en la actualidad por razones teóricas y didácticas es el de los géneros discursivos. Se trata de una situación problemática que se puede abordar desde múltiples perspectivas (Charaudeau, 2004; Shiro, Charaudeau & Granato, 2012) por lo que resulta un tanto reduccionista ceñirse fielmente a un solo modelo. De hecho, una de las críticas que llama la atención en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad es la poca reflexión teórica sobre este problema, el desconocimiento de las teorías y el apego a una línea didáctica escogida sin comparar con otras posibilidades (Rojas García, 2016). Sin embargo, es comprensible que la didáctica se concentre casi siempre en un solo modelo o enfoque porque ninguno de ellos es sencillo y los profesores de lectura y escritura no siempre tienen tiempo para aprender las dinámicas de las diferentes tradiciones que hay para escoger, de modo que siguen la que han aprendido mejor o la que escogen en su universidad o departamento. Por consiguiente, un tema para debatir es qué ventajas y desventajas ofrecen las distintas perspectivas disponibles. Además, hay que sumar a esto el hecho de que cuando se habla de lectura crítica, los docentes tampoco tienen muy claro lo que significa leer críticamente, particularmente porque esto implica leer ideologías, lo cual pasa por tener al menos un concepto de ideología, como veremos en la sección 3 más adelante.

2.1.1. Las tradiciones académicas europeas y estadounidenses

En la actualidad, los profesores deciden entre las tradiciones dominantes que incluyen distintas perspectivas teóricas. Por un lado está la Escuela británica, anclada en la semiótica social y en la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989), y la Escuela australiana que, en parte debido a la crítica y autocrítica, y por un compromiso social fuerte con la educación, extiende la LSF y modifica el concepto de género original de Halliday como parte del registro para considerarlo un nuevo nivel semántico discursivo (Martin & Rose, 2003, 2008). De hecho, Martin y Rose (2003) integraron la gramática, el discurso y el contexto social, lo cual fue un buen avance, pero siguieron funcionando con base en el texto como punto de partida.

Por otro lado, tenemos la Escuela estadounidense que significa un vuelco grande en el nivel teórico porque enfatiza los géneros como acción social desde una perspectiva multidisciplinaria, sociológica, filosófica, cognitiva y pragmática, en la que importa más la actividad social de las personas y la forma en que se interrelacionan los géneros en interacciones situadas (Miller, 1984; Bazerman, 1994), con menos atención a los aspectos lingüísticos, lo que es característico de la sociorretórica. Esta línea ha tenido seguimiento en América Latina por su énfasis en los aspectos sociales relacionados con la lectura y la escritura a través del currículum (Navarro, 2016).

Además de conocer las diferencias entre las escuelas mencionadas es importante ser conscientes de que estos modelos reciben críticas por aspectos teóricos (Bolívar, 2019) y es importante examinarlas porque así se alimenta el debate teórico y se puede tener mayor seguridad a la hora de elaborar materiales didácticos. A pesar de que la LSF es una teoría sólida y ampliamente difundida, no ha estado exenta de evaluaciones negativas, particularmente relacionadas con los conceptos de ‘contexto de situación’ y ‘contexto de cultura’ (Ciapuscio, 2005; Parodi, 2008; van Dijk, 2008; Flowerdew, 2008; Bolívar, 2019, Morris & Navarro, 2011). Igualmente, hallamos observaciones sobre aspectos metodológicos generales (Navarro, 2012) y más puntuales como las relacionadas con el sistema de la valoración (*appraisal*) (Thompson, 2014).

Por otro lado, los modelos con fines didácticos, como el modelo de movidas retóricas propuesto por Swales (1990, 2004), que ha tenido muchos seguidores y ha resultado muy productivo, ha recibido críticas y sufrido modificaciones, tanto provenientes del mismo Swales como de otros colegas. Por ejemplo, Moreno y Swales (2018) fortalecieron aspectos metodológicos con la lingüística de corpus para corregir algunas debilidades observadas. Antes, Acosta (2006) llamó la atención sobre las dificultades para aplicarlo a lenguas diferentes del inglés. Parodi también introdujo modificaciones en español cuando propuso el concepto de ‘macro-movida’ (Parodi, 2010c) y, con base en las dificultades observadas en la aplicación del modelo original, surgieron propuestas que involucran el análisis léxico-gramatical de las movidas retóricas al ser esa, precisamente, una de las deficiencias observadas (Sabaj, Matsuda &

Fuentes, 2010; Sabaj, Toro & Fuentes, 2011; Sabaj, 2012; Venegas, Núñez, Zamora & Santana, 2015; Venegas, Zamora, Sologuren, Galdames, Lillo & Lobos, 2018).

Aunque las modificaciones propuestas parecen tener buenos resultados en la enseñanza de la escritura, el modelo sigue recibiendo críticas. Se ha afirmado que es válido para las secciones mayores de los textos (los movimientos), pero no para secciones menores, hasta el punto de que algunos autores se han preguntado si vale la pena estudiar los pasos en las secciones menores ya que varían mucho en las distintas disciplinas (Živković & Vuković-Stamović, 2021). Por lo tanto, lo que queda pendiente es revisar los aspectos positivos y negativos a la luz de las modificaciones que se han hecho en la práctica y de los resultados obtenidos en la escritura de textos académicos en distintos niveles de la educación, especialmente en tesis de licenciatura y de postgrado de diferentes disciplinas.

2.1.2. Las tradiciones académicas en América Latina

En América Latina sobresale la Escuela Lingüística de Valparaíso, en la que interactúan tres dimensiones fundamentales en la construcción de los géneros: la dimensión social, la lingüística y la cognitiva (Parodi, 2008). Desde esta perspectiva, con base en corpus especializados de distintas disciplinas, Parodi y su equipo lograron caracterizar lingüísticamente una amplia variedad de géneros académicos y profesionales (Parodi, 2008; Parodi & Burdiles, 2015) que han servido de base para desarrollar material didáctico como vimos en la sección anterior.

Un aspecto debatible aquí es que el análisis a veces se torna demasiado inclinado a lo cuantitativo (Parodi & Burdiles, 2015) y se siente la falta de relación con los procesos de la escritura de los textos. No obstante, esta crítica se compensa con nuevos desarrollos que han puesto atención, por ejemplo, en la relación entre la calidad de la escritura y los rasgos lingüístico-discursivos (Lillo & Venegas, 2020), la relación entre señales lingüísticas y propósitos comunicativos en secciones de las tesis (Lobos & Venegas, 2021). Todo ello sugiere que, cuando se trata de las aplicaciones didácticas, se está en otra búsqueda más allá de la descripción lingüística o de la aplicación del análisis retórico (Zapata, Manríquez & Venegas, 2019). También con fines didácticos, se han desarrollado los estudios sobre tipos de coherencia en varias disciplinas en textos universitarios y de la educación primaria (Ibáñez, Santana & Cornejo, 2015; Ibáñez, Moncada & Arriaza, 2018). Todo indica que la Escuela Lingüística de Valparaíso tiene una sólida base para seguir ofreciendo investigaciones con corpus y con técnicas computacionales que legitiman sus hallazgos, así como para desarrollar aún más la didáctica de la lectura y la escritura académica.

A diferencia de la escuela chilena, en otras latitudes se habla más bien de grupos o Equipos de investigación en torno a otras perspectivas y objetivos. Tal es el caso del Grupo de la Universidad Central de Venezuela (UCV-Caracas), que se inició a fines de los 90 en la línea de la lingüística de corpus (Sinclair, 1966, 1981, 1991, 1993, 2004), pero

desde una perspectiva interaccional en la que se enfatiza la función interpersonal de la LSF y la evaluación y el diálogo como categorías centrales (Bolívar, 1986, 2005, 2018a, 2018b). Este grupo empezó recolectando corpus de Humanidades de tamaño relativamente pequeño (según los standards actuales), del proyecto CORDA, corpus de discurso académico, con apoyo del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV.

El objetivo de este proyecto era estudiar cuestiones puntuales en el discurso de los investigadores de la universidad (Bolívar, 2020). Esto quiere decir que el equipo se centró en los intereses de las personas y sus problemas con la producción de textos académicos y profesionales, tales como escribir resúmenes de ponencias para asistir a congresos internacionales en español e inglés (Bolívar & Beke, 2000), manejar el conocimiento propio y ajeno en artículos de las disciplinas humanísticas (Bolívar, 2004), construir la actitud ante el conocimiento en distintas disciplinas (Beke & Bolívar, 2009), atribuir el conocimiento (Bolívar & Betancourt, 2002; Beke, 2005a), posicionarse en las Humanidades (Bolívar, Beke & Shiro, 2010), evaluar el planteamiento del problema (Shiro, 2016), gestionar el metadiscurso interpersonal y las voces en el texto (Beke, 2005b; Beke, 2011), mantener los patrones textuales (Bolívar, 2018a), y otros aspectos como las modalidades epistémica y deóntica en textos de varias disciplinas humanísticas o de otras áreas (Briceno, 2012, 2013, 2014). En este contexto, los géneros se conciben desde una perspectiva lingüística y social como una puerta de acceso a la investigación y al discurso en general.

El equipo estaba consciente de que la recolección de corpus de gran tamaño era importante, pero había dos razones para no hacerlo. Por un lado, es una cuestión de recursos porque se necesita financiamiento constante. Por otro, hay una posición metodológica: se optó por un método de aproximación gradual, que analiza minuciosamente un texto o unos pocos, para detectar regularidades en torno a problemas específicos y después extender el análisis a una mayor cantidad de textos. En la práctica, este método tiene buenos resultados en la enseñanza de la escritura porque los profesores, con la ayuda de programas como WordSmithtools (Scott, 2008) o Antconc (Anthony, 2019), pueden hacer sus búsquedas de los aspectos lingüísticos y discursivos que les parecen recurrentes en su disciplina, de manera autónoma.

Entonces, el tema que debemos debatir es ¿cuál es el propósito de los corpus de gran tamaño? Si se trata de describir el uso de la lengua en géneros determinados, la tarea es para los lingüistas y tiene el propósito de caracterizar géneros; si es con una combinación de corpus de referencia (como la RAE u otros más grandes en español obtenibles en línea), entonces estamos a medio camino del punto anterior. Pero si los corpus son más pequeños, su objetivo es resolver cuestiones puntuales como por ejemplo ¿de qué forma mis colegas de Filosofía o de Psicología usan el lenguaje para presentar el problema en la revista que yo escogí para escribir un artículo? En este caso, las implicaciones son que

los estudiantes/profesores necesitan entrenamiento en programas especiales para leer de otras formas. El problema fundamental sigue siendo que los profesores de Humanidades o Ciencias Sociales no se sienten bien preparados lingüísticamente para escribir textos académicos y menos para dirigir la escritura de las tesis. De ahí que para el grupo de Caracas fuera importante producir textos didácticos con la participación de lingüistas, educadores, psicólogos y expertos en literatura para orientar la lectura y la escritura en la investigación en humanidades (Bolívar & Beke, 2014).

Otra orientación que, en realidad, está constituida por un amplio conjunto de tradiciones, que toman como referentes a diferentes escuelas, es la de la *Cátedra Unesco de Lectura y Escritura*, que incluye a todos los países de América Latina y, por lo tanto, una amplia gama de grupos de investigación. Desde su inicio coordina dicha cátedra María Cristina Martínez desde la Universidad del Valle (Colombia), aunque fue creada con la colaboración de Giovanni Parodi (Chile) y Elvira Narvaja de Arnoux (Argentina) e iniciada como proyecto en 1994-1996. Desde esta fecha se fueron abriendo sub-sedes en toda América Latina.

A diferencia de Parodi, que trabajó en el marco de la lingüística anglosajona, o del grupo de Caracas, que también adoptó una línea similar en cuanto a la recolección de corpus, tanto Narvaja de Arnoux como Martínez han seguido una línea de orientación francesa que agrega otra dimensión al estudio de los géneros y a la lectura y escritura, más centrada en la teoría de la enunciación, en el discurso como práctica interpretativa (Arnoux, 2019, 2020) y en el fortalecimiento de un sujeto discursivo capaz de argumentar y posicionarse en su sociedad (Martínez, 2013, 2015, 2020). No obstante, esta red también ha dado cabida a la orientación anglosajona en algunos aspectos, lo que es común en la investigación latinoamericana.

A lo largo de los años, dicha cátedra ha dado cabida a diversos enfoques, como puede apreciarse en el libro recopilado en ocasión de sus veinticinco años (Martínez, Arnoux & Bolívar, 2020), que recoge las tendencias en el campo de la lectura crítica, los géneros discursivos y otros aspectos lingüísticos. Sería muy extenso ahondar en todos los temas que se tratan en este libro, desde diversas orientaciones (francesa, británica, australiana, norteamericana, alemana, latinoamericana, española) por lo que solamente tomaremos la lectura crítica en la próxima sección. Un recuento completo de lo tratado en veinticinco años de investigación y enseñanza de la lectura y escritura puede verse en el primer capítulo, que presenta un informe detallado del trabajo realizado por la cátedra (Martínez, 2020). Por ahora, lo que interesa resaltar de esta obra colectiva es lo concerniente a la lectura crítica porque es otro campo que genera bastante debate.

3. La lectura crítica: Un tema para debatir y reflexionar

Hay al menos dos cuestiones fundamentales que tratar en este aspecto: 1) cómo se enseña la lectura crítica porque “lo crítico es un punto caliente en la educación” (Cassany, 2006: 65), y 2) qué hay detrás del concepto de crítica en los estudios del

discurso. Uno de los modos para enseñar la lectura crítica ha sido desarrollado por Cassany (2006) y Cassany y Castellà (2010). En 2006, Cassany (2006: 45) presenta una perspectiva histórica de los estudios críticos del discurso y luego ofrece 22 técnicas para “leer la ideología”, concebida en términos generales como develar lo que está oculto en los textos. El recuento incluye un breve recorrido por “la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, el pensamiento crítico de sus sucesores, las reflexiones de Foucault, el ACD, los Nuevos Estudios sobre Literacidad o la Psicología de la comprensión” (Cassany, 2006: 65), representados en un gráfico al que luego Cassany y Castellà (2010) agregan la retórica contrastiva.

Se supone que cualquiera de estas perspectivas podría ser útil para abordar la lectura crítica, pero ahí nos encontramos con el concepto de ideología que es el gran problema, especialmente cuando se trata de comprometerse con una definición. Tal es el caso de Cassany y Castellà (2010: 374) cuando expresan su posición diciendo en la primera oración del resumen:

“Exploramos aquí los conceptos de *literacidad crítica* y de *crítica*, o de lectura de ideologías, tomando “ideología” como el posicionamiento que hace un autor en su texto en cualquier cuestión (política, social, deportiva, etc.)”.

Es decir, ellos se refieren a la ‘ideología’ (comillas de los autores) de quien escribe el texto y suponen que es posible detectarla mediante el análisis del ‘posicionamiento’.

En este punto es importante diferenciar ‘posicionamiento’ de ‘ideología’ porque, aunque la línea puede ser débil, en el primero puede tratarse solo de un fenómeno que podría quedarse en el aspecto de develar la perspectiva individual del autor que escribe, mientras que el segundo alude a las ideologías, definidas de la forma más sencilla, como sistemas de creencias y valores compartidos por un grupo (van Dijk, 1998, 2009; Verschueren, 2012). De ahí que es necesario tener en mente la diferencia entre punto de vista e ideología. En el discurso académico, el posicionamiento se ha definido como subjetividad, evaluación e interacción (Du Bois, 2007) y con atención a las marcas lingüísticas del posicionamiento en al menos tres dimensiones: las estructuras del discurso (que son lineales), las voces en el texto y las perspectivas de los autores (Bolívar, Beke & Shiro, 2010). Pero hace falta el análisis del discurso ideológico desde los estudios críticos del discurso, en los cuales el concepto de ideología va asociado con el poder, el control y el acceso, entre otros aspectos (van Dijk, 1998; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000). Este tipo de análisis toma en cuenta dos visiones generales de ideología. Una primera se considera ‘neutra’ y se refiere a los sistemas de creencias en la política, concebidos como “un conjunto de ideas y de valores concernientes al orden político que tiene la función de guiar los comportamientos políticos colectivos” (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2000: 755). La segunda se considera “fuerte” y se entiende “como falsa consecuencia de las relaciones de dominación entre las clases” (Bobbio et al., 2000: 755). Se puede apreciar así que la denominada ‘neutra’ se concentra en los

aspectos cognitivos y de las representaciones, mientras que la ‘fuerte’ alude a la línea marxista o neomarxista que destaca los aspectos del control del poder económico y las fuerzas de producción.

Nótese que tanto Cassany (2006) como Cassany y Castellà (2010) ponen en grupos separados a Foucault y el ACD, lo cual es interesante desde el punto de vista teórico porque alude a formas diferentes de concebir la crítica. Al respecto, vale la pena destacar que en la Escuela francesa de análisis del discurso co-existen dos formas de analizar el discurso, una que no considera necesario especificar que significa ‘crítico’ ni autodenominarse críticos porque lo han sido desde sus orígenes (en la línea de Foucault y Pêcheux) y otra que es considerada no crítica, como el caso de Charaudeau quien, según Fairclough (1992), practica un discurso ‘no crítico’. En su defensa, Charaudeau sostiene que toda investigación conduce a la crítica por naturaleza y que lo importante es el compromiso ético de separar la crítica de la denuncia (Charaudeau, 2014), de modo que su crítica deriva del tipos de análisis semio-lingüístico y socio-cognitivo que practica.

Ahora bien, el ACD, denominado también estudios críticos del discurso (ECD), corresponde a un movimiento iniciado en los años noventa por un grupo de analistas anglosajones (Wodak & Meyer, 2001) con el propósito de estudiar la relación entre el discurso, la ideología, el poder y la estructura social. Esta iniciativa se ha convertido actualmente en un campo que abarca diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que incluyen diversos enfoques: socio-cognitivo, histórico cognitivo, análisis crítico multimodal, la lingüística cognitiva, la cognición espacial, el análisis de corpus, enfoques culturales, el razonamiento dialéctico (Flowerdew & Richardson, 2018), con los que se abordan los actuales grandes problemas sociales: la discriminación, el racismo, el antisemitismo, el feminismo, la dominación y la resistencia, los movimientos sociales, la política, las diferencias culturales, etc. Para fines didácticos, vale la pena señalar que los ECD representan un referente importante, pero no es el único ya que existen otras perspectivas útiles para la lectura y la escritura crítica. En este sentido, en el mundo hispano Cassany (2006, 2017, 2021), desde una perspectiva didáctica, ha contribuido en gran medida a destacar los diferentes enfoques críticos y a llamar la atención sobre cómo se posiciona el que construye textos frente a los conflictos en nuestra sociedad.

Puesto que en los ECD no se trata solo de una crítica ‘negativa’, sino también de promover la acción ‘positiva’ como la creación de conciencia crítica en la educación, la formación de ciudadanos, el fortalecimiento de la democracia, el diálogo y la paz, además de comprender lo que significa ‘lectura crítica’, deberíamos poner atención en los resultados de la investigación científica en los ECD porque nos ayudan a explicar por qué los que escriben y leen textos adoptan determinados posicionamientos. Dichas explicaciones están fundamentadas en la investigación científica porque:

“scientific discovery is not merely self-discovery: research must be generalizable and transparent, and (where possible) capable of being

replicated and repeated (...). Every idea, discovery, observation or interpretation must therefore be recorded in such a way as to be reconstructable and verifiable by other investigators.” (Titscher et al., 2000: 11).

Se desprende de lo anterior que, para efectos de desarrollar la lectura crítica, es importante tener especialmente presente los avances en los ECD en América Latina, que constituyen una fuerte y poderosa línea de investigación, posible de apreciar en la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (Scopus)* y en la gran cantidad de publicaciones, que ameritarían un artículo aparte porque se cubren muchos problemas que llaman a la reflexión crítica, tales como la construcción de la memoria histórica de países que han sufrido dictaduras, el problema de la pobreza, su representación y la visión de los que la sufren, la violencia política, los conflictos sociales, el diálogo político y las democracias, la representación del conocimiento en los textos escolares, la colonización epistémica, y muchos otros. Lo planteado hasta aquí deja claro que los profesores e investigadores de la lectura crítica tienen una ardua tarea para enseñar la comprensión crítica. Si a esto sumamos el hecho de que todos tenemos una o más ideologías y formas de ver e interpretar la crítica, en realidad tenemos que estar de acuerdo con Cassany (2006: 65) en que “lo crítico es un campo caliente en la educación”, y también en la enseñanza de la literacidad crítica.

4. Discusión

Después de haber visto la trayectoria de Parodi como científico, podría argumentarse que su trabajo se desarrolló en una línea no crítica, en el sentido de que no se ocupó de leer la ideología, porque su compromiso fue fundamentalmente con descubrir las realizaciones del lenguaje y los procesos discursivos en géneros académicos y profesionales. No obstante, las bases para esa lectura están ahí porque, a través de los datos que recogió en sus trabajos en disciplinas tan diferentes como las ciencias básicas, la Ingeniería, la Medicina o las Humanidades, sería posible hacer una lectura de las ideologías profesionales con base empírica.

De hecho, también se puede afirmar que sus estudios sobre el movimiento ocular (*eyetracking*) contribuyeron a tender un puente entre la lingüística, mejor dicho la gramática oracional, y el análisis crítico del discurso, desde una nueva perspectiva. No es que no existiera el vínculo, porque la mayoría de los analistas críticos del discurso recurren a la gramática para legitimar sus afirmaciones, pero llama la atención un número muy reciente de la *Revista Signos. Estudios de Lingüística* en el que se asoma la relación entre el *eyetracking* y el análisis crítico. En dicho artículo (Acuña Luongo & Adames Valencia, 2021) se estudian los estereotipos de género a través de la comprensión de oraciones, y se muestra que el problema no es el uso del léxico en sí sino la selección que se hace del mismo con base en las creencias de la gente sobre los estereotipos de roles de género. Podría argumentarse que eso ya es conocido, porque se

ha trabajado en la lingüística crítica, pero lo novedoso es que se constata científicamente con datos empíricos cuantitativos. Esta línea de investigación fue introducida por Parodi y está dando frutos en varias direcciones, lo cual es una oportunidad para pensar y (re)pensar los nuevos usos de la tecnología para entender los contenidos de los textos, los valores que proyectan, cómo los procesan los lectores y cómo, a través de ellos, se perpetúan los estereotipos en la vida cotidiana para construir diferencias y obtener poder.

CONCLUSIONES

En este artículo revisé la trayectoria de Parodi, especialmente entre 2010 y 2020 con el objetivo de decidir qué temas escogería para continuar el debate sobre el discurso académico y profesional, en el que nuestro colega participó activamente. El breve panorama presentado sobre los géneros discursivos muestra posiciones muy diversas que podrían encontrarse en algún punto porque abarcan aspectos de un mismo fenómeno, por un lado el texto y por el otro la sociedad, como centros de atención primaria. Esto dos puntos de partida requieren métodos diferentes, pero considero que es posible integrarlos y explicarlos si adoptamos una perspectiva inter y multidisciplinaria que analice los textos en su dinámica social (Bolívar, 2007, 2018b).

En segundo lugar, y tal vez lo más difícil, es ahondar en los conceptos de crítica y de ideología, con referencia especial a los grandes problemas de América Latina porque, si vamos a enseñar a leer críticamente, aparte de lograr desarrollar las estrategias argumentativas, retóricas, de persuasión o manipulación, es necesario sensibilizar también sobre los grandes problemas sociales y políticos que presenciamos a diario en nuestro entorno. De ahí que la lectura crítica tenga dos lados, el de la mirada interna en el texto y el de la mirada intertextual e interdiscursiva, que relaciona el texto con otros textos, que hay que leer en secuencias en una dinámica social (Bolívar, 2007, 2018b) en la que existen actores sociales que participan activamente en la construcción de sus identidades (Zavala, 2011). Esto nos lleva finalmente, al problema de las nuevas literacidades, a la necesidad urgente de producir teorías para explicar las nuevas formas de leer y escribir en la era digital (Cassany, 2008, 2016; Vargas Franco, 2015; Vallejos Carrasco, Véliz de Vos & Sáez Carrillo, 2021). El reto es grande, pero no tanto si tenemos claros los contextos, los participantes, sus acciones, sus motivaciones, las formas de comunicarse, los conceptos clave y los métodos que, eventualmente, nos conducirán a desarrollar nuevas perspectivas para mejorar la lectura, la escritura, la educación y la vida social. Podemos afirmar que, de forma declarada o no, las ideologías están siempre presentes, y en el caso de los géneros discursivos y la lectura crítica se trata de ideologías profesionales que favorecen la creencia de que con la investigación rigurosa en nuestros propios contextos se puede cambiar el estado de cosas en una disciplina o en una sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*, 18(23), 9-30.
- Acuña Luongo, N. & Adames Valencia, C. E. (2021). Influencia de estereotipos de género en la comprensión de oraciones. Implicancias para los modelos basados en restricciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(105), 6-31. DOI: 10.4067/So718-09342021000100006.
- Arnoux, E. (2019). El análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. I. Londoño Zapata & G. Olave Arias (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Bogotá: Ediciones Universitarias.
- Arnoux, E. (2020). El análisis del discurso como lectura crítica e iniciación a la investigación en Humanidades. En M. C. Martínez, E. Arnoux & A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 35-48). Universidad Técnica de Machala, Ecuador: Risei.
- Anthony, L. (2019). Antconc [Versión 3.5.9] [Software]. Tokio, Japón: Universidad de Waseda [en línea]. Disponible en: <https://www.laurencea.net/software/antconc>
- Bazerman, Ch. (1994). Systems of genre and the enhancement of social intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101). Londres: Taylor and Francis.
- Beke, R. (2005a). La atribución del conocimiento y los investigadores de la educación. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Lingüística y Filología de América Latina, Monterrey, México.
- Beke, R. (2005b). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 7-18.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. & Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi & F. Dervin (Eds.), *Cross linguistic and cross cultural perspectives on academic discourse* (pp. 33-47). Ámsterdam: John Benjamins.
- Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2000). *Diccionario de política*. México/España: Siglo XXI editores.

- Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral, Universidad de Birmingham, Birmingham, United Kingdom.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 37(55), 7-18. DOI: <http://dx.doi.org/104067/S0718-09342004005500001>
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito* (2ª edición). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2007). El análisis interaccional del discurso. Del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (Comp.), *Análisis del discurso. ¿Por qué? Y ¿Para qué?* (pp. 247-277). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2018a). A construção dialógica de padrões textuais. En E. R. F. de Souza, E. Penhavel & M. R. Cintra (Eds.), *Linguística textual- Interfaces e delimitações. Homenagem a Ingedore Koch* (pp. 28-93). Brasil: Editora Cortez.
- Bolívar, A. (2018b). *Political discourse as dialogue. A Latin American perspective*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Bolívar, A. (2019). Las nociones de texto y contexto en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF): Aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina. *Revista de Lingüística Aplicada*, 37(70), 127-167.
- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: Una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En M. C. Martínez, E. Arnoux & A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 49-60). Universidad Técnica de Machala, Ecuador: Risei Editorial.
- Bolívar, A. & Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades. El caso de los *abstracts*. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A. & Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A., Beke, R. & Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago de Chile: Planeta.
- Bolívar, A. & Betancourt, G. (2002). Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística. *Núcleo*, 19, 41-56.
- Bolívar, A. & Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459-476). Nueva York y Londres: Routledge.

- Bolívar, A., Cruz Martínez, A. & López Franco, S. (2018). La voz autorial explícita, implícita y oculta en Introducciones y Conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, XXX(49-50), 8-28.
- Briceño, Y. (2012). Las marcas lingüísticas de obligación en artículos de investigación en tres disciplinas. *Filosofía y Lingüística*, 38(2), 77-95.
- Briceño, Y. (2013). Debe aclararse que: Una exploración del modal debe en artículos de investigación en humanidades y en ciencias básicas y aplicadas. *Signo y Señal*, 24, 123-144.
- Briceño, Y. (2014). Aparentemente usted: Postura y compromiso en editoriales de revistas venezolanas de gerencia. *Signo y Pensamiento*, 65(32), 84-102.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México DF: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea. Contextos prácticos y retos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 7-29. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400002
- Cassany, D. (2017). *Lectura crítica: ¿Qué, cómo, dónde y por qué?* En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.) (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 74-94). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cassany, D. (2021). Crítica de la (lectura) crítica. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 9 (pp. 8-13). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 37(56), 23-39. DOI: 10.467/S0718-09342004005600003
- Charaudeau, P. (2014). El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 14(1), 7-22.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística sistémico-funcional y en la lingüística textual. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 31-48. DOI: 10.4067/S0718-0934200500010003
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. En R. Englebretson (Ed.), *Stance-taking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). Ámsterdam: John Benjamins.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Flowerdew, J. (2008). Critical discourse analysis and strategies of resistance. En V. K. Bathia, J. Flowerdew & R. H. Jones (Eds.), *Advances in discourse studies* (pp. 195-210). Londres: Routledge.
- Flowerdew, J. & Richardson, J. (Eds.) (2018). *The Routledge Handbook of critical discourse studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ibáñez, R., Santana, A. & Cornejo, F. (2015). La dirección y la distancia en el establecimiento de la coherencia referencial durante el procesamiento de textos académicos escritos en español. *Revista RLA*, 53(2), 145-170.
- Ibáñez, R., Moncada, F. & Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(98), 430-456. DOI: 10.4067/S0718-09342018000300430
- Lillo, F. & Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en la introducción de los trabajos finales de grado de ingeniería civil informática. *Linguamática*, 12(1), 3-13.
- Lobos, I. & Venegas, R. (2021). El género tesis de licenciatura en lingüística: Descripción léxico-gramatical de sus propósitos comunicativos. *Spanish in context*, 1(33) (ISI).
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Australia: Equinox.
- Martínez, M. C. (2013). Los géneros discursivos vistos desde la perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 13(2), 21-40.
- Martínez, M. C. (2015). El ethos discursivo: Valores, razones y emociones como efectos del discurso. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 15(2), 139-157.

- Martínez, M. C. (2020). Historia y balance de la red UNITWIN/Cátedra Unesco de la lectura y la escritura en América latina: 25 años (1994/1996-2020). En M. C. Martínez, E. Arnoux & A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar* (pp. 9-34). Universidad Técnica de Machala, Ecuador: Risei Editorial.
- Martínez, M. C., Arnoux, E. & Bolívar, A. (Comps.) (2020). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. Universidad Técnica de Machala, Ecuador: Risei Editorial.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-176.
- Moreno, A. & Swales, J. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40-63.
- Morris, J. P. & Navarro, F. (2011). Registro y género: Cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10-11), 67-85.
- Navarro, F. (2012). Apuntes metodológicos para el estudio de los géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional. En E. Ghio & F. Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula: Los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad. Actas del VII Congreso Internacional de la asociación de Lingüística sistémico-funcional de América latina (ALSFAL)* (pp. 55-63). Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del curriculum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Parodi, G. (1990). *Los procesos inferenciales en la comprensión de textos escritos*. Tesis de magíster en Lingüística Aplicada, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. *Lenguas Modernas*. 19, 81-89.
- Parodi, G. (1994). Comprensión literal y comprensión inferencial. Estrategias lectoras. *Anales del Instituto de Lingüística*, 7, 9-23.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Parodi, G. (2010a). *Lingüística de corpus: De la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Parodi, G. (2010b). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70.
- Parodi, G. (2010c). The rhetorical organization of the textbook genre across disciplines: A colony-in-loops? *Discourse Studies*, 12(2), 195-222.
- Parodi, G. & Burdiles, G. (2015). El pronombre ello como mecanismo encapsulador en cuatro géneros del discurso de la Economía: Coherencia referencial y relacional. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 445-482). Santiago de Chile: Planeta Chilena S.A.
- Parodi, G. & Julio, C. (2016). ¿Dónde se posan los ojos al leer los textos multisemióticos disciplinares? Procesamiento de palabras y gráficos en el estudio experimental con eye tracker. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(52), 149-193. DOI: 10.4067/S0718-0934201600040008
- Parodi, G. & Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: Algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. *Investigaciones sobre lectura*, 8, 27-48.
- Parodi, G. & Julio, C. (2020). *Comprensión y discurso. Del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rojas García, I. (2016). Género en Lingüística sistémica funcional y en sociorretórica. Apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 93 -114.
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47(1), 165-186.
- Sabaj, O., Matsuda, K. & Fuentes, M. (2010). Un modelo para la homogeneización de las clases textuales de la Biblioteca electrónica Scielo-Chile: La variabilidad del artículo de investigación en diversas disciplinas. *Información tecnológica*, 21(6), 133-148.
- Sabaj, O., Toro, P. & Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español.
- Scott, M. (2008). *Worsmith Tools* versión 8. Stroud. Liverpool: Lexical Analysis Software.

- Shiro, A. (2016). Uso del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 11(1), 129-148.
- Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Sinclair, J. (1966). Beginning the study of lexis. En Ch. E. Bazell, J. Cunnison Catford, M.A.K. Halliday & R. H. Robins (Eds.), *In memory of J.R. Firth* (pp. 410-430). Londres: Longman.
- Sinclair, J. (1981). Planes of discourse. En S. N. A. (Ed.). *The twofold voice: Essays in honour of Ramesh Mohan* (pp. 70-91). Londres. Collins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1993). Written discourse structures. En J. Sinclair, M. Hoey & G. Fox (Eds.), *Techniques of description. Spoken and written discourse* (pp. 6-31). Londres: Routledge.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2014). Affect and emotion, target value-mismatches, and Russian dolls: Refining the Appraisal model. En G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in context* (pp 47-66). Ámsterdam: John Benjamins.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres. Sage Publications.
- Vallejos Carrasco, G., Véliz de Vos, M. & Sáez Carrillo, K. (2021). Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos de 4º año Medio. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(105), 97-119. DOI: 10.4067/50718-09342021000100097
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. Londres: Sage Publications. Traducción al español en 1999.

- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A social cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523-538. DOI: 10.1007/s11192-009-0146-3.
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S. & Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía de Género. Guía Para escribir el trabajo de grado en licenciatura*. Valparaíso: PUCV.
- Venegas, R., Zamora, S., Sologuren, E., Galdames, A., Lillo, F. & Lobos, I. (2018). *Guías para escribir el informe final de proyectos de título de Ingeniería Civil Informática*. [en línea] Disponible en: <https://www.drpbbox.com/s/3xuoa3eashv11i/01>
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language in use. Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage.
- Živković, B. & Vuković-Stamović, M. (2021). Is investigating discipline-specific academic lecture introductions a goal worth pursuing? A corpus-based study of the rhetorical organization of mathematics lecture introductions. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(105), 120-140. DOI: 10.4067/S0718-09342021000100120.
- Zapata, C., Manríquez, B. & Venegas, R. (2019). Applying rhetorical analysis to processing technical documents. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 41(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v41i1.43382>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.