

Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín¹

A Practice on Critic Reading with the Students of the University of Medellín

Une pratique de lecture critique avec les étudiants de l'Université de Medellín

Lina María Maya Rico

Docente, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín
Integrante del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Educación
Correos: lmaya@udem.edu.co ; mayadez@gmail.com

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica.
Recibido: 2011-08-02
Revisión: 2011-08-16
Aprobación: 2011-08-26

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Elementos teóricos básicos
4. Resultados
5. Conclusiones
6. Lista de referencias

¹ El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *La lectura crítica en la Universidad de Medellín (2009 – 2010)*, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Medellín. Coinvestigadores: Catedrática Liliana Gallo C., Universidad de Medellín y el catedrático Sergio A. Urquijo M. Universidad de Medellín. Un avance se presentó como experiencia significativa en el Foro Nacional de la Calidad Educativa 2010, junio 30. Titulada: Cultura escrita: lectura crítica, una forma de ser independiente. <http://www.slideshare.net/ColombiaAprende/sp003-cultura-escrita-foro-de-calidad-junio-30>

Resumen

Con la propuesta investigativa *La lectura crítica en la Universidad de Medellín* se buscó reforzar el impacto o incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica. Se propone un modelo de Lectura Crítica basado especialmente en la propuesta de Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas* (2006); en éste presenta veintidós técnicas para leer críticamente un texto y, además, recoge los aspectos fundamentales del Análisis Crítico del Discurso -ACD- en el momento actual. El modelo fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre. Se logró demostrar que los cursos basados en estos enfoques obtienen mejores resultados en análisis e interpretación textual contribuyendo así a la formación de lectores críticos e independientes.

Palabras clave

Análisis crítico del discurso, Cultura escrita, Educación superior, Escritura, Lectura, Lingüística textual, Resumen, Macrorreglas.

Abstract

With the research proposal *The Critic Lecture in the University of Medellín* is intended to reinforce the impact and effect that has the theoretical and methodological approaches of Text Linguistics and the Critic Analysis of the Discourse in the processes of written culture, especially on critic lecture. It is proposed a Critic Reading model based especially on Daniel Cassany's proposal, in his book *Tras las líneas* (2006); in this book he present twenty two techniques for critically reading a book and, additionally, collect the key aspects of Discourse Critic Analysis in current times. The model was applied on first and second semester courses. It was achieved to demonstrate that the courses based on these approaches get better results regarding to text interpretation and analysis, thus contributing to the education of critic and independent readers.

Keywords

Reading, Writing, Higher education, Text Linguistics, Discourse critic analysis, Summary, Macro-rules, Written culture.

Résumé

Avec la proposition de recherche *La lecture critique dans l'Université de Medellín* on a cherché renforcer l'impact ou effet qu'ont les approches théoriques et méthodologiques de la Linguistique Textuelle et l'Analyse Critique du Discours dans les procès de culture écrite, en particulier en lecture critique. On propose un modèle de Lecture Critique basé sur la proposition de Daniel Cassany, dans son livre *Tras las líneas* (2006) ; dans lequel sont présentés vingt-deux techniques pour lire de manière critique un texte et, en plus, il recueille les aspects fondamentales de

L'Analyse Critique du Discours à l'heure actuelle. Le modèle a été appliqué dans cours de première année. On a réussi démontrer que les cours qui se basent sur ces approches obtiennent meilleurs résultats dans analyse et dans interprétation textuel en contribuant de cette manière à la formation de lecteurs critiques et indépendants

Mots-clés

Lecture, Ecriture, Education Supérieure, Linguistique textuelle, Analyse critique du discours, Résumé, Macro-règles

1. Introducción

A finales del 2005 y durante el año 2006, el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, específicamente el grupo de investigación *PHRÓNESIS*² realizó la investigación *La cultura escrita en la Universidad de Medellín: ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a primer semestre?* El objetivo fue demostrar que los cursos de lengua materna deben hacer énfasis en la lectura y la escritura como procesos, de tal manera que los estudiantes adquieran unas estrategias adecuadas para producir e interpretar los textos. El enfoque metodológico se apoyó en la teoría de la Lingüística Textual (LT) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Es importante señalar que en esta primera investigación el énfasis se hizo en las estrategias del resumen dejando de lado estrategias para la lectura crítica. Por lo tanto, buscamos trabajar en estos dos aspectos: estrategias para resumir como son las macrorreglas y estrategias para la lectura crítica. Es importante continuar trabajando el resumen, porque para el ACD es relevante abordar aspectos tanto de contenido como de forma, pero, para ello debe partirse de una buena comprensión del contenido y elaboración de las macroproposiciones de los textos analizados, por esta razón es necesario valernos de la estrategia de las macrorreglas para resumir, ya que, un buen resumen da cuenta de una buena comprensión de lectura y sin ésta no podríamos avanzar en nuestro propósito de formar lectores críticos demostrando que bajo las teorías de la LT y el ACD es posible mejorar los procesos de cultura escrita en la Universidad de Medellín.

Partimos, entonces, de los resultados obtenidos en esta investigación, y se propone una nueva: *La lectura crítica en la Universidad de Medellín (2009)* que tuvo como objetivo la formación de profesionales con sentido crítico y

² Para la convocatoria de grupos del año 2010 de COLCIENCIAS, el grupo cambia el nombre *PHRÓNESIS* por Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Educación.

argumentativo, bajo la orientación teórica y metodológica de la LT y el ACD, pues, aunque la escuela hable de Lectura Crítica lo que evidenciamos en nuestra práctica docente es que cada vez más llegan a nuestras aulas universitarias estudiantes con pocas habilidades lingüísticas, escasa capacidad crítica y dificultades para encontrar la idea global de los textos, lo que no les permite un buen desempeño académico y mucho menos profesional. Por ello, cuando los estudiantes deben asumir posiciones críticas, con argumentos sólidos frente a situaciones o discursos, priman puntos de vista subjetivos y dogmáticos, especialmente frente a situaciones controversiales, debido a que no disponen de estrategias argumentativas válidas para defender sus ideas. Además, formar lectores críticos es lo que demanda cada vez más una sociedad que se precie de fomentar la cultura investigativa basada en la solución de problemas ante las exigencias de un mundo cada vez más globalizado, como lo expresa Daniel Cassany (2003, p.114) "Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento", y como lo reafirma en una de sus últimas publicaciones *¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?* "En un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural cada día es más relevante poder recuperar la ideología de los discursos. Por ideología nos referimos a cualquier punto de vista que adopte un autor en su texto, sea político, social, religioso, cultural (...) Cualquier discurso tiene un autor y éste está situado en una comunidad cultural, en un lugar y un momento. Leer es, pues, saber comprender sus puntos de vista y contrastarlos con los nuestros" (Cassany & Sala, 2009, p.81).

Por lo anterior, esta propuesta de trabajo se inscribe, principalmente, en el análisis crítico del discurso y en la producción textual, en el ejercicio de la enseñanza de la cultura escrita para los estudiantes matriculados en los cursos de primer y segundo semestre que sirve el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Se pretende formar lectores críticos y, para lograrlo, se debe potenciar la cultura escrita, por cuanto, la escritura y la lectura son esenciales a la hora de argumentar; al respecto nos apoyamos en Van Eemeren (2006, p.155) quien expresa y resalta la importancia que tiene la revisión analítica para la argumentación, planteando que la revisión analítica de la estructura de la argumentación es útil como herramienta para escribir y reescribir un texto "La revisión analítica puede emplearse para examinar si la argumentación está en condiciones de soportar la crítica. Si se encuentran debilidades, la argumentación puede ajustarse o fortalecerse. Una vez que la revisión

analítica ha tomado forma, sirve como guía útil para escribir una visión mejorada de los argumentos".

Por lo tanto, es importante orientar los cursos en los cuales implica leer y escribir con los aportes teóricos y metodológicos que propone la LT y el ACD, especialmente los modelos teóricos de van Dijk (2005) para el resumen y Daniel Cassany (2006) utilizando las estrategias para la lectura crítica o las veintidós técnicas. Además, tener en cuenta los aportes de Calsamiglia y Tusón (2008) para una adecuada textura discursiva. En esta nueva investigación se buscó reforzar el impacto o incidencia que tienen estos nuevos enfoques en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica.

Además, como lo vienen demostrando las investigaciones de Castañeda y Henao las cuales han venido desarrollando desde el año 1993 hasta la actualidad, los cursos orientados en aspectos lingüísticos demasiado formales y normativos se convierten en un obstáculo para la producción y la interpretación textual, tal como lo exige la educación superior, ya que los estudiantes recién ingresados han interiorizado, por lo general, en las distintas etapas de la educación previa a la universidad, unas estrategias y unas bases teóricas inadecuadas para producir e interpretar textos en el medio académico y la vida profesional.

2. Metodología

Este fue un estudio de tipo descriptivo, cualitativo y cuantitativo, ya que se buscó determinar la comprensión de lectura crítica a partir del reconocimiento de las características del texto escrito, la cualificación de la textura discursiva en pruebas iniciales y finales. Se comparó el nivel de lectura crítica y escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Medellín y el nivel con que terminan después de cursar las asignaturas de Expresión escrita, Ciencia y libertad, y Pensamiento complejo, esta última asignatura de libre elección.

La población de estudiantes estuvo comprendida por los alumnos de la Universidad de Medellín que terminaron la asignatura de Expresión escrita en el semestre 2008-II y los que ingresaron en el primer semestre del 2009. Los grupos de la asignatura Ciencia y libertad 2009-1 y la asignatura de libre elección Pensamiento complejo 2009-1.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

La muestra seleccionada tuvo dos componentes: el grupo A de la cohorte del 2008- II, correspondiente al 10% del total de estudiantes, tomados al azar del total de grupos registrados. El segundo componente, grupo B, un porcentaje equivalente al 10% de estudiantes escogidos al azar de los grupos de 2009-I.

Las unidades de análisis comprenden las pruebas iniciales y finales. En cada uno de los grupos se analizó el resumen, la textura discursiva y la comprensión de lectura crítica.

Una vez obtenidas las muestras de discursos escritos, evidencias de comprensión e interpretación textual, se elaboró un manual de codificación para la recolección y sistematización de los datos, teniendo como base la teoría y la metodología que proponen la LT y ACD.

Se utilizaron las siguientes categorías:

Variable del resumen³

- Resumen esperado
- Resumen aproximado
- Resumen parcial
- Cambia una parte y acierta en otra
- Cambia el sentido del texto
- Elabora un comentario
- Parafrasea sin sentido
- Utiliza más información de la necesaria
- Entregó en blanco

Variable textualidad

- Cohesión
- Coherencia
- Adecuación
- Apoyo textual

³ Estos criterios fueron diseñados por Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao, para una investigación realizada en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Comunicaciones, de la Universidad de Antioquia, en 1999, titulada *Niveles de lectura en la Universidad de Antioquia*.

Para analizar el concepto de Lectura Crítica se utilizaron las siguientes variantes:

El concepto de Lectura Crítica era:

- Correcto
- Aproximado
- Parcial
- Confuso
- Confunde lectura y texto
- No entiende
- No responde

Aplicación de las veintidós técnicas

En el análisis de técnicas se tuvo en cuenta la frecuencia de uso de cada una de éstas. Se hizo de manera minuciosa, pero para la presentación final en los esquemas visuales se agruparon en cada uno de los siguientes puntos:

- El mundo del autor
- El género discursivo
- Las interpretaciones

3. Elementos teóricos básicos

3.1. Macrorreglas

Las macrorreglas le permiten al lector seleccionar la información que debe almacenar y conservar, a través de la supresión, la generalización y la construcción. La primera macrorregla es **la supresión**, que consiste en suprimir aquellas informaciones que no son necesarias para seguir entendiendo el texto. Podemos suprimir los detalles, las repeticiones, los ejemplos, los comentarios, ampliaciones; es decir, todo lo que no sea necesario para construir la idea global del texto, o sea, la macroproposición. **La generalización**, nos permite englobar la información en hiperónimos u oraciones que recogen el sentido esencial del fragmento, que está compuesto de unidades equivalentes. Por ejemplo: Rosa, Elvira, Clara y Fátima tocaron sus instrumentos musicales ayer en la plaza. Generalizando lo podríamos expresar así: El cuarteto femenino tocó ayer en la plaza. La palabra cuarteto engloba la idea de grupo musical, y femenino generaliza el género. La macrorregla de **la construcción**, consiste en escribir con

palabras propias las ideas del autor que se encuentran implícitas y se deben inferir; las que están distribuidas en varias partes del texto y es necesario agruparlas; también, cuando aquellas no están expresadas de manera coherente y el lector debe llenar los vacíos; además, cuando para elaborar el resumen no se sigue el orden de las ideas de acuerdo a como las organizó el autor, y cuando se construye el resumen debe ser cohesivo y coherente.

En este proceso juega un papel fundamental el uso de estrategias adecuadas, para poder sistematizar el proceso de lectura, para identificar lo relevante en relación con el tópico, porque no podemos perder de vista que las ideas centrales del texto deben estar relacionadas directamente con el tema y no porque al lector le parezcan importantes o interesantes. Además, el lector no puede dejarse arrastrar por sus intereses ideológicos y por la relación que tenga con el tema.

Finalmente, es preciso indicar que a todos los textos no se les pueden aplicar las macrorreglas en forma indiscriminada ni de acuerdo con los caprichos del lector. Es el texto el que determina qué macrorreglas se les pueden aplicar. También los intereses y necesidades del lector inciden en el tipo, la extensión y el énfasis. Lo que sí podemos afirmar es que el resumen indica la capacidad de lectura y escritura de una persona. Por esta razón no estamos de acuerdo con Beke y Bruno de Castelli (2000) cuando dicen: "Aunque la elaboración de resúmenes parte de la comprensión de un texto, comprender y resumir implican dos procesos distintos, en los cuales los estudiantes necesitan ser entrenados", porque la verdadera comprensión de un texto está en la capacidad para captar la macroproposición y no los fragmentos. Para elaborar el resumen es necesario unir el contenido del texto con los saberes o conocimientos previos sobre el tema, la intención del autor, el tipo de texto, que se logran por la afiliación a una cultura y por la vida social, que posibilita aplicar las macrorreglas de manera adecuada. El estudiante que lee, que se interesa por aprender será el que poco a poco, con la práctica constante de la actividad de leer y resumir, tendrá mayor competencia para desempeñarse con éxito en el ámbito académico y profesional.

El resumen hay que inscribirlo dentro de los procesos de textualidad, especialmente en relación con lo que Calsamiglia y Tusón (2008) denominan la coherencia de contenido.

3.2. La Lectura Crítica y el Análisis Crítico del Discurso

Hoy, más que nunca, la lectura crítica debe ser una preocupación general de todas las instituciones interesadas por responder a las necesidades de lectura y escritura de los futuros profesionales. Sin embargo, son pocas las instituciones que tienen esta preocupación. Existen casos aislados de profesionales en el área de lenguaje interesados en cambiar esquemas de enseñanza, que se arriesgan en la aventura de responder a las necesidades de lectura y escritura que demanda formar al futuro profesional, tal como la educación superior lo exige. Un ejemplo claro lo encontramos cuando ejercemos nuestra labor de enseñanza y nos damos cuenta de que a nuestras aulas llegan los estudiantes con pocas habilidades lingüísticas, con poca capacidad crítica en el verdadero sentido de la palabra, porque por lo general se dejan llevar de la subjetividad y no argumentan de manera sólida; por tanto, es difícil formar, como dice Cassany, gente que defienda sus ideas, pero que respete a los demás. Además, un lector crítico es poco manipulable.

Cassany (2006, p. 52) nos indica, que para una lectura crítica hay que distinguir tres planos: "**las líneas, entre líneas y detrás de las líneas**. Comprender **las líneas** de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con **entre líneas**, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y lo que hay **detrás de las líneas** es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor". Consideramos además que, como lo dice García Alzola citado por Castañeda y Henao (1995), es más claro el concepto de significado complementario, que es todo lo que tiene que aportar el lector para entender el texto, con mayor razón aquellos sentidos que están implícitos y que son portadores de ideología.

Entre las diferentes teorías que encontramos sobre el Análisis Crítico del Discurso optamos por basarnos, fundamentalmente, en la propuesta de Daniel Cassany en su texto *Tras las líneas* (2006), pues, la consideramos de actualidad y la más acertada para nuestro propósito. Especialmente, en su propuesta de aplicación de las veintidós técnicas para fomentar la lectura crítica (2006, p. 115-138). Se trata de técnicas para leer un texto desde tres perspectivas. En la primera, se relaciona el texto con el mundo del autor; en la segunda, se analiza el discurso; y en la tercera, se abordan las interpretaciones desde el mundo del lector. Estas veintidós técnicas las enumera de la siguiente manera:

Explorar el mundo del autor

1. Identifica el propósito
2. Descubre las conexiones
3. Retrata al autor
4. Describe su idiolecto
5. Rastrea la subjetividad
6. Detecta posicionamientos
7. Descubre lo oculto
8. Dibuja el mapa “sociocultural”

La aplicación de estas ocho técnicas las justifica afirmando que detrás de todo texto hay un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento histórico.

Analizar el género discursivo

1. Identifica el género y descríbelo
2. Enumera a los contrincantes
3. Haz un listado de voces
4. Analiza las voces incorporadas
5. Lee los nombres propios
6. Verifica la solidez y la fuerza
7. Halla las palabras disfrazadas
8. Analiza la jerarquía informativa

Este grupo de técnicas enfatiza la relación del texto con otros discursos. Por eso, comprenderemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe y la intertextualidad.

Predecir las interpretaciones

1. Define tus propósitos
2. Analiza la sombra del lector
3. Acuerdos y desacuerdos
4. Imagina que eres...
5. En resumen
6. Medita tus reacciones

Este grupo es fundamental porque cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona o en colectivos humanos. Por eso, no existe una interpretación buena, sino muchas y variadas, porque la verdad es una suma de interpretaciones.

3.2. El modelo de lectura crítica

Pensamos, entonces, en organizar una propuesta o proyecto de aula mediante el cual se tuvieran en cuenta dichas estrategias y articulando tanto el proceso de leer, comprender y escribir para aprender.

El proyecto de aula consistió en que cada estudiante debía leer la prensa impresa o en formato digital, es decir, utilizar la Internet. Seleccionar un escritor columnista asociado a su tema de interés, preferiblemente con su carrera. Durante todo el semestre tener una carpeta de varias columnas con fecha de publicación del semestre en curso, buscando que fueran de actualidad. A su vez, teniendo en cuenta el modelo se iba aprendiendo a utilizar las veintidós técnicas o las estrategias de lectura crítica propuestas por Cassany durante las clases.

El primer ejercicio de clase fue analizar la columna escrita por Alfredo Molano, titulada *De Diseño*, publicada en el periódico El Espectador. Además, ésta nos sirvió como texto para la prueba inicial; claro está, que este ejercicio se realizó después de la prueba y como muestra para orientar las técnicas, revisando y corrigiendo las dificultades o equívocos. Se hizo esta actividad con el propósito de que los estudiantes realizaran una buena lectura crítica y se apropiaran del concepto y, a la vez, para que este ejercicio nos sirviera de modelo a tener en cuenta a la hora de realizar los análisis de cada una de las columnas del autor seleccionado.

En cada clase se realizaba un análisis. Paralelo a la actividad de clase, los estudiantes debían ir analizando las columnas seleccionadas por ellos teniendo en cuenta las veintidós técnicas, asistir a las asesorías para orientar el proceso de escritura y, por supuesto, de comprensión de lectura. Por último, presentar un informe del trabajo realizado con las columnas analizadas.

Para la selección de las columnas de opinión se seguían los siguientes criterios:

1. Tema de libre elección, respetando el interés del estudiante.

2. Elaborar una propuesta de análisis y justificar la selección de ese autor.
3. Para el informe final seleccionar dos columnas de la muestra recogida.
4. Citar y referenciar de manera adecuada los textos, tanto de las columnas como de los que se apoyaron para el análisis.
5. El informe debía tener una estructura textual con introducción, desarrollo y conclusión. Además, su escritura debía cumplir con buena textualidad, básicamente, coherente, cohesivo y adecuado.

Al finalizar el curso, cada estudiante debía presentar el informe final de su proyecto de aula, al cual llamamos *Proyecto de lectura crítica a columnas de opinión*. Además, presentar el examen final, el cual consistió en leer la columna de Mauricio Vargas "Y si Lugo hubiera sido de derecha", tomada de la página web del periódico El Tiempo, el miércoles 3 de mayo de 2009, utilizada en esta investigación como instrumento de la prueba final.

4. Resultados

Para determinar hasta qué punto los cursos orientados desde la teoría y metodología de la LT y el ACD nos permiten formar como lectores críticos a los estudiantes de primero y segundo semestre de la Universidad de Medellín, se compararon los resultados de pruebas específicas realizadas en cada uno de los grupos muestra.

Se presentan a continuación los resultados de las pruebas de resumen y macrorreglas en los tres grupos: B 2009-I, conformada por estudiantes del primer semestre matriculados en la materia Expresión escrita; una muestra del curso electivo Pensamiento complejo, del semestre 2009-II y una del curso Ciencia y libertad, también del semestre 2009-II.

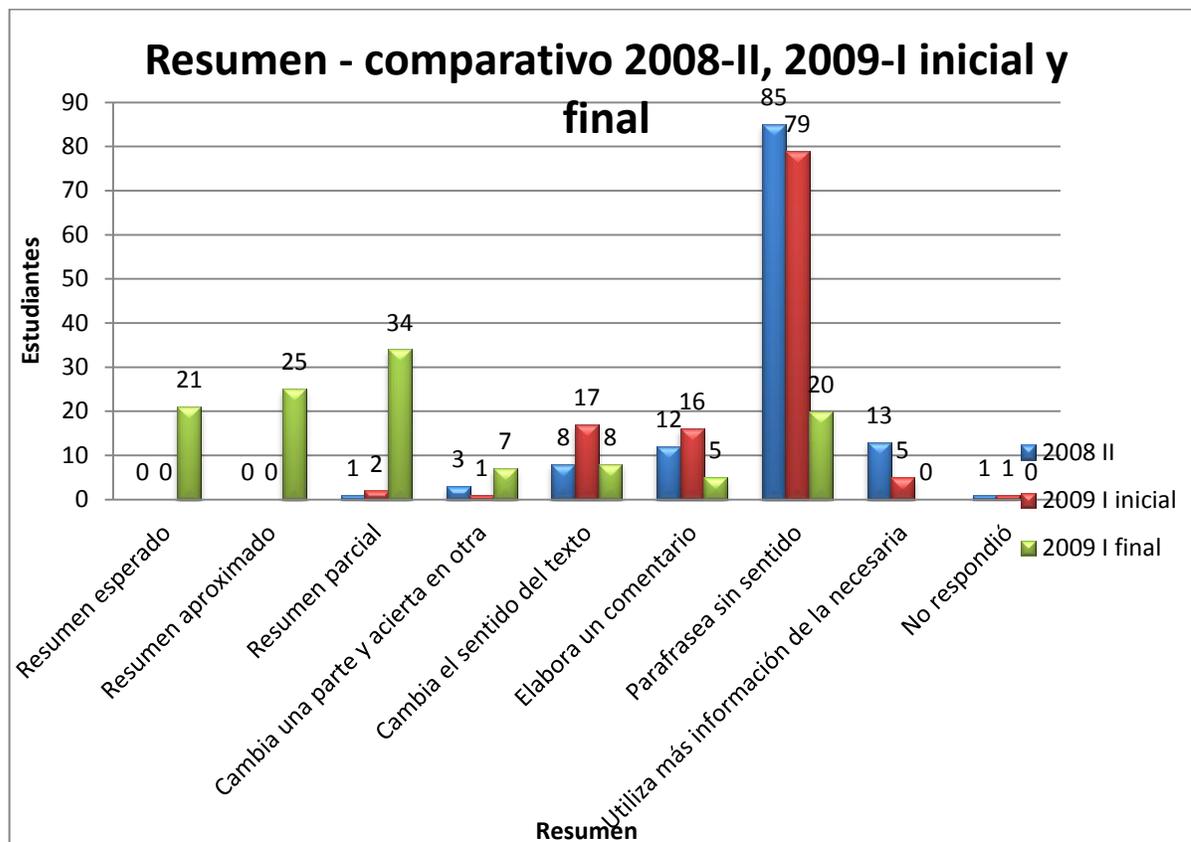
En la comparación se utilizaron también los resultados del grupo de control A, correspondiente a estudiantes de Expresión escrita del semestre 2008-II. En el curso se abordaron, como temas del microcurrículo, el resumen como comprensión de lectura y los niveles de lectura: en líneas, entre líneas y tras las líneas.

Es importante aclarar que las gráficas presentadas en este informe ilustran la totalidad de la muestra de cada curso, es decir, no están separadas por grupos administrativos (aulas), sino por la asignatura y el semestre. De este modo, los trabajos del grupo Pensamiento complejo 2009-II fueron tomados de dos grupos distintos, que seguían el mismo contenido temático y dictado por el mismo docente.

Asignatura: Expresión escrita

Se expone a continuación una comparación de resultados de las muestras de la asignatura Expresión escrita: grupo A 2008-II —prueba única final— y el grupo B 2009-I —prueba inicial y final—.

Durante la preparación e implementación del modelo a probar se utilizó el resumen mediante la aplicación de las macrorreglas de van Dijk considerando que es una estrategia óptima para la comprensión de los textos; también se analizaron los indicadores de textualidad con el fin de determinar hasta qué punto un curso orientado con la teoría y la metodología de la LT y el ACD permite que los estudiantes adquieran y desarrollen una buena cultura escrita para su formación profesional. Al final de cada ciclo, se utilizó y analizó el modelo de Lectura Crítica propuesto para la investigación.



Gráfica 1. Comparativo de la realización del resumen.

Al comparar el resultado en la prueba inicial del grupo 2009-I con la prueba única final para el grupo de control 2008-II, se encontró que estos grupos obtienen resultados similares, pues ningún estudiante logra el resumen esperado ni aproximado.

En el grupo de control A 2008-II, sólo 1 estudiante (el 0,8%) logra un resumen parcial, 3 estudiantes (2,43%) cambian una parte y acierta en otra, 8 (6,50%) cambian el sentido del texto y 12 estudiantes (9,75%) elaboran un comentario. El mayor número de estudiantes, 85 (el 69,1% de la muestra 2008-II), parafrasea sin sentido y 13 estudiantes (10,56%) utiliza más información de la necesaria.

Para el grupo B 2009-I, en su prueba inicial, encontramos que 2 estudiantes logran un resumen parcial, (el 1,66%); 1 estudiante (0,83%) cambia una parte y acierta en otra; 17 (14,16%) cambian el sentido del texto; 16

estudiantes elaboran un comentario (13,34%) y, como resultado más similar y que debería marcar mayor diferencia, un conjunto de 79 estudiantes parafrasean sin sentido el texto; una mayoría equivalente al 65,83%. Sólo 5 estudiantes (el 4,16%) utilizan más información de la necesaria.

Contrario a los resultados iniciales del grupo B 2009-I, los resultados finales de dicho semestre nos demuestran que un grupo orientado bajo las teorías y metodología de la LT y el ACD mejora las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de los primeros semestres de la Universidad.

En dicha prueba final, 21 estudiantes (el 17,5%) logran escribir el resumen esperado; 25 estudiantes (20,83%) redactan un resumen aproximado; 34 (28,33%) realizan un resumen parcial; 7 (5,83%) cambian una parte y aciertan en otra; 8 estudiantes (el 6,66%) cambia el sentido del texto; 5 estudiantes elaboran un comentario y solamente 20 estudiantes (el 16,66%) parafrasean sin sentido el texto.

Si comparamos ese indicador específico vemos que se pasó de un 65% de estudiantes en la muestra 2009-I que parafrasean sin sentido, muestra de baja comprensión lectora, a un 16% que lo hacen luego de haber adquirido conceptos y técnicas del Análisis Crítico del Discurso.

Un hecho adicional puede ser inferido de la gráfica 1. Al finalizar el semestre 2008-II se esperaba que dicho grupo tuviera mejores resultados que los obtenidos, ya que las pruebas se realizaron siguiendo siempre el microcurrículo y los objetivos de la asignatura Expresión escrita. El texto guía del curso es el *Manual de expresión escrita* (Pérez & Plata, 2009, p. 27-41) que cubre entre sus temas el resumen y los niveles de lectura.

Tanto el microcurrículo como el manual fueron construidos con base en criterios de la LT y el ACD que deben implicar no sólo un cierto contenido temático, sino, sobre todo, unas estrategias metodológicas y bases teóricas de las cuales muchos docentes del área carecen —principalmente por falta de capacitación, pues la calidad e intuición profesional la tienen sin duda—.

Como consecuencia de este desfase entre los contenidos y las metodologías, el grupo A 2008-II no evidenció avances significativos durante el semestre, a pesar de haber sido un grupo orientado bajo los lineamientos y las actividades del *Manual de expresión escrita*.

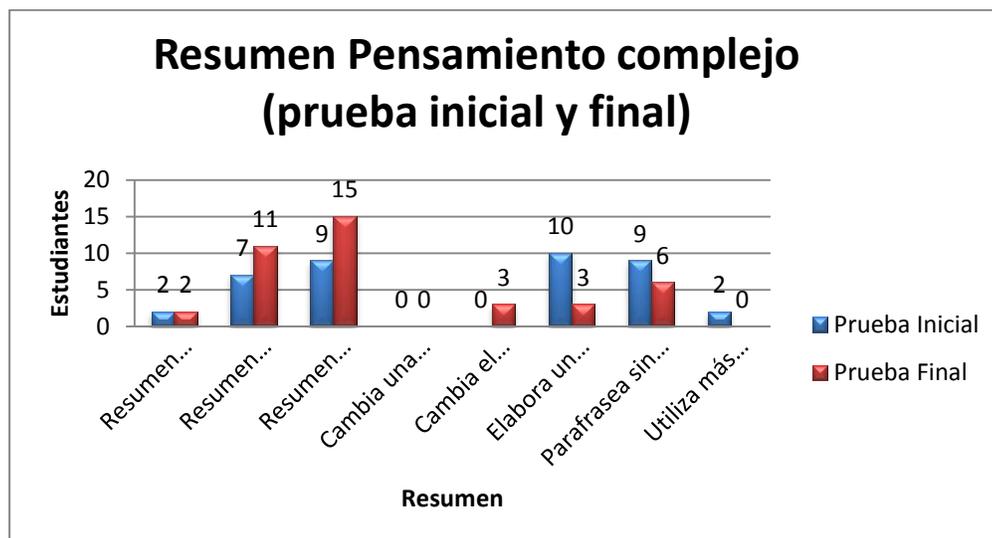
Asignatura: Pensamiento complejo

Con el objetivo de demostrar que se pueden implementar y desarrollar procesos de cultura escrita en asignaturas diferentes a la materia de Expresión escrita, los coinvestigadores se basaron en la teoría y la metodología que propone la LT y el ACD como herramienta para orientar procesos de escritura en el aula.

En el curso de Pensamiento complejo, la comprensión lectora y el pensamiento crítico son esenciales para alcanzar los objetivos del curso.

En Pensamiento complejo los estudiantes ya cuentan con un bagaje de lectura y escritura, dado que la mayoría son de segundo semestre, tercero, cuarto y quinto. Se esperaba que, por tanto, mostraran un mejor desempeño en la prueba inicial diagnóstica comparados con los estudiantes de primer y segundo semestre de las demás muestras aplicadas.

En dicha asignatura, en los grupos del semestre 2009-II se realizó una prueba inicial de resumen y textualidad, con pocas indicaciones y sin dar a los alumnos un sustento metodológico. Al final del semestre, ya con muchas más orientaciones, se realizó una segunda prueba que incluyó resumen y lectura crítica.



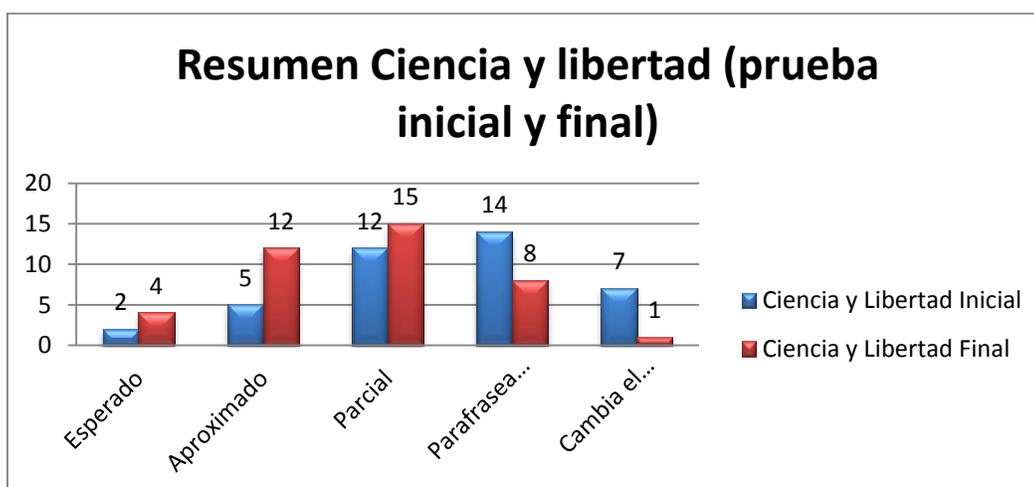
Gráfica 2. Resumen asignatura Pensamiento complejo (prueba inicial y final).

Al comparar las pruebas inicial y final podemos afirmar que se logran, en lectura y escritura, cambios significativos que indican que los estudiantes aprendieron y se apropiaron de las herramientas para ser mejores lectores y escritores.

En la prueba inicial 2 estudiantes (el 5%) elaboran el resumen esperado; 7 estudiantes (18%) redactan un resumen aproximado, mientras que 9 (el 23%) elaboran un resumen parcial. 10 estudiantes (26%) hacen comentarios en el resumen; parafrasean sin sentido 9 estudiantes (23%) y 2 estudiantes (5%) utilizan más información de la necesaria.

En la prueba final, aunque de nuevo sólo 2 estudiantes hacen el resumen esperado, aumenta el número de estudiantes que realizan el resumen aproximado, 11 (30%), y el número de estudiantes que elaboran los resúmenes parciales pasa de 9 estudiantes equivalentes al 23%, a 15 estudiantes correspondientes al 41%. Disminuyen considerablemente los estudiantes que parafrasean sin sentido, 9 estudiantes equivalentes al 23% y 6 estudiantes equivalentes al 16%, esto es un avance significativo dado que este indicador, la paráfrasis descontextualizada, es la debilidad más común encontrada en las diversas investigaciones hechas sobre el tema en la Universidad de Medellín. Además, ningún estudiante utiliza más información de la necesaria.

Asignatura: Ciencia y libertad.



Gráfica 3. Resumen asignatura Ciencia y libertad (prueba inicial y final).

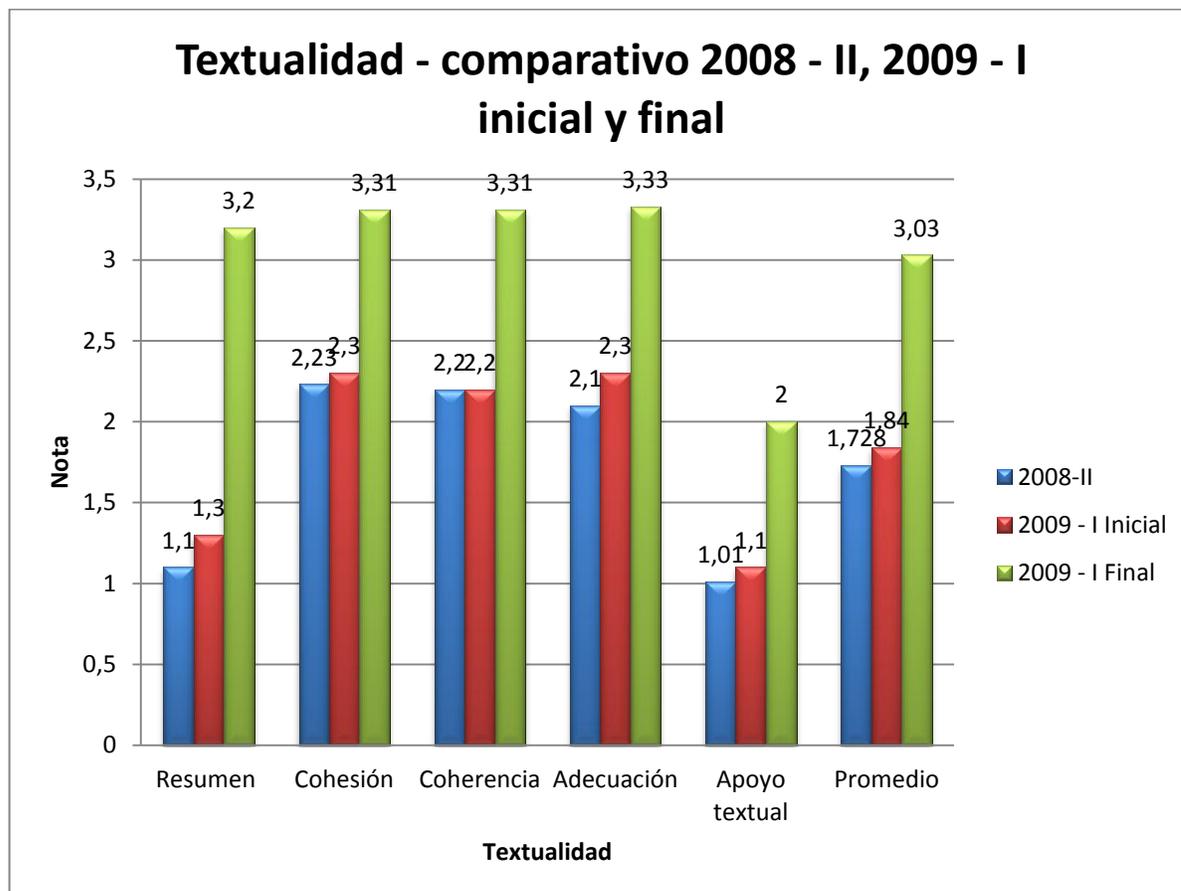
Al igual que en la asignatura de Pensamiento complejo, los estudiantes de este grupo lograron avances significativos en su proceso de cultura escrita.

En las pruebas iniciales del semestre 2009-II, se ve como 14 estudiantes (35%) se limitan a parafrasear sin sentido, mientras 7 (17%) cambia el sentido del texto; el resumen parcial es realizado por 12 estudiantes, el 30%; 5 se aproxima y sólo 2 (5%) escribieron el resumen esperado.

Al finalizar esta etapa metodológica, se ve como en la prueba final del mismo semestre, cuando los estudiantes ya han conocido y aplicado la metodología enseñada por la coinvestigadora, los porcentajes cambian radicalmente. Sólo 1 estudiante cambió el sentido del texto y 8 parafrasearon sin sentido (20%). El indicador de resumen parcial siguió siendo alto: 15 estudiantes, correspondientes al 38%. Aproximado lo escribieron 12 estudiantes y 2 más que en la prueba inicial, es decir, 4 estudiantes escriben el resumen esperado.

Estos resultados nos permitieron constatar la efectividad de aplicar el método propuesto en la realización de resúmenes, pues son un muy buen indicador de comprensión de lectura en un área con tanto trabajo lector como es el curso de Ciencia y libertad. Se hace énfasis, además, en que este avance se logró en un periodo relativamente corto: catorce semanas de trabajo.

Comparamos el nivel de lectura y escritura de los estudiantes matriculados en la asignatura de Expresión escrita en el semestre 2008-II y 2009-I.



Gráfica 4. Textualidad, comparativo 2008 - II, 2009 - I inicial y final.

Al analizar la cuantificación de los datos y observar el promedio final, encontramos que el grupo que avanzó más fue el B 2009-I, que obtuvo resultados superiores a los de la muestra de estudiantes que concluyeron el curso de Expresión escrita en el 2008-II. Sin embargo, es necesario insistir en la importancia de mejorar en los criterios de coherencia, cohesión y adecuación en la construcción de sus propios textos y potenciar de manera significativa el apoyo textual.

En la medida en que se implementó el modelo de Lectura Crítica propuesto para la investigación, los estudiantes logran avances, sobre todo, en la utilización del primer grupo de técnicas que se refieren al conocimiento del autor y al segundo grupo que se refiere al conocimiento del género discursivo, también logran identificar el discurso argumentativo y la posición

del autor. En los avances de escritura y apoyo textual, lograron referenciar y diferenciar sus propias ideas de las de los autores, utilizando los recursos del apoyo textual para anotarlas (citas, paráfrasis, menciones).

Es importante recordar que el grupo B 2009-I, fue orientado bajo las teorías de la LT y el ACD.

Se comparó el nivel de lectura y escritura de los estudiantes matriculados en la asignatura de Expresión escrita en los semestres 2008-II y 2009-I para determinar por medio del análisis del resumen la comprensión de lectura de los estudiantes.

Afirmamos que un buen resumen da cuenta de una buena comprensión del texto y, a su vez, su elaboración nos exige una escritura con una textualidad aceptable, lo que nos permite evaluar cómo los estudiantes se apropian de los criterios de coherencia, cohesión, adecuación y apoyo textual.

Al analizar los resultados y confrontarlos con la investigación anterior, *Cómo leen y escriben los estudiantes en la Universidad de Medellín* (con pruebas del semestre 2006-II), podemos decir que se logran cambios significativos, ya que los resultados de dicha investigación son similares a los obtenidos en la prueba inicial de B 2009-I y A 2008-II, pero muy distintos a los de la prueba final de B 2009-I.

Fue importante realizar esta comparación para poder evidenciar si los procesos en cultura escrita mejoraron cuando se tuvieron en cuenta los resultados de la investigación anterior o si, por el contrario, como se intuyó al inicio, se mantuvieron constantes.

Tras analizar los resultados podemos afirmar que lo que se evidencia en los años 2007 y 2008 con respecto a los resultados del 2006-II es que el desarrollo en cultura escrita en la universidad y en el área, en vez de avanzar, se detuvo. Esto puede explicarse dado que en el área se ha venido trabajando con el modelo tradicional y no hubo en ese periodo (2006-II a 2009-I) profesores que utilizaran el modelo propuesto en la primera investigación de Cultura escrita.

Los profesores siguen el modelo que propone el *Manual de expresión escrita*, recordemos que en este manual se afirma que el área trabaja con la teoría de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, aunque en los resultados no se evidencia una coherencia al respecto.

Es importante aclarar que al comenzar esta investigación dos de los investigadores anteriores no se encontraban trabajando en la Universidad, dejaron la investigación, las propuestas, pero, sólo sus resultados fueron el punto de partida para proponer y ampliarla con esta investigación en lectura crítica.

Se diseñó y se probó un modelo de lectura crítica basado en el Análisis Crítico del Discurso para los alumnos del primer semestre de la Universidad de Medellín, matriculados en los cursos de Expresión escrita.

La metodología sugerida consistió en diseñar un proyecto de aula para ser utilizado en la materia de Expresión escrita, que consistió en leer, seleccionar y analizar columnas de opinión de escritores columnistas, publicadas en la prensa nacional, para esta propuesta ampliamos su explicación en el marco teórico de este informe. Las muestras analizadas pertenecen al grupo B 2009 - I.

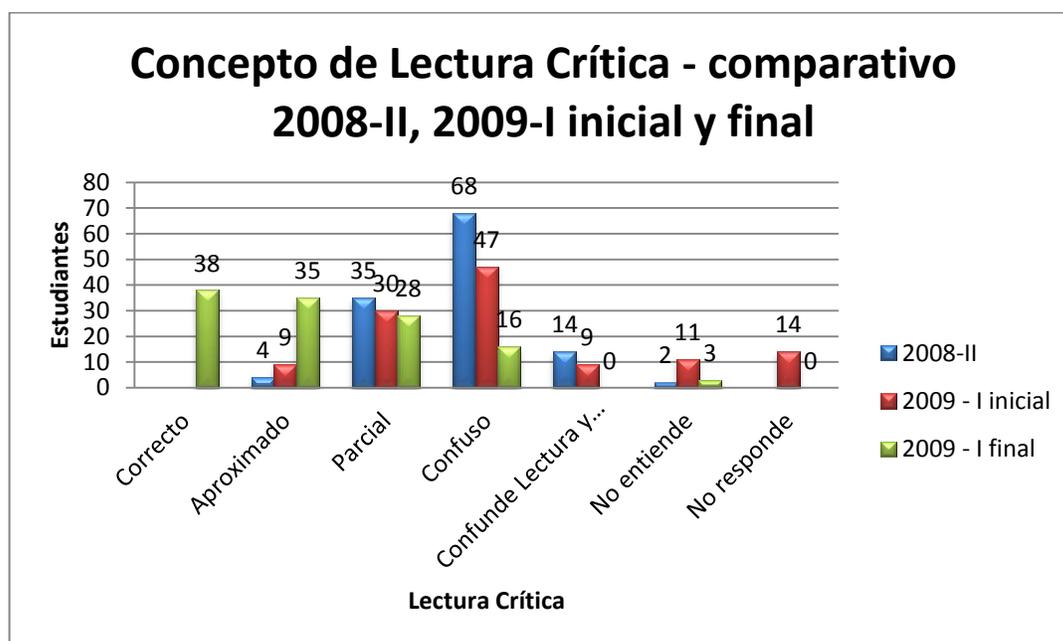
Como instrumento de prueba final, y con el objetivo de evidenciar los avances, nos servimos del examen final de la materia. Éste consistió en una lectura crítica a la columna de Mauricio Vargas "*Y si Lugo hubiera sido de derecha*", tomado de la página web del periódico El Tiempo, el miércoles 3 de mayo de 2009.

Para poder realizar una buena lectura crítica, el estudiante primero debía dar cuenta de su comprensión lectora utilizando las macrorreglas que guían la elaboración de un resumen. Luego debía utilizar las veintidós técnicas estudiadas y aplicadas en el proyecto de aula que se propuso. Como tercer paso, definir el concepto de lectura crítica y, al final, realizar un escrito respetando la estructura textual de introducción, desarrollo, conclusión y buena textualidad.

En esta prueba analizamos la respuesta inicial y final a la pregunta ¿Qué es lectura crítica? También, analizamos la frecuencia de uso de cada grupo de preguntas divididas en tres. El primer grupo hace referencia al mundo del autor; el segundo grupo al género discursivo y las del tercer grupo hacen referencia a las interpretaciones.

Como se mencionó anteriormente, tanto en la prueba inicial como en la prueba final se les preguntó a los estudiantes sobre el concepto de lectura

crítica con el objetivo de comparar y evidenciar en sus textos cómo se habían apropiado del modelo y por supuesto de dicho concepto.



Gráfica 5. Concepto de Lectura Crítica - comparativo 2008-II, 2009-I inicial y final.

Al analizar y comparar las respuestas a la pregunta ¿Qué es lectura crítica? podemos afirmar que los estudiantes del grupo B 2009 – I lograron mejores resultados, ya que estos fueron instruidos, capacitados en este modelo de manera adecuada, utilizando la teoría y la metodología de las veintidós técnicas o estrategias de lectura crítica. Los estudiantes del grupo A 2008 – I no lograron el objetivo, pues, si bien en el *Manual de expresión escrita* (2009, p.27-34) se abordan los conceptos de lectura en líneas, entre líneas y tras líneas, no se dio una apropiación de las habilidades por parte del estudiante. Pues en este manual no se utilizan las veintidós técnicas.

En la muestra A 2008 – I los tipos de lectura se enseñan como un tema o contenido más, y no se profundiza ni se convierte en estrategia ni en modelo de lectura crítica para el estudiante. Están planeados para ser dictados en una, máximo dos sesiones de clase, contrario a nuestro modelo, en el que estas habilidades se desarrollan en un proyecto de aula, durante todo el semestre.

Para el análisis del concepto de lectura utilizamos la valoración con los indicadores *correcto, aproximado, parcial, confuso, confunde lectura y texto, no entiende la pregunta y no responde*. Como vemos, no existe mucha diferencia en los resultados entre la prueba inicial del grupo 2009 – I y la prueba única final del grupo 2008-II, cuando se esperaría que los resultados fueran mejores, pues este grupo ya había finalizado el curso de Expresión escrita.

Así lo indican los resultados: el cambio de concepto de lectura de la prueba inicial a la final fue significativo para el grupo 2009-I. Se ve que del total de 120 estudiantes ninguno del grupo 2009-I, en la prueba inicial, presentó respuestas correctas, mientras que al final 38 estudiantes lo logran (el 31.6 %).

El grupo A 2008-II no tiene respuestas correctas; escasamente 4 estudiantes logran respuestas aproximadas. En el resultado parcial, en las respuestas es quizá el más constante, pues no es mucha la diferencia que se presenta; en comparación con el resultado final, sólo 2 estudiantes menos presentan un resultado parcial en comparación con la prueba final del grupo B 2009-I.

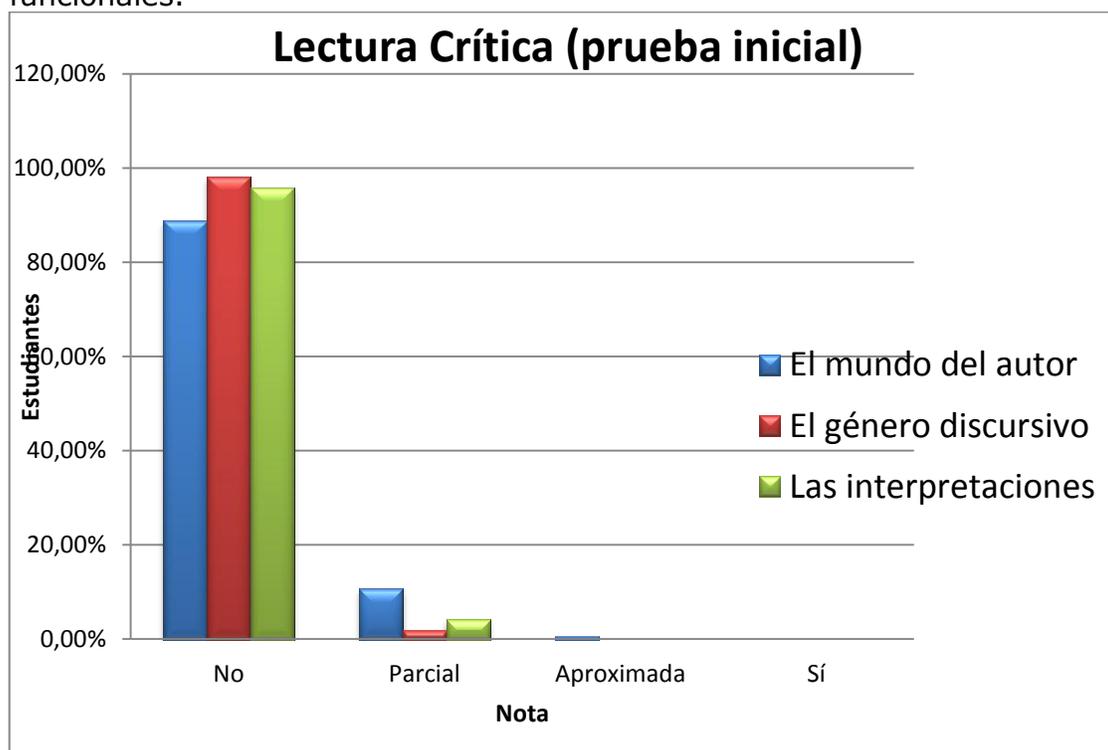
Al comparar el resultado de las respuestas *confusas* entre la prueba del grupo 2008-II y la prueba final del grupo B 2009-I se nota la diferencia más significativa, pues 90% de los estudiantes del grupo A 2008-II presentan respuestas confusas frente a sólo 15% de los estudiantes del grupo B 2009-I.

4.1. Análisis de cada uno de los planos de lectura crítica y la aplicación del modelo

El instrumento utilizado en esta prueba fue el examen final del curso Expresión escrita. Para su análisis observamos en cada uno de los textos escritos por los estudiantes, varios indicadores: si tenían en cuenta la información necesaria, si la información era parcial o aproximada y de qué manera. Al utilizar el modelo de lectura crítica propuesto, los estudiantes no sólo se apropiaban de él sino que demostraban mejoría en su textualidad y, por ende, se formaban opiniones propias y lograban cuestionar las ideas de los autores leídos.

Si observamos las gráficas 6, 7 y 8 podemos darnos cuenta de que al utilizar el modelo de lectura crítica propuesto y al realizar seguimientos al proyecto

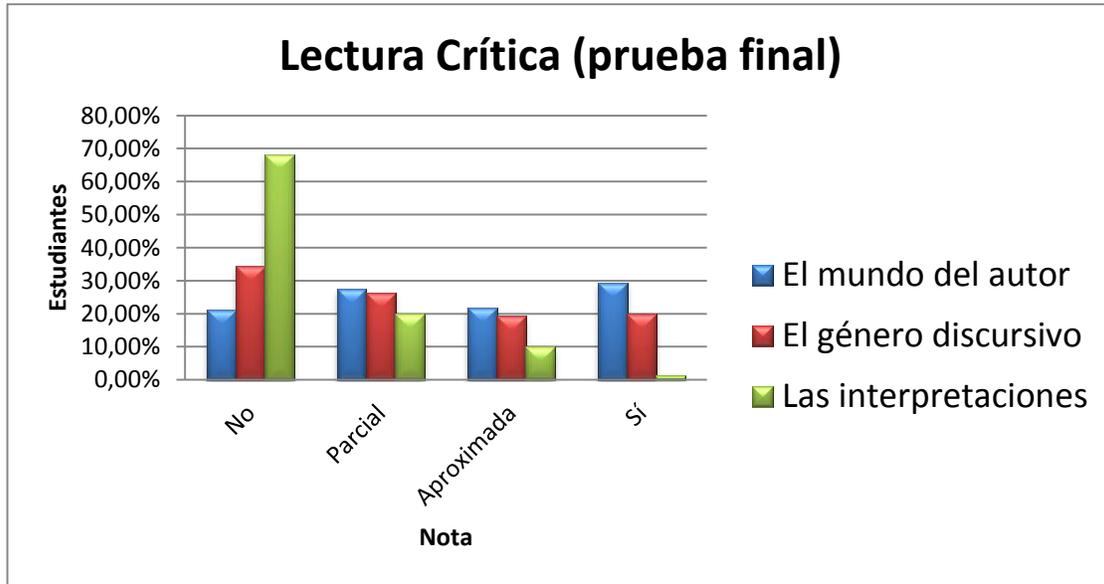
de aula, los estudiantes, si bien no se convierten en lectores críticos ideales en un 100%, queda claro que sí se utiliza la teoría y la metodología, basados en estas técnicas o estrategias de lectura y el Análisis Crítico del Discurso es posible formar a los estudiantes de la Universidad de Medellín de los primeros semestres (primero y segundo) como lectores críticos funcionales.



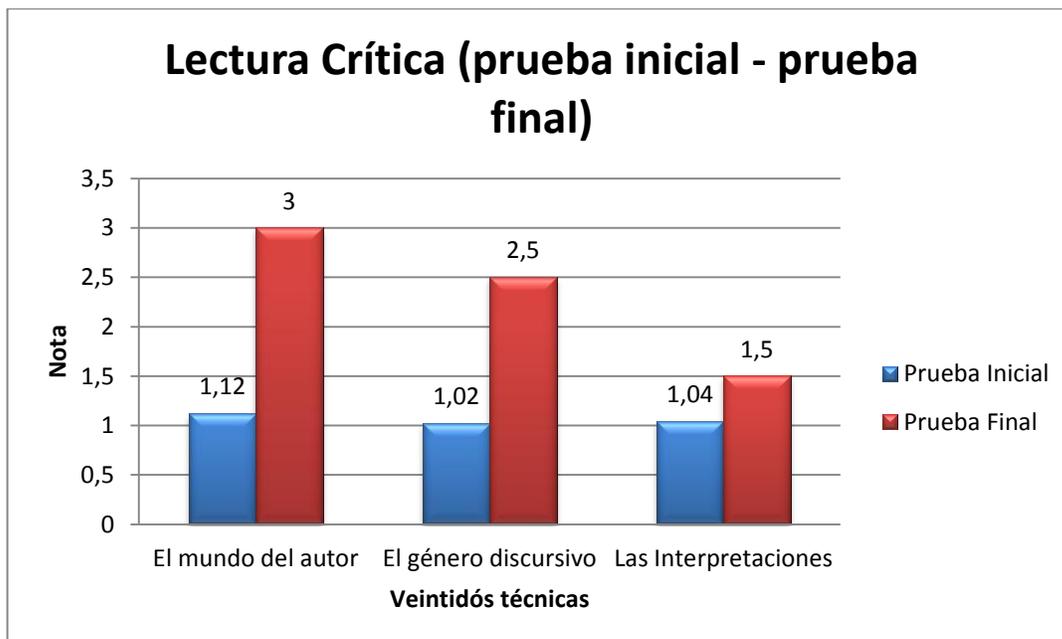
Gráfica 6. Lectura Crítica (prueba inicial).

La gráfica 6 nos muestra como en la prueba inicial los estudiantes del grupo 2009-I no abordan los textos desde una perspectiva crítica. Aún no conocían el modelo y, cuando se les solicitó que leyeran el texto y realizaran una lectura crítica, sus respuestas fueron muy subjetivas, no lograron identificar el tema del texto y consideraron que hacer la lectura crítica es captar el mensaje o moraleja. Más del 90% de los estudiantes no abordaron el análisis del texto desde ninguno de los tres grupos de preguntas críticas: auscultar el mundo del autor, el género discursivo y la interpretación de las ideas del autor desde un discurso propio. Si un lector no logra apropiarse de los dos primeros grupos de estrategias, mucho menos podrá hacerlo con la tercera y por lo tanto se le dificultará construir su propio discurso argumentativo, o sea, convertirse en un lector autónomo. Menos del 10% de

los estudiantes mencionó el género discursivo en el cual se inscribe el texto leído.



Gráfica 7. Lectura Crítica (prueba final).



Gráfica 8. Lectura Crítica (prueba inicial - prueba final).

En las gráficas 7 y 8 se presentan los resultados de la prueba inicial y final, y la comparación entre ellas. En ella se demuestra que bajo una orientación teórica y metodológica como LT y el ACD sobre las cuales se basa el modelo de lectura crítica propuesto, los resultados son altamente significativos.

Aunque los estudiantes no logran con precisión identificar la ideología del autor ni confrontarlo con argumentos propios en sus acuerdos o desacuerdos, sí mejoran en cuanto a su comprensión de lectura al ubicarse en el primer nivel de análisis textual. Esto se logra al resolver las veintidós preguntas en cada uno de los grupos.

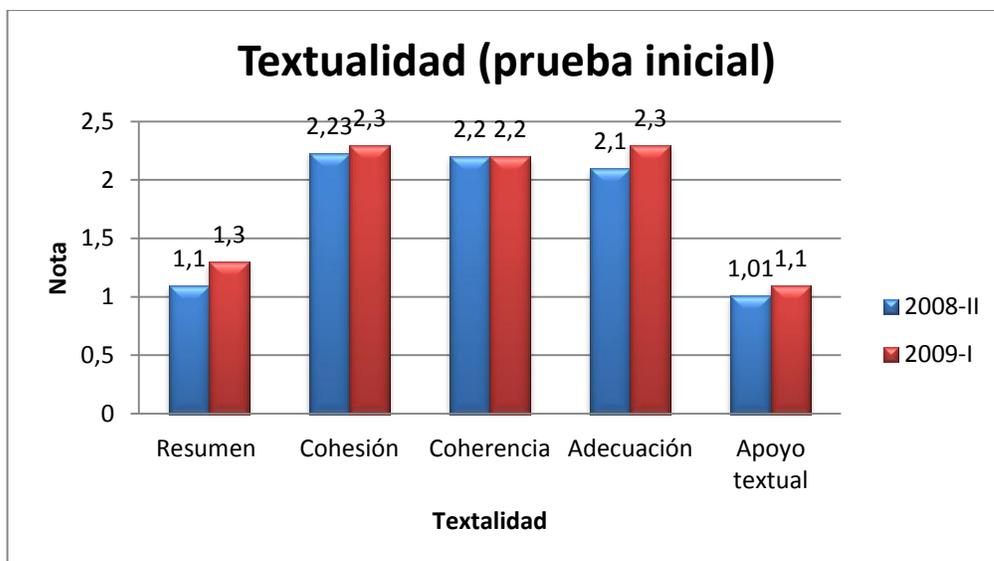
En el primer grupo, el del mundo del autor, logran identificar el propósito, descubrir conexiones, retratar al autor, describir su idiolecto y, en algunas ocasiones, encontrar la subjetividad y detectar posicionamientos, aunque pocas veces se confronta y otras veces se ubica y descubre lo oculto en el texto.

En el segundo grupo, el género discursivo, logran identificar el género y describirlo, enumerar los contrincantes, analizar las voces incorporadas, rastrear la solidez de los argumentos y hallar una que otra frase o palabra disfrazada.

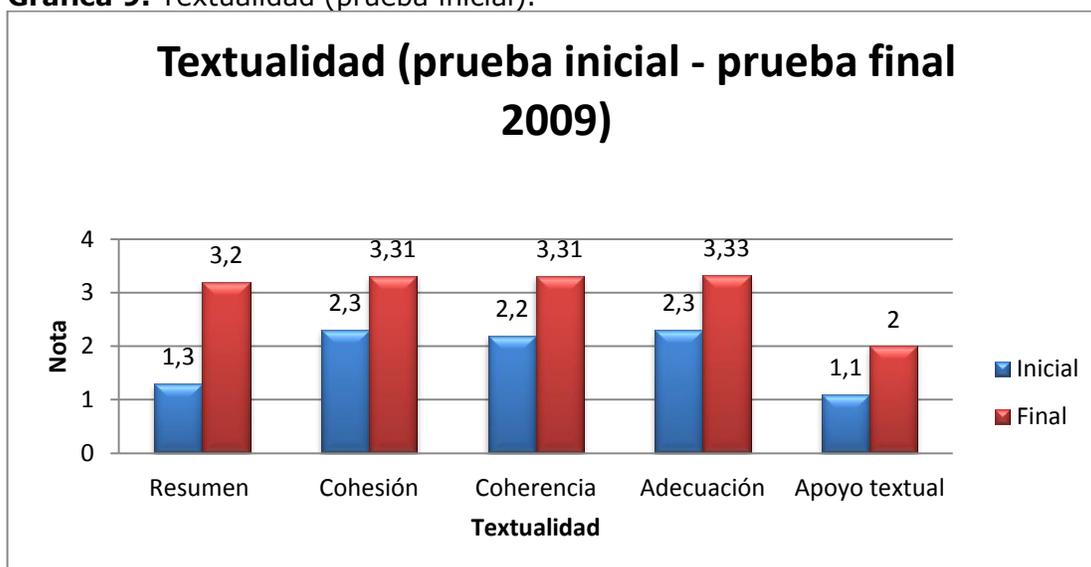
En cuanto al tercer grupo, la predicción de las interpretaciones, podemos decir que aunque es notable la diferencia entre la prueba inicial y final en este aspecto, el avance real deja todavía mucho por hacer. Como ya lo hemos mencionado, tanto en los grupos de los profesores coinvestigadores como en éste los estudiantes logran construir el texto respetando una estructura textual de introducción, desarrollo y conclusiones, escriben más de un párrafo, cohesivo y adecuado, pero aún les cuesta insertar citas, es decir, recurrir al apoyo textual, tanto para confrontar o afirmar las ideas del autor con las propias. Por eso señalamos que en este aspecto se debe continuar trabajando.

También se comprobó la habilidad para resumir, tanto al iniciar el semestre como al finalizarlo, con el fin de medir hasta qué punto los estudiantes se apropiaron de las estrategias para resumir en forma adecuada. Este objetivo se cumplió tal como se evidencia en las gráficas 1 y 2 y se describe en el proceso de análisis.

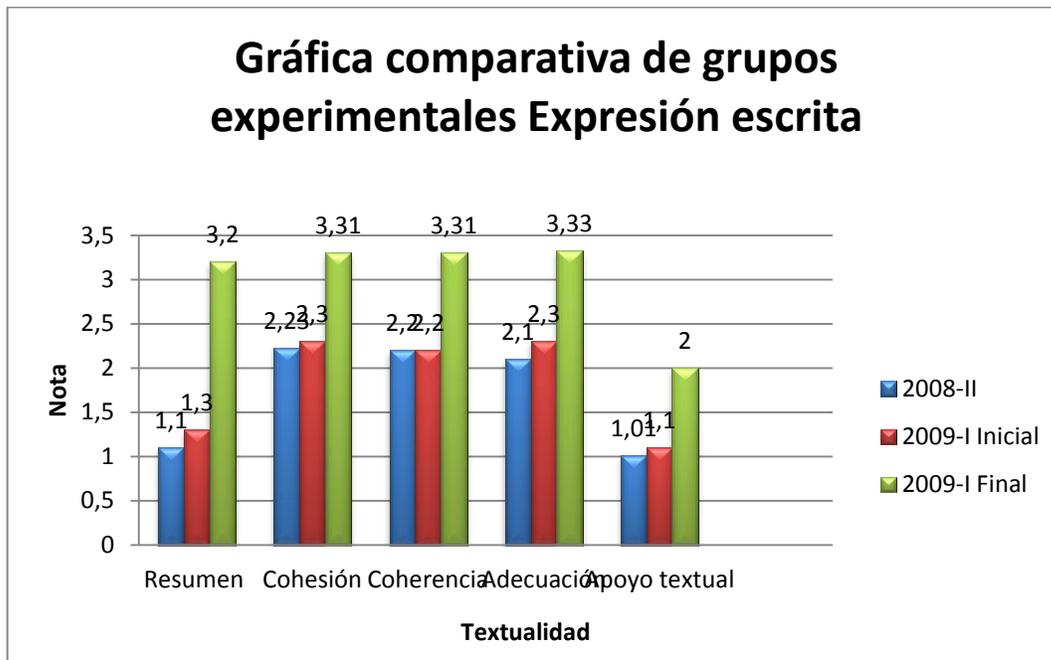
En las siguientes gráficas se evidencia cómo se determina la apropiación en conocimiento y manejo de los criterios de textualidad: cohesión, coherencia, adecuación y apoyo textual.



Gráfica 9. Textualidad (prueba inicial).



Gráfica 10. Textualidad (prueba inicial - prueba final 2009).



Gráfica 11. Comparativo de grupos experimentales Expresión escrita.

Al cuantificar los datos de las variables encontramos que el promedio final más alto es en el grupo B 2009-1, pues en éste el trabajo de cultura escrita se orientó bajo las teorías de la LT y el ACD. Podemos observar que las diferencias son superiores, en comparación con el grupo del semestre 2008 – II, tanto en la elaboración del resumen, en la comprensión de lectura y en textualidad. Consideramos que estas diferencias están marcadas precisamente por la metodología impartida por los profesores investigadores quienes se apropiaron de las teorías y la metodología, de la experiencia y transformación de su labor docente.

5. Conclusiones

- Con esta investigación se demuestra que los cursos relacionados con las prácticas de la lectura y la escritura del componente humanístico en el ámbito universitario orientados desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso presentan mayores y mejores resultados en análisis crítico y producción textual que aquellos orientados bajo teorías y posturas tradicionales. No obstante, no logra solucionar parte de los

problemas que traen los estudiantes porque cuatro horas semanales durante 16 semanas no es suficiente.

- Hay que enfatizar en la variable del resumen aplicando las macrorreglas, puesto que son básicas para los procesos de producción e interpretación textual. Es posible afirmar que un buen resumen da cuenta de una buena comprensión de lectura, asegurando la identificación de la idea global de los textos, puesto que, sin una buena comprensión de texto no es posible una lectura crítica.
- Sin una adecuada formación en Análisis Crítico del Discurso y en Lingüística Textual de los docentes no se logran resultados significativos; los coinvestigadores evidenciaron que, a pesar de su profesión, –una sicóloga y un comunicador social-periodista–, y de haberse desempeñado como profesores de lenguaje en instituciones de educación superior, se vieron en la necesidad de estudiar, actualizarse y reforzar su formación teórica y metodológica para lograr que los estudiantes se apropiaran de las estrategias básicas para potenciar la cultura escrita, especialmente en lectura crítica, tal como lo evidencian los resultados en sus asignaturas Ciencia y libertad y Pensamiento complejo.
- Si los administradores se apropian del problema, los resultados positivos se van dando a corto y largo plazo. En cambio, cuando frente al problema buscan soluciones facilistas y no se apoyan en investigaciones, el problema persiste.
- Es fundamental aumentar los cursos y/o la intensidad horaria de éstos, pues cada vez los estudiantes ingresan a la universidad con mayores problemas en las prácticas de lectura y escritura.
- La elaboración de un proyecto de aula que permita la aplicación del modelo propuesto para la lectura crítica lleva a los estudiantes a verle sentido a la lectura y la escritura, lo mismo que a la necesidad de referenciar de manera adecuada. Además, desarrollan la capacidad para argumentar y estructurar los textos y darles las características textuales adecuadas.
- Los estudiantes han sacralizado el texto escrito. Tal vez, por la imagen que una sociedad no lectora le ha dado al libro, por eso, hay que enfatizar en la lectura crítica, para que los estudiantes lean de manera

consciente los textos, descubran las manipulaciones y la calidad de los mismos. Por ello, cuando se les pregunta por lo que le cambiarían a un texto, los que no han recibido formación en lectura crítica, contestan que nada, que todo está muy bien; en cambio los que han recibido instrucción en Análisis Crítico se atreven a confrontar con argumentos, tanto los aspectos formales como de contenido; sin prejuicios, es decir, independientes de la fama del autor, asumen sus propias posiciones.

- Por último, realizar una propuesta investigativa para el desarrollo de la lectura crítica en ámbitos universitarios, teniendo como base teórica la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, implicó sustentar la enseñanza de la lengua materna desde una orientación interdisciplinaria, que le permitiera al estudiante y a los docentes compartir un conocimiento en situaciones significativas, es decir, centrar la interpretación y producción en la composición partiendo del reconocimiento de las características del texto escrito y de la lectura crítica, que sin duda cualifican la textura discursiva de los estudiantes.

6. Lista de referencias

- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2000). Uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 15 (1), 19.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya* (32), 113-129.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Compilador) (2009). *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Castañeda Naranjo, L. E. y Henao, J. I. (1995). *La lectura en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castañeda Naranjo, L. E. y Henao, J. I. (2001). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: Icfes.
- Castañeda Naranjo, L. E. y Henao, J. I. (2003) La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso. *Actas Pedagógicas*, 2 (9).
- Castañeda Naranjo, L. E. y Henao, J. I. (1999). El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22 (1).
- Henao, J. I. (2006). Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. *Revista Universidad de Medellín*, (82), 87-104.
- Pérez Suárez, J. M. y Plata de Tamayo, C. (2006). *Manual de expresión escrita*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación*. Barcelona: Paidós Comunicación.



"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 34, (septiembre-diciembre de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Actualidad Iberoamericana, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.