

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

12

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSN-e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 1075-1089
ISSN 1012-1587 / ISSN: 2477-9385

Elementos retóricos del autorretrato de estudiantes universitarios: Implicaciones pedagógicas

Francisco Alonso Almeida

Margarita Esther Sánchez Cuervo

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

francisco.alonso@ulpgc.es

margaritaesther.sanchez@ulpgc.es

Resumen

Este trabajo examina la presencia retórica en un conjunto de autorretratos de estudiantes universitarios de primer curso. La presencia se define como una estrategia retórica que implica la elección de un elemento sobre otro para afectar al auditorio. Siguiendo el modelo de Kaufer et al. (2004), se han analizado manualmente 100 autorretratos para comprobar las estrategias de elección y supresión empleadas. Las conclusiones sugieren la pobreza gramatical y uso de léxico que se consideran adecuados para el nivel exigido, relacionados no tanto con la imagen que el alumnado desea proyectar sino con su dificultad a la hora de expresarse por escrito en una segunda lengua.

Palabras clave: presencia retórica; género de autorrepresentación; autorretrato; perspectiva relacional; enseñanza del inglés como segunda lengua.

Rhetorical elements of the self-portrait of university students: pedagogical implications

Abstract

This paper examines rhetorical presence in a corpus of first-year university students' self-portraits. Presence is defined as a rhetorical strategy that implies the choice of an element upon another one so as to affect the audience. Following Kaufer et al.'s (2004) model, 100 self-portraits have been analysed manually in order to check which strategies of selection and omission have been employed. The conclusions suggest a poor use of grammar and adequate lexicon that is not in consonance with the students' required level. On the contrary, presence is more related with the students' difficulty for expressing themselves in English rather than with reflecting their real image.

Keywords: rhetorical presence; self-presentation genre; self-portrait; relational perspective; teaching English as a second language.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la presencia retórica en un conjunto de autorretratos de estudiantes universitarios. El autorretrato, que se enmarca dentro del género de autorrepresentación, tiene como fin darse a conocer ante el profesor. Se han buscado las estrategias más utilizadas para conocer qué mecanismos seleccionan y cuáles han decidido omitir durante la presentación de dicho retrato. Los estudiantes hablan de sus hábitos y preferencias a través de un modelo de carta ficticio en el que se dirigen a un interlocutor, también imaginario. Pueden seguir este modelo de manera más o menos literal o introducir las variaciones que consideran oportunas siempre que no se aparten del tema de la redacción.

Se ha definido la presencia como una estrategia retórica que implica la elección deliberada de un elemento sobre otro con el propósito de afectar al auditorio (Perelman and Olbrechts-Tyteca,

1969: 115-120). Además de la selección de determinados componentes, la presencia es una actividad que se asocia con la manera en que estos se presentan, es decir, con cómo se amplifican ciertos términos a lo largo de la argumentación para captar la atención de dicho auditorio. Una vez concluido el análisis, se puede identificar la presencia a partir de la combinación que se establece al seleccionar y presentar los elementos que permiten la caracterización de este discurso (Gross y Dearin, 2003). Tras ofrecer el modelo utilizado para realizar el análisis en el apartado del marco teórico, en el epígrafe siguiente se muestran los resultados de las principales características que se encuentran en los autorretratos. Finalmente, se ofrecerá una breve discusión que deja entrever la pobreza léxica y gramatical del alumnado a la hora de escribir en una lengua que no es la suya, y se sugieren algunas propuestas de investigación futuras.

MARCO TEÓRICO

De manera general, se ha considerado la presencia retórica como un concepto relacionado con la expresión de ciertos elementos que se hacen visibles en la mente del auditorio mediante el uso de varias técnicas. Se trata de un concepto superior que descansa en la selección de argumentos, su orden en el discurso, y la expresividad con que se manifiestan. La presencia puede también desempeñar un papel persuasivo por cuanto incrementa o disminuye la admiración del público (Gross y Dearin, 2003: 136). El estudio de la presencia retórica se ha aplicado sobre todo al discurso político, filosófico y científico (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1969; Kaufmann y Parson, 1990; Gross y Dearin, 2003). Gross (1996, 2005, 2009, 2011) también ha examinado formas de presencia en discursos científicos que contienen imágenes como pueden ser las tablas, las figuras y las fotografías. A este respecto, el autor (Gross, 2011: 83) defiende que la presencia no puede ser solo el producto de la interacción verbal, puesto que los textos con imágenes también poseen información que contribuye al significado de forma considerable.

En este artículo, analizamos la noción de presencia en un conjunto de redacciones que contienen autorretratos de alumnado universitario de primer curso, con el fin de descubrir qué elementos prefieren y cuáles descartan en el momento de hablar de sí mismos a un interlocutor ficticio. Puesto que la presencia no se ha aplicado aún a la

comparación entre discursos, seguimos el enfoque que integra la presencia con el análisis de corpus desarrollado por Kaufer, Ishizaki, Butler y Collin (2004) para comparar elementos de selección y omisión en los textos estudiados, así como el estudio de presencia en dos géneros de autorrepresentación que realizan Atkinson, Kaufer e Ishizaki (2008), donde también se utiliza esta taxonomía. Kaufer et al. (2004) han ideado un sistema de codificación informático que etiqueta las unidades de lengua y secuencias de palabras asociadas a categorías específicas como el uso de la primera persona, el afecto positivo y tipos de acción de lengua. Para los autores, un tipo de acción de lengua consiste en cualquier palabra o secuencia de palabras cuya elección o supresión podría afectar la experiencia del auditorio. Estos tipos de acción de lengua nos otorgan una unidad básica de análisis o unidad de microacto de retórica que persiste a lo largo de géneros escritos (Atkinson et al., 2008: 365).

Según la formulación de microactos de retórica desarrollada por estos autores, nos centramos para esta investigación en enunciados que reconocen e incluso se dirigen a un auditorio como representante de una presencia interactiva. Los autores distinguen tres grandes grupos o secuencias de lengua que tienen en cuenta perspectivas diferentes (Kaufer et al., 2004: 47-49):

1. La perspectiva interna: dirige su atención a un tipo de auditorio que se centra en la mente del hablante o escritor que muestra sus pensamientos. Estas secuencias en las que predomina el punto de vista interno incluyen la primera persona, y la reflexión expresiva, afectiva, y subjetiva. Existe una revelación personal que tiende a describir las expresiones más tempranas de la escritura y que le descubre al lector el lado más personal del yo.
2. La perspectiva relacional: las secuencias de lengua tienen que ver en este caso con dos clases de relaciones: (1) la que conecta el auditorio con las representaciones que existen dentro de la lengua. Esta conexión se realiza mediante el razonamiento compartido, los lazos sociales, y la actividad dirigida con respecto a los distintos públicos; y (2) la que conduce a dicho auditorio a través del medio lineal de la lengua, es decir, el que lo guía de principio a fin y de izquierda a derecha en el discurso.

3. La perspectiva externa: las secuencias que derivan de esta perspectiva transmiten un mundo fuera de la mente que es observable a través del escrutinio público. Mediante esta secuencia externalizada o descriptiva, los autores envuelven al lector en representaciones escénicas y temporales. Los enunciados descriptivos permiten a los lectores u oyentes experimentar situaciones del mundo dentro del texto. Estas situaciones están desplazadas en el tiempo y el espacio con respecto a su contexto inmediato de recepción.

Las características de los autorretratos examinados pueden identificarse con la autorrepresentación en lo concerniente a la forma en que los estudiantes van construyendo su propia identidad, aunque esta no se limita a la escritura explícitamente personal. En este sentido, la autorrepresentación no supone una mera imitación de códigos culturalmente aceptados, sino que implica la actuación activa en un tipo de discurso donde el/la estudiante negocia las construcciones múltiples y complejas del yo (Katrina, 2003: 285). Además, estudiantes y profesores confían en la interacción se establece entre ellos, lo que les permite producir y mantener la autenticidad de su identidad como alumno y docente. La identidad debe asegurar el entendimiento porque, si no, esta no es verdadera (Kill, 2006: 222).

En nuestro corpus se identifican elementos correspondientes a la perspectiva relacional, puesto que las secuencias de lengua se dirigen desde lo más personal hacia lo social y cooperativo. Las secuencias de lengua reconocen e incluso se dirigen hacia un auditorio como presencia interactiva (Kaufer et al., 2004: 99-100). En concreto, se trata de enunciados que desempeñan una perspectiva relacional en el contexto educativo existente entre alumnado y profesor. Dentro de esta perspectiva se encuentran dos grandes familias de secuencias: (1) La primera familia de secuencias relacionales liga el auditorio con representaciones que se codifican dentro de la lengua. Esta familia es activa cuando hablantes y autores involucran a su auditorio en un razonamiento mutuo, y en el reparto de premisas y valores de la cultura compartida. En los ejemplos de esta familia, el autor ayuda a organizar y dirige la atención de su auditorio al mundo interactivo que se representa en el texto o enunciado. (2) La segunda familia de secuencias relacionales ayuda al auditorio a adaptarse al hecho de que la lengua es un medio lineal que puede dificultar la comprensión de un mensaje si no se manejan algunas pistas. Las secuencias de este grupo

son especialmente activas cuando los emisores anticipan que sus receptores necesitan ayuda a través del caudal de palabras. Por ejemplo, los hablantes ayudan a que sus interlocutores sean compañeros interactivos, a que encuentren la información más relevante del mensaje, y a que puedan clarificar su progreso lineal cuando este resulta confuso.

El corpus escogido para este estudio se encuentra en la primera familia de secuencias relacionales que conectan el auditorio con representaciones dentro de la lengua. Estas representaciones tienen que ver con una red de ideas contrastivas que se clasifican en tres dimensiones:

1. La dimensión del razonamiento, que son secuencias que organizan y gestionan la atención del auditorio durante el proceso de razonamiento.
2. La dimensión de la participación de lazos sociales, que organiza y gestiona la atención del auditorio alrededor de historias, estándares y valores comunes con el fin de crear solidaridad.
3. La dimensión de la actividad dirigida, que organiza y gestiona la atención del auditorio alrededor de tareas espaciales y del entorno inmediato del auditorio.

Como se comprobará más adelante, destacan algunas características de las dimensiones del razonamiento y de la participación de los lazos sociales, mientras que la de la actividad dirigida no es relevante en las redacciones estudiadas.

METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

El estudio se ha propuesto para estudiantes de primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), en el marco de la asignatura *Comunicación oral y escrita en lengua inglesa para el desarrollo profesional*. El nivel de inglés debe corresponderse, al finalizar esta asignatura, con un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los alumnos han tratado de reflejar una serie de datos personales referidos, sobre todo, a su manera de vestir, sus restaurantes

favoritos, y las fiestas tradicionales que se celebran en sus pueblos y ciudades.

El corpus para realizar este trabajo consta de 100 ensayos de alrededor de cien palabras cada uno que contienen autorretratos, donde los estudiantes han escrito una carta sencilla sobre los temas anteriormente citados y que se relacionan con su vida personal. La metodología ha sido cuantitativa y cualitativa, basada en el análisis manual de corpus pequeños de textos. Siguiendo la formulación de microactos de retórica desarrollada por Kaufer et al. (2004), se han comparado elementos de selección y omisión en los textos estudiados. Los ejemplos que aparecen en el siguiente apartado se han escogido como muestra de nuestro análisis.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La dimensión del razonamiento es la más significativa para la caracterización de este discurso. Destaca el aspecto asertivo que comprende el uso de la primera persona del singular acompañado de ciertas formas verbales que tienden a repetirse en todas las redacciones. Los estudiantes profieren afirmaciones que se componen de sujeto y predicado, donde comparten pensamientos con sus lectores y esperan que estos creen dichas afirmaciones. Las más comunes contienen enunciados como “I like”, “I hope”, “I love”, “I prefer”, “I’m sure” and “I enjoy”, que reflejan un uso claramente subjetivo de la información presentada.

La combinación del pronombre de primera persona del singular junto a verbos que denotan hábitos y preferencias pueden considerarse como sinceramiento, definido como la simulación del pensamiento oral o escrito que se presenta al auditorio como parte de una filtración no oficial (Kaufer et al., 2004: 63-65). Sin embargo, en la familia de la secuencia relacional donde se encuentran estos ejemplos, dicho sinceramiento forma parte del deseo de compartir información con el interlocutor que no siempre se va a corresponder con la autenticidad de las palabras del estudiante. Estos ejemplos también podrían solaparse con los del sinceramiento o autorrevelación, donde el hablante refiere datos autobiográficos dentro de la perspectiva interna. Sin embargo, existen diferencias relevantes como el uso del presente en vez del pasado, más típico a la hora de relatar hechos que ya han ocurrido. En

los ejemplos citados, los estudiantes introducen datos personales con respecto a sus predilecciones a la hora de vestir, el tipo de comida que les gusta y los festivales tradicionales que existen en su comunidad. Algunos ejemplos son los siguientes:

1. "I love all food but I don't like vegetables".
2. "I like many types of food, I haven't got a favourite restaurant".
3. "I prefer to buy sport clothes, for example, trainers".
4. "If I have to go to a party, I'm sure I'll wear high-heels".
5. "I love the Canary Islands' Day because I dress up and it is very funny".
6. "I hope that you want to know our festivals and visit the Canary Islands".
7. "I prefer traditional festivals like 'La fiesta del agua'".
8. "I'm sure that your new trousers are great"
9. "I'm happy and I enjoy myself when I go shopping and I can buy clothes"
10. "My favourite summer activity is riding a bike. I really feel free when I go downhills with my bike".
11. "People eat traditional food of the Canary Islands. Moreover, people listen to music and they dance all night".

En la primera dimensión también destacan los enunciados causales a través, sobre todo, de la conjunción "because". Los estudiantes ofrecen razones bastante escuetas a la hora de justificar sus preferencias sobre los temas escogidos, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

12. "I prefer a hot day because I can do a lot of activities. Some activities are going to the beach, going to the swimming pool, going to the shopping centre".
13. "I enjoy shopping for clothes because I love fashion".
14. "One of my favourite accessories is the scarf, because it looks good".

15. "I like wearing jeans, t-shirts and trainers because they are comfortable for me".

16. "It's an Italian restaurant and I love it because it's very romantic".

17. "I like Chinese restaurants because they are cheap and their food is delicious".

Aparte de ofrecer los motivos por los que prefieren tal o cual cosa, se incluyen algunos aspectos de refutación ligados a la negación. En el conjunto de redacciones examinadas, destaca el uso de la conjunción "but" en enunciados que introducen un contraste en el flujo lineal del pensamiento. Al igual que sucede en los ejemplos con "because", las muestras son escasas y contienen ideas simples que giran en torno a los hábitos de los estudiantes, y que básicamente se localizan en su contexto inmediato:

18. "I usually spend a lot of money on clothes but I prefer to do it in the sales because it is cheaper and I like it".

19. "I love going shopping but I don't have much money. If I had money, I would go everyday and buy all clothes".

20. "Sometimes the days are so good but some days the weather is bad".

21. "In the beach there are many water activities, but there are also other activities that you can do".

22. "Going to the beach is more comfortable than walking in the mountain, but I really like to do it".

23. "I love all clothes but I like the casual and trendy style".

En referencia a la dimensión de la participación de lazos sociales, se trata de recordar al auditorio la riqueza de pensamiento común que ya existe entre los comunicadores y su auditorio. En el presente trabajo, esta dimensión se limita a tres grupos de elementos que se refieren a (a) las premisas compartidas, a (b) la inclusión del interlocutor en el discurso del hablante y a (c) la garantía o seguridad con que el hablante se dirige a dicho interlocutor.

En cuanto a las premisas compartidas, nos centramos en el uso del presente como tiempo verbal predominante a la hora de referir sus rasgos,

con lo que pretenden otorgar un interés reciente a las ideas que se exponen por escrito. Como puede comprobarse en los ejemplos que se han ofrecido y los que se exponen más adelante, el presente simple es el tiempo verbal más utilizado.

Respecto a la inclusión del interlocutor, se requiere una identidad de grupo a la que tanto el emisor como el receptor pertenecen. Cuando se produce esta identidad, la inclusión trae consigo un sentido de empatía, que se caracteriza por el uso de la primera persona del plural en formas como “we”, aunque no siempre se garantiza la empatía con el receptor del mensaje. En las redacciones estudiadas, el pronombre “we” aparece reflejado para expresar tres tipos de inclusión:

(a) la que contiene un nosotros inclusivo que no se refiere a nadie en particular, como en el siguiente ejemplo:

24. “I think that shopping is a bad habit because we are always buying and we buy things that we don’t need and we spend a lot of money”.

(b) La del alumno y su familia y/o su círculo social más cercano:

25. “Furthermore, I love going to restaurants with my family where we can eat a lot of food such as chips, meat, soda, hamburgers, pizza...”.

26. “On the Canary Islands’ Day we always go to my grandmother’s house because it is big and beautiful. We eat typical food like potatoes with sauce, fish and ‘gofio”.

27. “In this restaurant we usually eat salad with grilled meat or fish, vegetable soup and fresh fruit. The dishes are full and I never finish the dishes. Besides the prices are cheaper”.

(c) La que comprende la figura del interlocutor por carta ficticio al que el estudiante se dirige cuando relata sus distintos tipos de costumbre. Algunos ejemplos son los siguientes:

28. “I would like to go to the main street of Triana, so we can see and buy some new trousers for you”.

29. “We could go to the shopping centre when you come back from London”.

Por último, en el caso de la garantía donde se incluye de manera explícita al receptor, se asegura una trayectoria predecible para él/ella en el futuro. En los escritos analizados, la previsibilidad es siempre positiva puesto que se ofrece una perspectiva de futuro favorable. Cuando esto ocurre, la garantía puede interpretarse como promesa, como en algunos de los ejemplos que mostramos a continuación:

30. “When you come to my town we are going to have dinner in this restaurant. I’m sure that you’ll love it”.

31. “When you go to Spain, we will enjoy ourselves shopping for clothes in shopping centres”.

32. “I want you to come to the festival and we can go together”.

En otros casos, la garantía sirve para asegurar al receptor que todo va a ir bien. Por ejemplo:

33. “If you want help, you can call me”.

34. “If you want, we’ll go shopping for clothes together”.

35. “We can go to restaurants or where you want and we’ll speak about our things”.

36. “Also there are street markets where you can buy different things”.

Además del análisis de las dimensiones del razonamiento y de los lazos sociales, también se incluyen otros elementos de la taxonomía de Kaufer et al. (2004: 83-85) que sirven para caracterizar este discurso. Por ejemplo, la expresión del afecto positivo. Los estudiantes transmiten un conjunto de palabras con cierta carga emocional que tienen por objeto afectar al lector. Los géneros textuales difieren en sus tendencias hacia el lenguaje afectivo, que suele dividirse en dos dimensiones: pensamiento positivo y pensamiento negativo. En los escritos analizados predomina el pensamiento positivo, que cubre un grupo de palabras y frases que conllevan sentimientos amables con la finalidad de simpatizar con al interlocutor, al tiempo que reflejan una visión agradable de sus vidas. Los ejemplos de afecto positivo se centran en la inclusión de adjetivos como los siguientes: “cheerful”, “amazing”, “comfortable”, “good”, “fantastic”, “excellent”, “beautiful”, “(very) fine”, “great”, “happy”, “perfect”, “favourite”, “elegant”, “sexy”, “funny”, “awesome”, “well”, “exciting”, “pretty”,

“glad”, “feminine”, “special”, “important”, “traditional”, “wonderful”, “nice”, “famous”, “interesting”, “smart”, “colourful”, “stylish”, “amusing”, “friendly”, “romantic”, “delicious”, “relaxing”, “fresh”, “cool”, “modern” y “pleased”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo, se ha analizado la presencia retórica en un conjunto de autorretratos de estudiantes universitarios. La presencia se asocia a los elementos que se hacen presentes en un determinado discurso frente a aquellos que no se escogen. En el corpus utilizado, se observa una serie de elementos comunes de los que pueden derivarse algunas reflexiones. Teniendo en cuenta el predominio de la secuencia relacional donde es primordial la relación entre el alumno y su docente, destaca la dimensión del razonamiento donde el estudiante justifica, en primera persona, sus hábitos y preferencias sobre los temas acerca de los que debe escribir. A través de enunciados principalmente asertivos, los estudiantes ofrecen un retrato supuestamente cierto sobre diferentes aspectos de sus vidas que justifican en ocasiones mediante la conjunción causal “because” y, en otros casos, refutan a través de la conjunción adversativa “but”. También se ha analizado la dimensión de las relaciones sociales, que implica al auditorio de una manera activa a través de las premisas compartidas, con el uso del presente como tiempo verbal preponderante; la inclusión explícita del interlocutor con el pronombre personal “we”, y la garantía que el alumno ofrece al amigo ficticio al apelar a un “you” que puede sentirse arropado por las palabras del remitente.

La combinación de estos elementos que se localizan en las distintas dimensiones refleja un tipo de presencia donde predomina una imagen positiva de los estudiantes, centrados en transmitir sus gustos al tiempo que intentan crear un sentimiento de afecto positivo tal y como reflejan los adjetivos señalados más arriba. Sin embargo, la limitación en el uso de estructuras gramaticales sugiere la dificultad con que se encuentra el alumnado de primer curso universitario a la hora de plasmar sus ideas por escrito en una segunda lengua. Lejos de usar la subordinación sintáctica que se espera de ellos en este nivel y el empleo de vocabulario amplio y variado para la descripción de ideas, abusan de la repetición del pronombre personal de primera persona y

de verbos como “like” y “prefer”. Les cuesta seguir el modelo de carta que se ha practicado dentro y fuera del aula de manera regular, y reducen el número de ejemplos que deben incluir, simplificando el contenido y disminuyendo el uso de conectores. Además, la estructura de la redacción en párrafos no es satisfactoria y, como resultado, el mensaje resulta a veces incoherente. La supresión por parte de los estudiantes de determinadas estructuras gramaticales y léxico adecuados responde seguramente a una falta de conocimiento de la lengua inglesa. Puesto que es el profesor quien evalúa estos ejercicios, se cuestiona también hasta qué punto el alumnado plasma una versión sincera de sí mismo, o si selecciona determinados rasgos significativos de su personalidad y sus experiencias con el único fin de satisfacer las expectativas del lector. En este sentido, la plasmación de la identidad en sus varios niveles es el resultado de una negociación pero, en el caso que nos ocupa, esta se ve impedida por la dificultad de la expresión.

Futuras propuestas de trabajo incluyen la comparación del autorretrato con otros tipos de discurso que se insertan en el género de autorrepresentación, como el ensayo de opinión, el diario y la carta de presentación. Se propone además la comparación de estos discursos en otros grados pertenecientes no solo al campo de las Ciencias Sociales, sino también al de Humanidades y al de Ciencias, para comprobar si los elementos retóricos que prevalecen tienen que ver con el grado académico elegido o, por el contrario, se relacionan con el nivel general del alumnado de primer año que cursa la asignatura de inglés. En ese caso, cabe cuestionarse los recursos y la metodología con que los estudiantes se enfrentan a una asignatura que no debería entrañar dificultades desde el punto de vista del contenido. Igualmente, existen otras cuestiones que deben ser analizadas. Estas estarían relacionadas con aspectos tan variados como el nivel de conocimientos de idiomas con el que acceden a la enseñanza superior o, incluso, el método y el tiempo dedicado a la adquisición del idioma.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ATKINSON, Nathan S., KAUFER, David, and ISHIZAKI, Suguru. (2008). “Presence and Global Presence in Genres of Self-Presentation: A Framework for Comparative Analysis”. **Rhetoric Society Quarterly**, 38.4: 357-384.

- GROSS, Alan. G. (1996). **The Rhetoric of Science**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GROSS, Alan. G., and DEARIN, R. D. (2003). **Chaim Perelman**. Albany: State University of New York Press.
- GROSS, Alan. G. (2005). "The Rhetorical Tradition", en GRAFF R., WALZER, A. E. and ATWILL, J. M. (eds.). **The Viability of the Rhetorical Tradition**. Albany: State University of New York Press, 31-46.
- GROSS, Alan. G. (2009). "Toward a Theory of Verbal-Visual Interaction: The Example of Lavoisier". **Rhetoric Society Quarterly**, 39.2: 147-169.
- GROSS, Alan. G. (2011). "Solving the Mystery of Presence: Verbal/Visual Interaction, in Darwin's *Structure and Distribution of Coral Reefs*", en GAGE, John. T. (ed.). **The Promise of Reason. Studies in The New Rhetoric**. pp. 83-102. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- KAUFER, David, ISHIZAKI, Suguru, BUTLER, Brian y COLLINS, Jeff. (2004). **The Power of Words. Unveiling the Speaker and Writer's Hidden Craft**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- KAUFMANN, Charles, and PARSON, Donn W. (1990). "Metaphor and Presence in Argument", en Williams, D. C. and Hazen, M. D. (eds.). **Argument Theory and the Rhetoric of Assent**. pp. 91-102. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- KILL, Melanie. (2006). "Acknowledging the Rough Edges of Resistance: Negotiation of Identities for First-Year Composition". **College Composition and Communication**, 58.2: 213-235.
- PERELMAN, Chaim. and OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. (1969). **The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation**. WILKINSON, J. and WEAVER, P. (Trad.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- POWELL, Katrina M. (2003). "Participant and Institutional Identity: Self-representation Across Multiple Genres at a Catholic

College” en BAZERMAN, Charles, y RUSSELL, David R. (eds.). **Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives.** pp. 280-306. California: The WAC Clearinghouse.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve