



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Henao Salazar, José Ignacio; Londoño Vásquez, David Alberto; Frías Cano, Ladis Yuceima;
Castañeda Naranjo, Luz Stella
Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado
Zona Próxima, núm. 15, julio-diciembre, 2011, pp. 54-77
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85322574005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado*

*Literacy levels of Psychology
Students at Universidad de
Envigado*

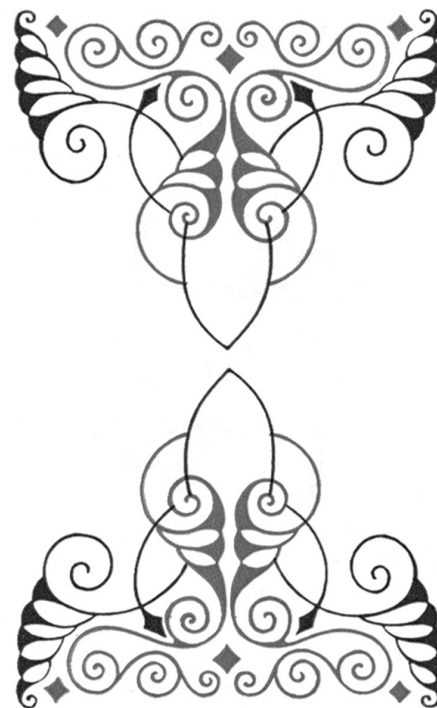
José Ignacio Henao Salazar
David Alberto Londoño Vásquez
Ladis Yuceima Frías Cano
Luz Stella Castañeda Naranjo

*Niveles de Literacidad de los Estudiantes de Psicología de la IUE es producto de la investigación ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales?, financiada por la Oficina de Investigación de la Institución Universitaria de Envigado. Además, fue presentado como ponencia en el II Coloquio de la 6ª Cátedra UNESCO, realizada en la Universidad del Norte, Barranquilla, en junio del 2011. Así mismo, se contó con la colaboración de Gloria Sthephanie Marín Muñoz, estudiante en formación e integrante del grupo de investigación en Psicología y Filosofía Estética de la Institución Universitaria de Envigado. sthephanie01@hotmail.com

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 15 julio – diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Art Nouveau Design / ed., Pepin van Rooijen, Joost Hölscher, Amsterdam: Pepin, Agile Rabbit, 2007.

JOSÉ IGNACIO HENAO SALAZAR

MAGÍSTER EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN E INTEGRANTE DEL GRUPO ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, DOCENTE DE CÁTEDRA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO.
ignaciohenaos@gmail.com

DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA, DOCENTE DE TIEMPO COMPLETO E INTEGRANTE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA ESTÉTICA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO.
dalondono@iue.edu.co

LADIS YUCEIMA FRÍAS CANO

BIBLIOTECÓLOGA, DOCENTE DE CÁTEDRA E INTEGRANTE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA ESTÉTICA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO.
ladyscano@gmail.com

LUZ STELLA CASTAÑEDA NARANJO

DOCTORA EN TEXTO Y CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA, INTEGRANTE DEL GRUPO ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, DIRECTORA DE LA MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y DE POSGRADOS DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
naranjoestela@gmail.com

<p>La investigación “¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales?” realizada en la Institución Universitaria de Envigado, tuvo como objetivo demostrar que un curso orientado desde la lingüística textual y el análisis crítico del discurso potencia la cultura escrita de los estudiantes, que en su mayoría presentan serios problemas de literacidad. Se realizaron dos pruebas a dos grupos: uno experimental, orientado desde la lingüística textual y análisis crítico del discurso, y otro de control, con una orientación más tradicional y formal: la primera para describir el nivel de literacidad con que ingresan a la universidad y, la segunda, para describir el nivel con que terminan el semestre. Los resultados demostraron que mientras que el grupo experimental mejoró significativamente la habilidad para resumir y leer críticamente, así como en el manejo de la textualidad, el grupo control permaneció casi en el mismo estado en el que entró.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Literacidad, resumen, lectura crítica, corrección, adecuación, punto de vista, marcadores textuales, lingüística textual, análisis crítico del discurso.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>The research on “How do students who pass to Social Science School read and write?” carried out at University of Envigado had as an objective to demonstrate that a course addressed from textual linguistics (TL) and critical discourse analysis (CDA) boosts students’ written culture, whose literacy level is very low. Two tests were done in two groups: an experimental and a control. The first group was oriented from TL and CDA. The second one was based on a traditional and formal orientation. The first test purpose was to describe the entry literacy level and the second test one was to describe the end literacy level. Results show that experimental group improved meaningfully the skill to summary and read critically, as well as textual handle; control group remained in almost the same state.</p> <p>KEY WORDS: Literacy, abstract, critical reading, correction, adaptation, point of view, textual markers, textual linguistics, critical discourse analyst.</p>
---	----------------	---

INTRODUCCIÓN

El principal problema metodológico al que se enfrenta el profesor universitario es el del lenguaje, pues cada ciencia tiene un discurso específico para representar la realidad que abarca y va transformando en su proceso de desarrollo. En última instancia, lo que el estudiante hace en su etapa de formación es apropiarse de un bagaje de conocimientos, de técnicas y de metodologías que va construyendo e integrando en la medida en que los interioriza a través del lenguaje. De ahí que el principal reto para el docente sea lograr que el estudiante se apropie del discurso específico de su área de conocimiento.

Tanto es así, que los problemas de literacidad en los ámbitos universitarios se vienen abordando de manera sistemática en el mundo académico. Aunque Cassany (2002, p.360) afirma que “no existía una conciencia generalizada de que la representación básica del conocimiento científico se hace a través del lenguaje verbal, y que tampoco existía una concepción clara de la necesidad de formar estudiantes con una base sólida en el manejo del lenguaje”; sin embargo, afortunadamente, a partir de esa época, se ha venido generando, cada vez más, la necesidad de formar lectores y escritores con altos niveles de literacidad para que se puedan desempeñar con eficacia y eficiencia en los ámbitos académicos y en el campo profesional (Carlino, 2005; Cassany, 2002, 2006, 2008; Parodi, 2010; Henao & Castañeda, 2002, 2003, 2005; Henao & Toro, 2008).

A partir de los planteamientos anteriores nos preguntamos: hasta qué punto los estudiantes del primer semestre del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado han desarrollado la habilidad para leer y escribir, de tal manera que les permita apropiarse de la información que ex-

presan los textos, y así puedan captar lo esencial para rendir con eficiencia en todas las asignaturas y para convertirse en futuros profesionales con plena competencia para desempeñarse adecuadamente en la esfera laboral, y con la capacidad de lectura suficiente para seguir actualizándose por su propia cuenta, lo mismo que para rendir informes escritos en forma coherente y cohesiva, correcta, eficiente, eficaz y capaces de diferenciar el punto de vista tanto cuando leen como cuando escriben; además, con un estilo propio y agradable.

Si retomamos ahora el desarrollo de las habilidades para leer y para escribir, mirándolas desde la educación superior, podemos afirmar que si el estudiante que logra ingresar a la universidad viene de un sistema educativo que no lo ha dotado de las herramientas ni de la formación de hábitos de lectura, que lo habiliten como un lector autónomo, es lógico que en la universidad presente dificultades para la producción y la interpretación de textos escritos. Porque la lectura y la escritura son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, porque a través de estas habilidades el estudiante se apropia de los conocimientos y los socializa, entonces, podemos preguntarnos: ¿hasta qué punto estas carencias afectan el rendimiento académico del estudiante universitario? Ante esta situación, es necesario que las universidades realicen campañas y brinden asesorías para que en las escuelas y en los colegios se mejore la calidad de la educación a través de la formación de maestros, padres, niños y jóvenes lectores. Al respecto, Barletta y Mizuno (2005) demuestran que la asesoría de expertos y la cualificación de los docentes logran que los estudiantes, de las etapas escolares previas a la universidad, se apropien del lenguaje de la academia en general, lo que les permite construir los conceptos de las distintas áreas del conocimiento:

El lenguaje mediante el cual se expresan los contenidos académicos suele influir en la comprensión de los eventos naturales que se describen. En una intervención metodológica para el manejo del lenguaje de los textos escolares, se diseñó un proceso de concientización con respecto de los aspectos lingüísticos de los libros de texto que pueden dificultar el aprendizaje; luego, se acompañó a una docente de séptimo grado de enseñanza básica durante la preparación y desarrollo de una temática. Se analizaron y trabajaron con especial énfasis los tópicos, las unidades textuales y el vocabulario. La mayoría de los alumnos expresó apropiación de los conceptos del área desde lo académico, lo que permite concluir que las acciones de la maestra

ayudaron a construir significados a partir del texto. Sin embargo, diversas presiones en el contexto de la escuela y los conceptos inmediatistas que sobre el aprendizaje se han generalizado en nuestro medio, constituyen un obstáculo para el logro de aprendizajes significativos. (p.33)

De ahí que consideremos, a partir de nuestra experiencia y la revisión de una amplia bibliografía sobre el tema, que un estudiante universitario, en esta época, deba satisfacer unos requerimientos en literacidad que se esbozan a continuación, con sus respectivos soportes teóricos y metodológicos.

No.	Requerimientos de literacidad	Autores
1	Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Grice (1975), Van Dijk (1991; 1999), Cassany (2006)
2	Resumir	Van Dijk (1991; 1999), Eco (1985), Henao & Castañeda (1999)
3	Incorporar en la comprensión la enciclopedia personal	Beaugrande & Dressler (1997)
4	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006)
5	Relacionar los distintos tipos de textos que circulan en la academia y en la producción escrita, articular coherentemente ideas que aparentemente no tienen nada en común.	Casalmiglia y Tusón (1999), Henao & Castañeda (2001), Parodi (2010)
6	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Beaugrande & Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)
7	Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Beaugrande & Dressler (1997), Steiner (1999)
8	Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Díaz (1995), Cassany (1999)
9	Escribir textos apropiados para el área del conocimiento en la que se desempeña, con un manejo adecuado del discurso especializado	López (2002), Carlino (2005, 2010), Parodi (2010), Creme y Lea (2003)
10	Manejar con propiedad los nuevos medios de comunicación, especialmente los digitales	Cassany (2008)
11	Ser capaz de filtrar la información, especialmente la que circula en los medios digitales	Simone (2001), Cassany (2006, 2008)
12	Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE
13	Argumentar desde una posición pragmatialéctica con el fin de encontrar acuerdos, evitando las falacias	Van Eemeren, Grotendost & Snoeck (2006)
14	Presentar ponencias y escribir artículos académicos	Wolcott (2003), Germano (2008), Parodi (2010)

Con miras a satisfacer estos requerimientos, se realizaron en la Universidad de Antioquia (UdeA), la Universidad de Medellín (UdeM) y en la Institución Universitaria de Envigado (IUE) investigaciones sobre los niveles de literacidad con que ingresan los estudiantes a la universidad y con el que terminan después de recibir un curso de lenguaje, orientado desde la lingüística textual (LT) y el análisis crítico del discurso (ACD). Estas investigaciones se llevaron a cabo en diferentes épocas, pero con orientaciones similares. Los resultados obtenidos tanto en la UdeA y la UdeM se han publicado en diferentes revistas y libros, los cuales figuran referenciados en la bibliografía. Por ello, presentamos de forma sucinta los resultados obtenidos en estas universidades y abordamos de manera más amplia los obtenidos en la IUE.

PRIMERA INVESTIGACIÓN

En la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia se realizó una investigación en este sentido en los años 2002 y 2005.

Castañeda y Henao (2003, 2006) realizaron en el 2002 y 2004 una investigación sobre el nivel de lectura y escritura de los estudiantes de la Facultad de Economía, con el fin de verificar si Español I (Bajo Palabra), que se venía trabajando desde hacía varios años, estaba dando los resultados esperados, o era necesario reorientar los cursos con nuevas propuestas teóricas y metodológicas. Los autores de la investigación proponían orientar los cursos de español bajo el enfoque de la LT y el ACD, y decidieron dirigir un curso de Español I con el fin de comprobar las ventajas de este modelo frente a los más tradi-

cionales, aunque a veces se proponían como novedosos, porque incluían videos y trabajo en la red. En el 2002 se realizó una prueba de comprensión lectora y de producción escrita al grupo experimental y a una muestra de estudiantes de los semestres II y III de las carreras de Economía, Contaduría y Administración, que habían cursado Español I (Bajo Palabra). En el 2004 las directivas de la Facultad de Economía les solicitaron realizar la misma prueba con un grupo de Español I, con la orientación denominada Bajo Palabra (BP), con el fin de comparar los resultados con los obtenidos en el 2002 (Henao & Toro, 2008). Los resultados demuestran la ventaja de la orientación propuesta frente a los otros modelos seguidos en la universidad. Al comparar los resultados encontraron que al promediar las variables resumen, cohesión, coherencia, adecuación, intertextualidad y ortografía, que se calificaron de 1 a 5, los grupos obtuvieron las siguientes notas:

SEGUNDA INVESTIGACIÓN

En la Universidad de Medellín, Henao, Toro, Arcila y Martínez (2008) realizaron una investigación similar. Se compararon los resultados obtenidos en una prueba de comprensión lectora y de producción escrita por los estudiantes que habían terminado el curso de Expresión Escrita, con dos orientaciones distintas. Dos grupos experimentales en 2006-I y 2006-II, con un trabajo sistemático desde la LT y el ACD y una muestra de estudiantes que habían terminado el curso en 2005-II, con un enfoque más tradicional, más normativo. Los resultados en las variables analizadas fueron los siguientes:

Español I LT 2002	Español I BP 2004	Economía II	Economía III	Contaduría II	Contaduría II	Administración II	Administración III
3.57	2.02	3.21	3.05	2.63	2.66	2.54	2.68

Grupo	Resumen	Cohesión	Coherencia	Adecuación	Intertextualidad	Promedio
2005 II	1.57	2.75	2.15	2.13	0.75	1.69
2006 I	2.95	4.0	3.85	4.05	1.07	3.24
2006 II	3.0	3.3	3.1	4.3	2.5	3.21

Nuevamente, los resultados demuestran la ventaja de la orientación propuesta frente a los otros modelos seguidos en la Universidad.

TERCERA INVESTIGACIÓN

En la Institución Universitaria de Envigado se desarrolló la investigación “¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales?”. Los datos de la prueba inicial indican que el problema de literacidad es igualmente preocupante. Los estudiantes presentan problemas de lectura y de escritura: llegan sin estrategias adecuadas para resumir, usan conectores y marcadores coloquiales y de escasa fuerza argumentativa, escriben textos poco coherentes y responden con cierta facilidad a las preguntas cuya respuesta se encuentra de manera evidente en el texto, pero se les dificulta encontrar los sentidos implícitos.

Así mismo, por observación directa de los investigadores, y que se verifica con datos estadísticos, los promedios más bajos en literacidad los obtienen estudiantes pertenecientes a los estratos sociales menos favorecidos, y son los que se encuentran en peligro de ser excluidos de la universidad. Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la intensidad horaria, los programas, las prácticas, la orientación y los contenidos de los cursos de lenguaje en las universidades, para desarrollar y someter a prueba una propuesta que contribuya al mejoramiento de los niveles de literacidad en la universidad, e implementar estrategias pedagógicas que les

permitan, especialmente, a los estudiantes de los estratos más bajos, superar las deficiencias en lectura y escritura y así puedan tener éxito en el ámbito académico y profesional (Londoño y Castañeda, 2011).

Las dos variables esenciales de la investigación fueron: la habilidad para resumir y la capacidad para realizar una lectura crítica (Cassany, 2006), porque de acuerdo con la misión de la IUE (2009) de: “Propender por la formación integral de profesionales en diferentes campos del conocimiento, seres humanos con sentido de responsabilidad social, que exalten en sí mismos y en los demás la dignidad humana para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia, capaces de respetar y hacer respetar el entorno, de generar cambios y adaptarse proactivamente a las circunstancias que les imponen el mundo contemporáneo y sus desarrollos tecnológicos”; es fundamental para lograrla formar lectores críticos, que tal como lo afirma Ferreiro (2003):

“Si decimos que es importante la participación ciudadana en el manejo de la cosa pública, y si pretendemos que la escuela y la universidad formen ciudadanos cabales, el poder leer y confrontar lo que se lee para tomar decisiones fundadas es vital. No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales; que puedan cuestionar a las autoridades y entender las leyes que se votan”. (p.5)

De igual manera, Cassany (2006) señala que es necesario formar lectores críticos, si queremos

una sociedad donde las personas defiendan con ahínco sus ideas, pero que respeten las de los demás. Así mismo, plantea que sin lectores críticos no puede haber democracia; por ello, una de las bases del curso experimental fue el trabajo con la lectura crítica, aspecto completamente nuevo para la totalidad de los estudiantes, como se corrobora con los resultados iniciales en los dos grupos y que siguió siendo algo desconocido para los del grupo control al finalizar el semestre.

1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el proceso investigativo se seleccionaron dos grupos del curso Taller de Lectura y Escritura I, del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. La muestra se dividió de la siguiente manera:

1. Un grupo Experimental, bajo la responsabilidad del profesor José Ignacio Henao, con la totalidad de los estudiantes del curso que presentaron la prueba inicial, doce (12) estudiantes.
2. Un grupo Control de una muestra de doce (12) estudiantes que recibieron Taller de Lectura y Escritura I, seleccionados de dos cursos con profesores distintos. Se escogió esta muestra de ambos grupos porque nos interesaba contrastar los resultados de los estudiantes y no comparar el proceso llevado por los profesores. A pesar de esta aclaración, la reacción de los profesores responsables de los cursos del grupo Control fue cuestionar la investigación y no reorientar los cursos desde perspectivas más productivas.

Como parte del proceso de investigación se realizó una prueba de entrada para determinar y describir el nivel de lectura y escritura con el que ingresan los estudiantes del programa de Psicología a la Institución Universitaria de En-

vigado. El interés fundamental de esta prueba era analizar la habilidad para resumir y para leer críticamente; así mismo, a través de la escritura de los estudiantes, describir el nivel de cohesión, coherencia, concordancia, ortografía, marcadores textuales, puntuación y punto de vista. Hubiera sido importante trabajar la estructura textual: introducción, desarrollo, transición y conclusión, pero ninguno de los textos presentó una estructura textual, tal como se espera de estudiantes de nivel universitario. Los textos seleccionados para dicha prueba fueron *Veo con mi mano* de Hellen Keller para el resumen y *La caverna está creciendo* de Héctor Abad Faciolince para la lectura crítica.

Al finalizar el semestre, se realizó una prueba final, con las mismas variables de la primera prueba. Primero, los estudiantes resumieron una noticia del periódico *El Mundo de España*, *Encuentro con la niña "mono"*, escrita por el periodista David Jiménez. Se escogió porque guarda similitud con el texto de la prueba inicial *Veo con mi mano*; además, se les solicitó que mencionaran las estrategias utilizadas para resumirlo; en el segundo, leyeron críticamente la columna de León Valencia, *La deshumanización de "Jojoy" y de todos*; así mismo, se les solicitó que explicaran lo que es una lectura crítica.

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de las variables analizadas. En la prueba inicial las diferencias entre los grupos Control y Experimental fueron mínimas como se puede evidenciar en la gráfica No.12. Por ello, sólo presentamos el análisis de cada una de las variables de la prueba final, ya que, en su mayoría, mostraron diferencias significativas:

2.1. EL RESUMEN

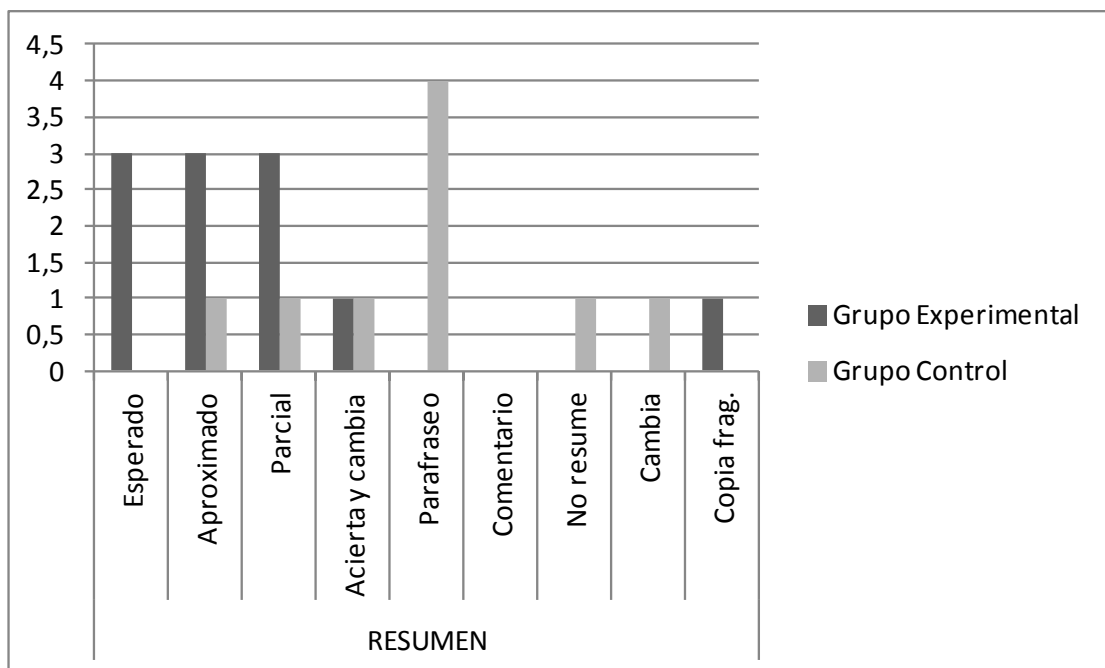
Seguidamente se presentan los resultados obtenidos en la variable resumen tanto para el grupo Experimental como el de Control (ver gráfica No.1):

- Tres (3) de los estudiantes del grupo Experimental y ninguno del grupo Control hicieron el resumen esperado; tres (3) de los del grupo Experimental y uno del grupo Control hicieron el resumen aproximado; tres (3) de los del grupo Experimental y uno del grupo Control hicieron el resumen parcial; acertaron y cambiaron el sentido del texto uno (1) del grupo Experimental y uno (1) del grupo Control; parafrasearon de manera descontextualizada cuatro (4) del grupo Control y ninguno del grupo Experimental; no resumió uno (1) del grupo Control; cambió el sentido del texto

uno (1) del grupo de Control y uno (1) del grupo Experimental copió fragmentos.

Si se considera que la habilidad para resumir es la demostración más importante en el proceso de comprensión lectora, se evidenció que un curso con una orientación adecuada alcanza resultados significativos, como se demuestra al lograr que un 75% de los estudiantes del curso Experimental aplique técnicas apropiadas para resumir; en cambio, en el grupo Control el 80% presentó problemas para resumir. Si tal como lo dice Eco (1985, p. 15): "El resumen tiene dos funciones, una para quien lo hace y otra para quien lo lee. Pienso que hacerlo es mucho más importante que leerlo. El arte del resumen es importante y muy útil, y se aprende haciendo muchos resúmenes. Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras enseña a escribir". O sea, que es una de las mejores estrategias para afianzar los procesos de literacidad.

Gráfica 1



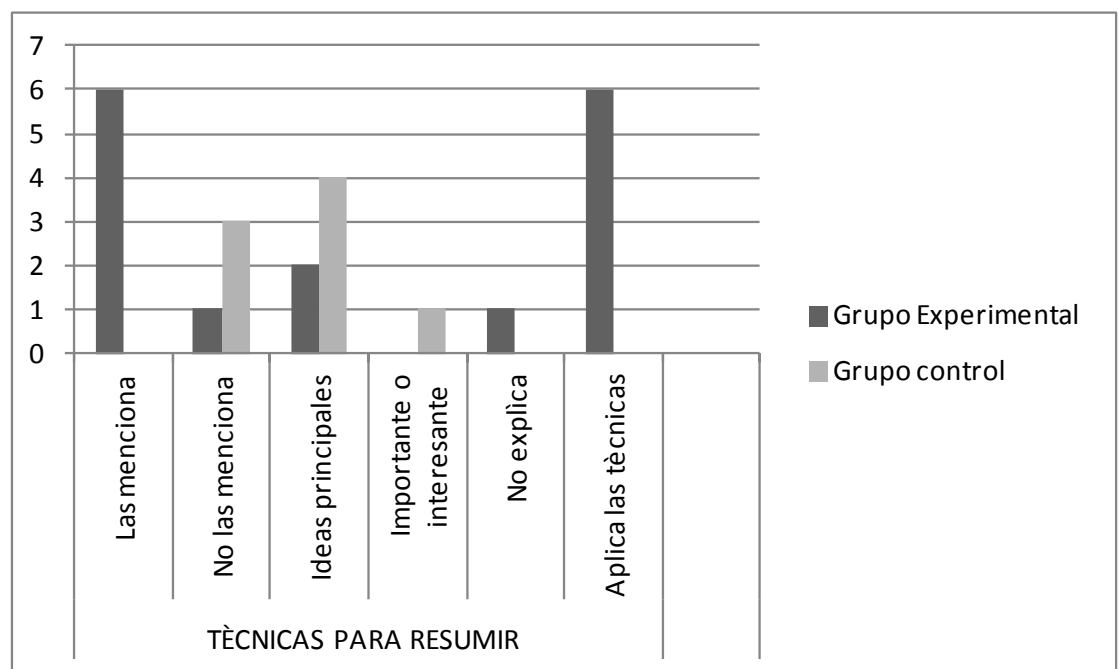
Tal como lo plantean Henao & Londoño, (2010), estos datos corroboran la necesidad de impulsar estrategias en la IUE para lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad; si eso no se alcanza, los estudiantes tendrán serios problemas en todas las asignaturas y serán profesionales, si algún día se gradúan, sin la capacidad para actualizarse e innovar. El problema viene desde la escolaridad anterior, por cuanto, en términos generales, ni en primaria y secundaria ni en la mayoría de cursos de las universidades se trabaja el resumen de acuerdo con los aportes de la lingüística textual.

Técnicas de resumen

Al preguntarles a los estudiantes por las estrategias utilizadas para hacer el resumen, contestaron lo siguiente (ver gráfica No.2):

- Seis (6) estudiantes del grupo Experimental mencionan y aplican las estrategias adecuadas para resumir y dos (2) estudiantes del grupo Control, aunque no mencionan las técnicas adecuadas, realizan un resumen aproximado o parcial, o sea, que aplican intuitivamente las estrategias adecuadas. Los seis primeros estudiantes aplican las orientaciones de la Lingüística Textual para resumir, que son las que se siguen en los países con mayores niveles de literacidad en el mundo, tal como lo miden las pruebas PISA. Un (1) estudiante del grupo Experimental y tres (3) estudiantes del grupo Control no contestaron la pregunta. Dos (2) estudiantes del grupo Experimental y cuatro (4) estudiantes del grupo de Control se basaron en las ideas principales, sin explicar cómo se captan, además, en la elaboración del resumen demostraron que

Gráfica 2



no aplican técnicas adecuadas para captar las ideas principales. Un (1) estudiante del grupo Control afirmó que se basó en lo más importante, pero tampoco hizo el resumen, ni siquiera parcial.

El problema con el resumen en ámbitos universitarios se debe a que ni en la escolaridad anterior ni en la universidad, por lo general, se enseñan estrategias adecuadas para hacerlo, como lo demuestran las respuestas que los mismos estudiantes del grupo Control dieron a la pregunta sobre las estrategias para resumir; en cambio, en el grupo Experimental el 75% tenían claras las estrategias.

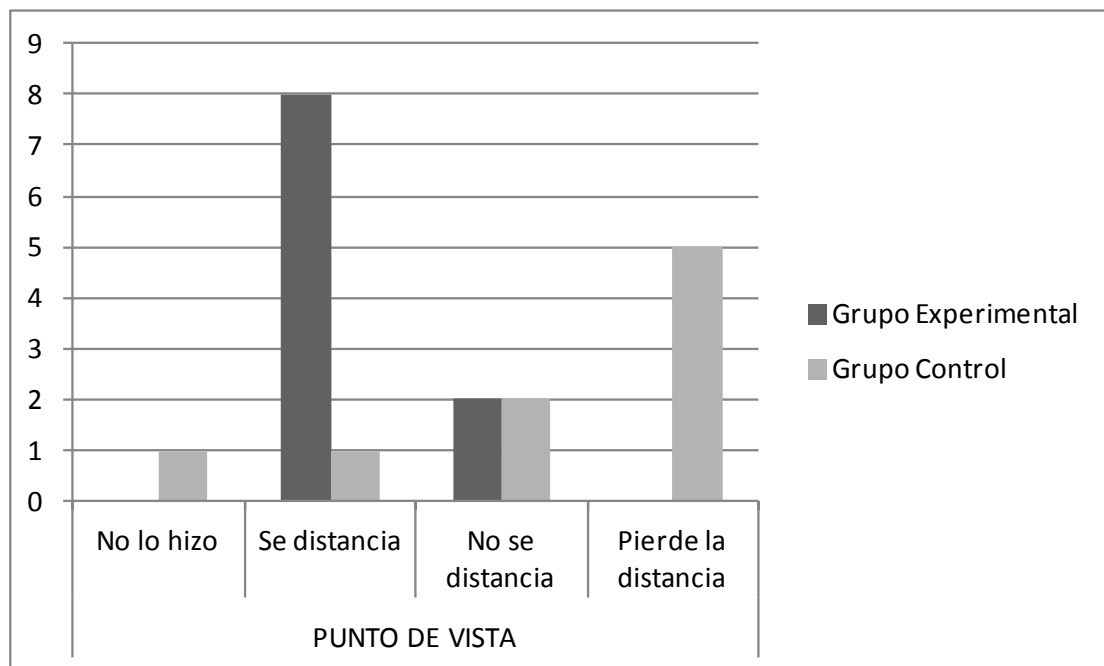
Punto de vista en el resumen

Al leer los resúmenes elaborados por los estudiantes, se encontró que (ver gráfica No.3):

- Ocho (8) estudiantes del grupo Experimental y uno (1) del grupo Control logran distanciarse del autor del texto; es decir, escriben el resumen aclarando que el texto fue redactado por otra persona. Dos (2) estudiantes del grupo Experimental y dos (2) del grupo de Control no se distanciaron, o sea que redactaron los resúmenes como si ellos fueran los autores del texto; por otra parte, dos (2) estudiantes del grupo Experimental y cinco (5) del grupo Control comienzan redactando el resumen estableciendo la distancia con el autor del escrito, pero, pierden el punto de vista y terminan escribiendo como si fueran los autores y un (1) estudiante del grupo Control no hizo el resumen.

Si relacionamos el punto de vista en la elaboración del resumen con los resultados obtenidos en las otras variables, esto indica que los es-

Gráfica 3



tudiantes que trabajaron lectura crítica, elaboraron resúmenes, leen diferenciando quién es el autor y quién es el lector, demuestran un nivel de acercamiento a los textos con mayor autonomía; así mismo, controlar el punto de vista se convierte en un factor positivo para aprender a citar y referenciar, cualidad textual fundamental en ámbitos universitarios y que parece ser una carga demasiado fuerte para los estudiantes que no han recibido estas orientaciones, como parece ser el caso del grupo Control.

2.2. CALIDAD TEXTUAL

A través del ejercicio de escritura realizado por los estudiantes en las pruebas de resumen y de lectura crítica, se analizaron las características de su escritura: coherencia, cohesión, corrección, uso de marcadores y puntuación. En todas las variables, con excepción de los marcadores, se les asignó una nota de 1 a 5 (ver gráficas 4 y 5).

2.3. EN COHERENCIA

En el grupo Experimental:

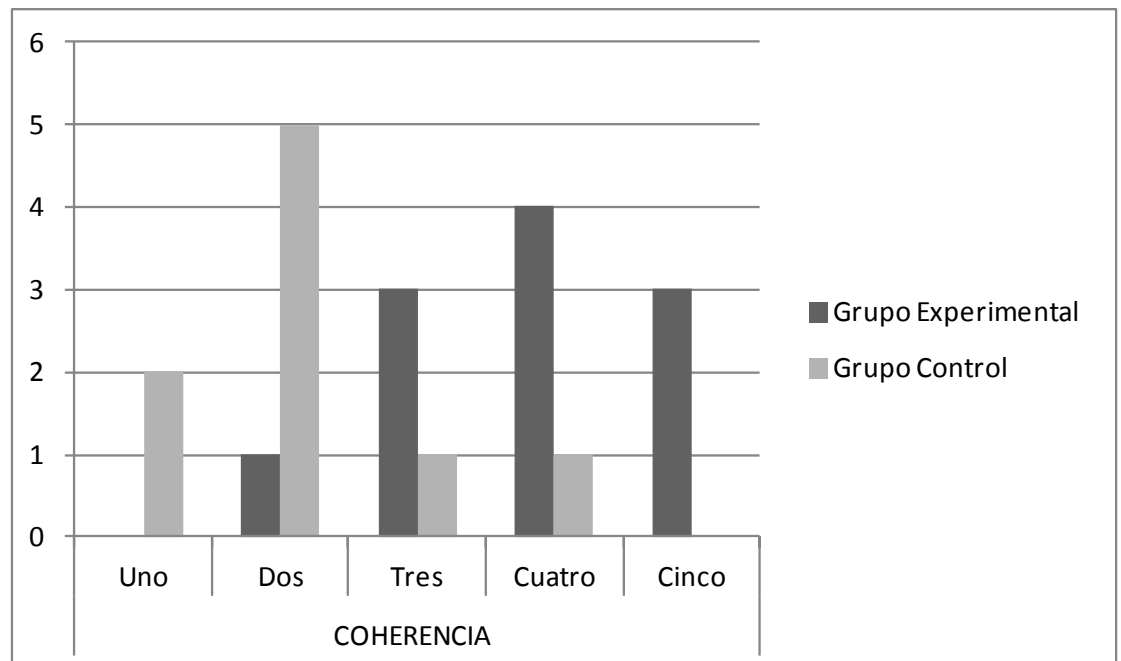
- Tres (3) estudiantes sacaron una nota de 5.0, cuatro (4) estudiantes obtuvieron una nota de 4.0, tres (3) estudiantes sacaron una nota de 3.0, un (1) estudiante obtuvo una nota de 2.0.

En el grupo Control:

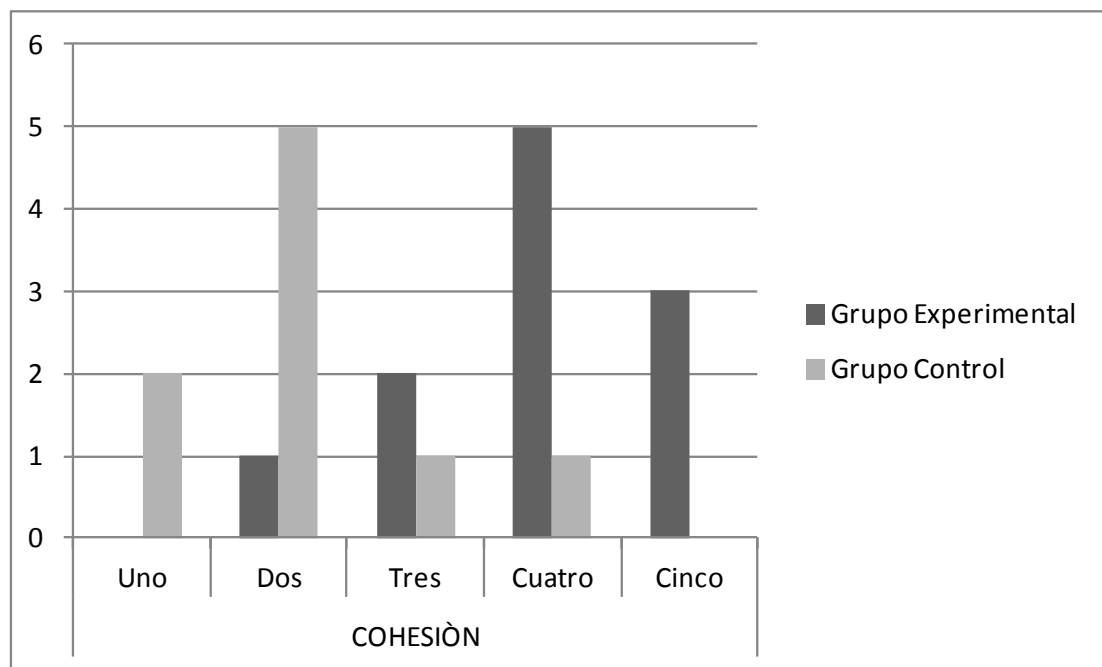
- Un (1) estudiante sacó una nota de 4.0, otro obtuvo 3.0, cinco (5) obtuvieron una nota de 2.0, y dos (2) obtuvieron una valoración de 1.0.

Si la coherencia es la característica más importante en el proceso de escritura, los resultados indican que los estudiantes del grupo Experimental que participaron activamente en el proceso de literacidad obtuvieron buenos resultados si se comparan con los del grupo Control;

Gráfica 4



Gráfica 5



sin embargo, dada la poca intensidad del curso y el nivel con que ingresaron, quedan algunos vacíos, porque aún no mantienen la unidad temática y a veces pierden el punto de vista. En comparación, en el grupo Control no se observaron cambios significativos si se comparan con los resultados de la prueba inicial.

La coherencia, según Casalmiglia y Tusón (1999) tiene dos aspectos a la hora de leer y escribir: la pragmática y la de contenido. En relación con la coherencia pragmática, afirman que los hablantes, especialmente si son buenos lectores, pueden dotar de coherencia a frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambios mínimos sin aparente sentido, cuando logran encontrar la clave o dotarlas de un marco que permita reconocer su sentido. Ellas parten del principio de *presuposición de coherencia*, según el cual todo mensaje emitido

por un emisor hacia un receptor corresponde a un comportamiento racional que no admite, idealmente, un comportamiento ilógico o absurdo. Los resultados finales de esta variable indican que a pesar de la buena intención que puedan tener los lectores, los problemas de coherencia en algunos estudiantes impiden, inclusive, aplicar este tipo de coherencia.

En cuanto a la coherencia de contenido, afirman Casalmiglia y Tusón (1999), basándose en van Dijk, que en la unidad textual hay dos niveles: el global, representado en las macroproposiciones, y el que se puede llamar local, representado en las microproposiciones, que relacionadas entre sí muestran unidad de contenido. Así mismo, plantean las autoras, que si el texto está formado por macroproposiciones, estas tienen una jerarquía y la de mayor nivel dota de coherencia al texto en su conjunto, porque representa el tema ge-

neral que vertebra la unidad comunicativa. Retoman a van Dijk (citado por Casalmiglia y Tusón, 1999), quien afirma que de la estructura global del contenido se genera la capacidad de *resumir* y de *recordar* un texto. Para hacerlo propone la aplicación de las macrorreglas: la de supresión, la de integración, la de construcción y la de generalización. Si bien van Dijk, en algunos de sus libros menciona estas cuatro macrorreglas, en *La ciencia del texto* (1978) las reduce a tres: supresión, generalización y construcción, por cuanto la integración y la construcción son parecidas.

2.4. EN COHESIÓN

Mientras la coherencia tiene que ver con lo semántico, con lo macroproposicional, la cohesión tiene que ver con los enlaces textuales, o sea, con lo microproposicional; es decir, con el mantenimiento de las relaciones anafóricas y catafóricas. Es un aspecto textual fundamental para mantener la coherencia, pero no la garantiza, por cuanto un texto puede ser relativamente cohesivo, mas sin embargo, tener serios problemas de coherencia. Por eso, compartimos las definiciones de cohesión que traen Calsamiglia y Tusón (1999):

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación (p.230).

También la de Renkema (1993, p.35): "La cohesión es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de este".

Los resultados en el grupo Experimental y en el grupo Control, respectivamente, fueron:

- Tres (3) estudiantes obtuvieron una valoración de 5, cinco (5) obtuvieron una valoración de 4.0, dos (2) obtuvieron una valoración de 3.0, un (1) sacó una nota de 2.0.
- Un (1) estudiante obtuvo una nota de 4.0, tres (3) obtuvieron una nota de 3.0, cuatro (4) sacaron una nota de 2.0, un (1) obtuvo una nota de 1.0.

Fue un poco más alto el promedio en cohesión que en coherencia, ya que nueve (9) estudiantes presentan un nivel alto; sin embargo, ocho (8) son del grupo Experimental y apenas uno del de Control. Del grupo Experimental sólo un estudiante obtuvo una nota por debajo de 3.0. En cambio, en el de Control cinco (5), el 55% obtuvo una nota por debajo de 3.0.

2.5. ORTOGRAFÍA

"La ortografía es una de las asignaturas pendientes de la lengua española. Para justificar su general desconocimiento se alega, no sin razón, su dificultad intrínseca. Sin embargo, aceptado esto, hemos de tener en cuenta también la desidia y el desinterés con que alumnos y usuarios se enfrentan a esa dificultad. La ortografía tiene una estructura y unos contenidos, una y otros deben ser asumidos si queremos contribuir a su dominio" (Martínez de Sousa, 2000.p. 9).

En cuanto al problema de la ortografía, en los grupos investigados y que podríamos hacer extensivo a toda la IUE, el uso de tildes es un problema demasiado álgido, con el agravante de que muchos estudiantes consideran que no hay que marcarlas. Fue uno de los aspectos en que el grupo Experimental mostró menos avances; no obstante, es importante aclarar, que en la medida en que escribieron textos más extensos, por obvias razones, tenían más posibilidades de cometer errores de ortografía. Se da una relación inversa, porque el que escribe menos, se equivoca en menor proporción.

Se calificó de la siguiente manera: cero (0) errores equivalía a una nota de 5.0; de uno (1) a cinco (5) 4.0; de seis (6) a diez (10) 3.0; de once (11) a veinte (20) 2.0 y más de veinte (20) 1.0 (ver gráfica No.6).

Los resultados en el grupo Experimental y en el grupo Control, respectivamente, fueron:

- Dos (2) estudiantes obtuvieron una valoración de 3.0, uno (1) obtuvo una valoración de 2.0, ocho (8) obtuvieron una valoración de 1.0.
- Un (1) estudiante obtuvo una valoración de 3.0, dos (2) obtuvieron una valoración de 2.0, seis (6) obtuvieron una valoración de 1.0.

Esto indica que los estudiantes siguen presentando problemas de ortografía y si relacionamos

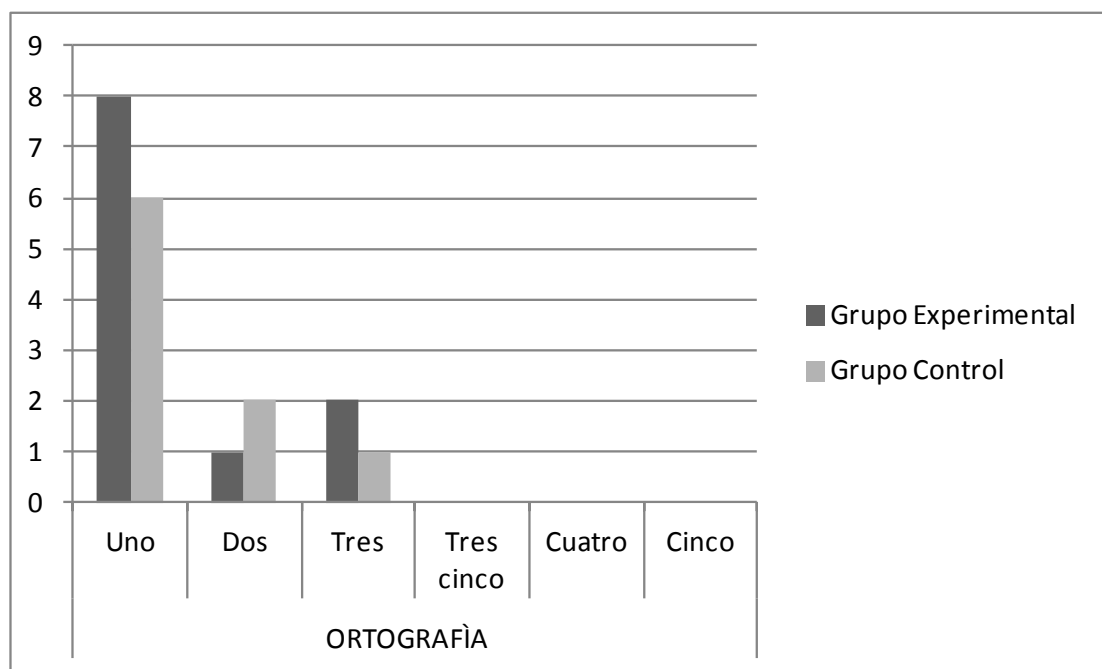
ortografía y lectura, indica un problema que tiene que enfrentar la IUE de manera radical.

2.6. PUNTUACIÓN

Aunque la Real Academia de la Lengua incluye la puntuación como parte de la ortografía, en este trabajo la consideramos como parte de la cohesión, ya que tiene como función enlazar de manera lógica las ideas. Según la Real Academia Española (2010), la puntuación organiza el discurso y permite evitar la ambigüedad. Para Martínez de Sousa (2000) es uno de los aspectos más complejos de la lengua, por cuanto de ella depende, en buena medida, el sentido exacto y la entonación de lo escrito.

Al calificar de uno a cinco la puntuación de los estudiantes, siguiendo los mismos parámetros

Gráfica 6



de la ortografía, encontramos que (ver gráfica No. 7) los resultados en el grupo Experimental y en el grupo Control, respectivamente, fueron:

- Nueve (9) estudiantes obtuvieron una valoración de 4.0, uno (1) obtuvo 3.0, y otro (1) obtuvo 2.0.
- Un (1) estudiante obtuvo una nota de 5.0, cinco (5) obtuvieron una nota de 3.0, y dos (2) una nota de 2.0.

De todas las variables fue en la que los resultados de ambos grupos estuvieron más parejos y los promedios fueron más altos. En el grupo Experimental se obtuvo un promedio de 3.7 y en el de Control 2.6.

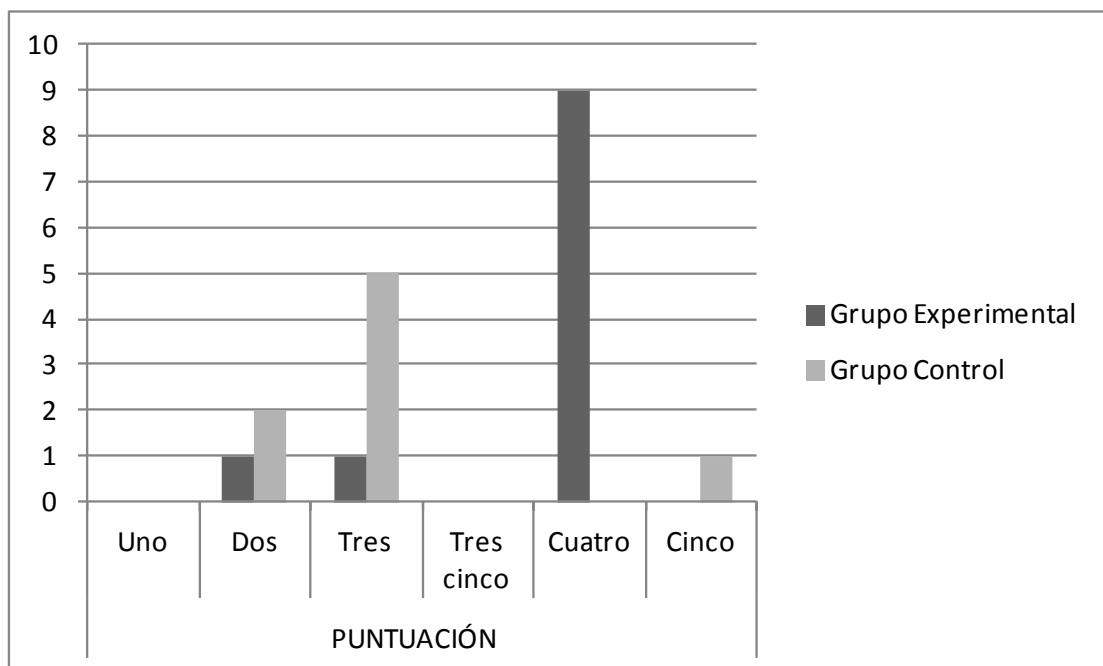
2.7. MARCADORES

Dada la importancia que tiene el uso de marcadores textuales en los procesos de producción

escrita, recogimos todos los marcadores usados por los estudiantes de ambos grupos en la prueba final. Según Calsamiglia y Tusón (1999), la función de los marcadores y conectores es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados, ya que enlazan un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica y pueden relacionar tanto en lo microproposicional como en lo global. Su finalidad se centra en proporcionar cohesión y estructura y en servir de guía para interpretar el sentido. Algunos cumplen una función argumentativa. Para Antonio Briz (1998, p. 50): “Se trata de fórmulas que vinculan semántica y pragmáticamente el antes con el después, lo dicho con lo que se sigue diciendo o se va a decir”.

Al revisar los textos escritos por los estudiantes, encontramos que los marcadores más usados fueron los coloquiales, porque de 84 utilizados 71 son de este tipo y apenas 13 podrían catalogarse como de calidad. A continuación se

Gráfica 7



escriben con su frecuencia en paréntesis. Coloquiales: *pero* (25), *también* (12), *porque* (8), *sino*, *aunque* y *ya que* (7), *pues* (3) *según* (2) y *además* (1). De calidad: *sin embargo* (5), *quizás* (4), *por eso* (1), *ahora* (1), *así mismo* (1), (ver gráfica No. 8).

Los resultados en el grupo Experimental y en el grupo Control, respectivamente, fueron:

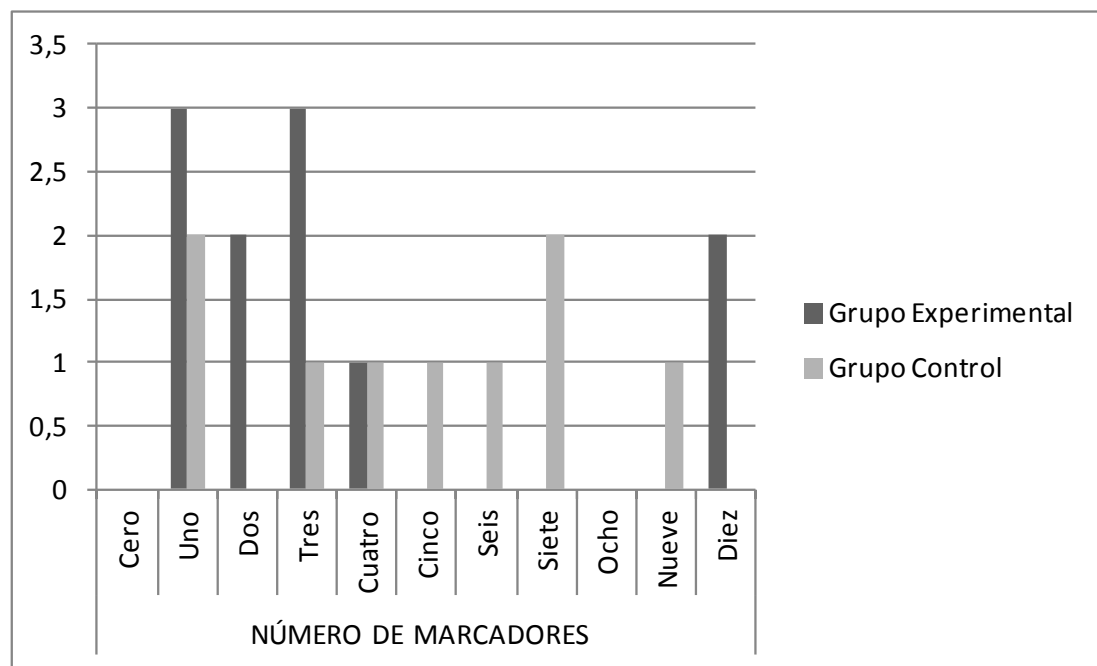
- Dos (2) estudiantes utilizaron 10 marcadores, Uno (1) utilizó 4 marcadores, tres (3) utilizaron 3 marcadores, dos (2) utilizaron 2 marcadores, y tres (3) utilizaron un marcador.
- Un (1) estudiante utilizó 9 marcadores, dos (2) utilizaron 7 marcadores, un (1) utilizó 6 marcadores, uno (1) utilizó 5 marcadores, uno (1) utilizó 4 marcadores, un (1) utilizó 3 marcadores, y dos (2) utilizaron un marcador.

La mayoría de los marcadores utilizados son coloquiales, similares a los de la conversación cotidiana. Esto indica que no manejan los denominados de calidad, que son característicos de los escritores que redactan bien. En este aspecto, no hay cambios significativos en los dos grupos. Es una variable en la que hay que intensificar el trabajo. Así mismo, el número de marcadores, especialmente si son coloquiales, no indica la calidad textual.

2.7. LECTURA CRÍTICA

Como se mencionó al inicio del artículo, la lectura crítica fue uno de los aspectos en los que más se enfatizó en el grupo Experimental. En la prueba inicial ningún estudiante de los dos grupos tenía la menor idea de lo que es lectura crítica; por tanto, no fueron capaces de hacer

Gráfica 8



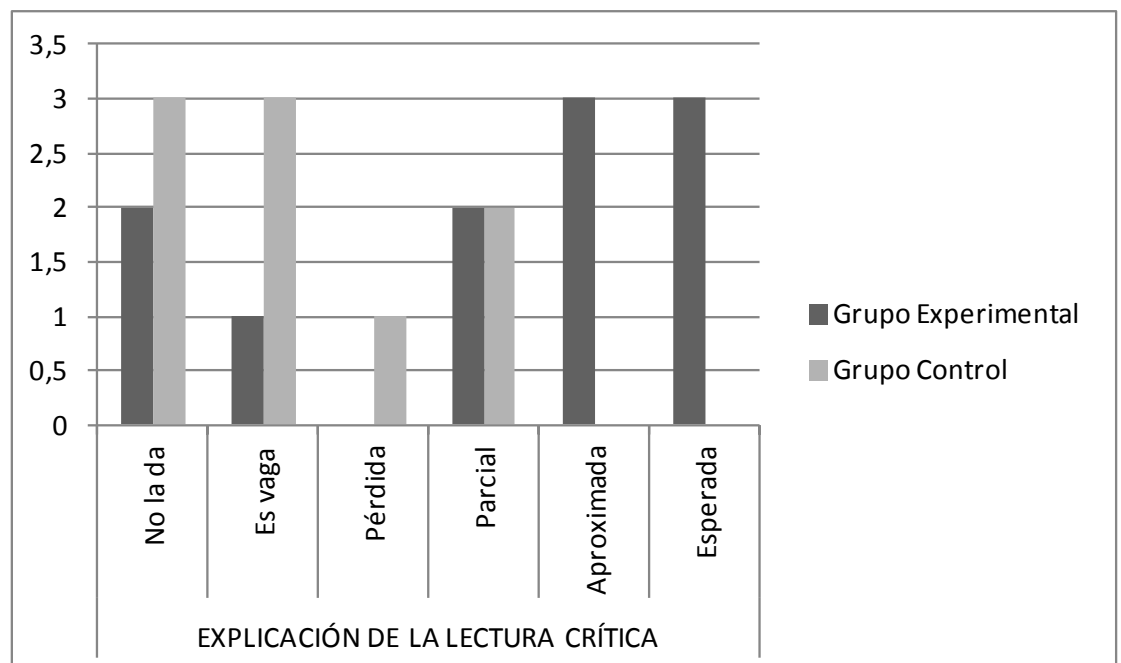
una lectura crítica de un texto que abordaba el problema de las elecciones, que se realizaron en esos días y sobre las cuales diariamente informaban los medios de comunicación.

Al finalizar el curso, se notó un cambio significativo en el grupo Experimental, porque al preguntarle a los estudiantes en la prueba final qué es lectura crítica, las respuestas fueron las siguientes (ver gráfica No.9):

- Tres (3) estudiantes del grupo Experimental dieron explicación esperada, y ninguno del de Control, tres (3) del grupo Experimental dieron explicación aproximada, y ninguno del de Control, dos (2) de cada uno de los grupos emitieron una explicación parcial, uno (1) del grupo Experimental y tres (3) del grupo de Control dieron una explicación vaga, dos (2) del grupo Experimental y tres (3) del grupo Control no dieron la explicación.

Los resultados de la prueba inicial indican que ninguno de los estudiantes tenía claro el concepto de lectura crítica y, por tanto, las estrategias adecuadas para realizarla; solo cinco (5) estudiantes de toda la muestra demostraron un conocimiento elemental del tema y el resto no tenía conocimiento del mismo; sin embargo, en la prueba final se logró un avance significativo en el grupo Experimental, ya que seis (6) estudiantes tienen un concepto claro o aproximado de la lectura crítica; en cambio, ninguno del grupo Control tenía esta claridad; en el grupo Control el resultado más positivo fue que dos (2) estudiantes dieron una respuesta parcial, si la relacionamos con la esperada. También dos (2) del grupo Experimental dieron esta respuesta. El 50% del grupo Experimental tiene claro el concepto de lectura crítica; en cambio, en el grupo Control el 78% dieron una respuesta vaga o no respondieron.

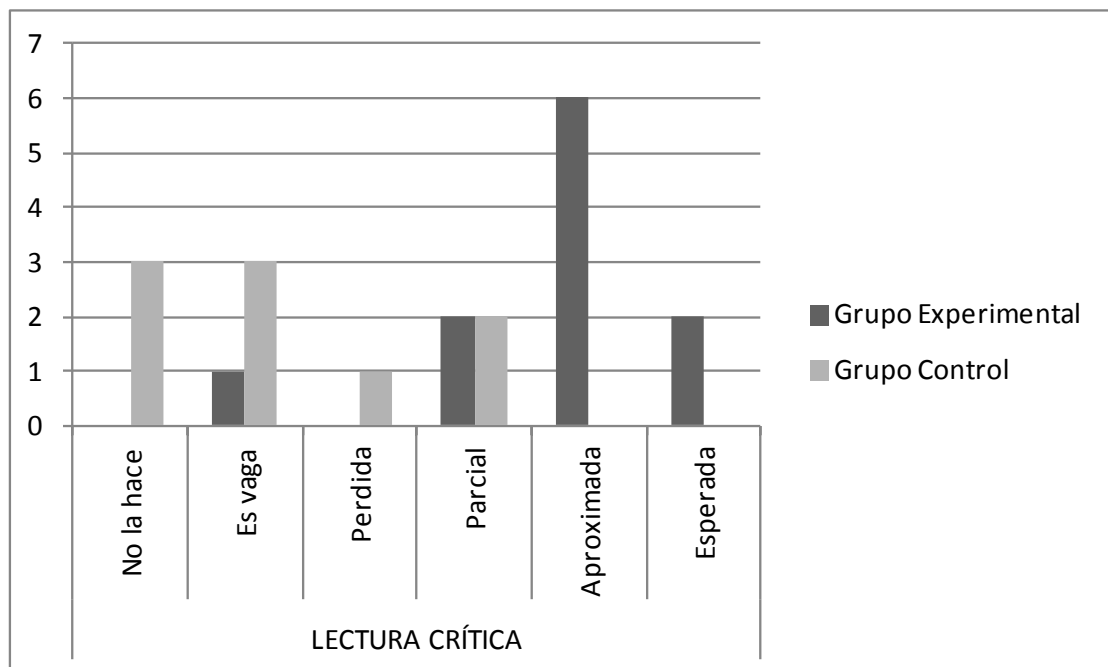
Gráfica 9



Los estudiantes, en la prueba inicial, al no tener un concepto claro de lectura crítica era imposible que realizaran una lectura crítica de *La caverna está creciendo*, artículo de opinión escrito por Héctor Abad Faciolince, utilizado como anteriormente se mencionó en la prueba de escritura inicial. Aun siendo un texto relacionado con las elecciones presidenciales de 2010, no captaron la intención del autor ni los implícitos que manejaba, ni detectaron las falacias aparentemente más evidentes. Esto indica que eran sujetos manipulables y que leían con demasiada ingenuidad los textos cargados de intereses ideológicos y políticos. Para la prueba final se utilizó un texto de León Valencia, *La deshumanización de "Jojoy" y de todos*, y se logró un cambio significativo en el grupo Experimental, ya que dos (2) realizaron la crítica esperada, seis (6) se aproximaron a ella, dos (2) la hicieron parcialmente y solo una (1) fue vaga, o sea, que el 72% modificaron el concepto de lectura crítica de manera óptima.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por el grupo Control, encontramos lo siguiente: ninguno realizó la crítica esperada, tres (3) se aproximaron, uno (1) la hizo parcialmente, tres (3) no tenían la menor noción para hacerla y dos (2) no la hicieron. El 89% de los estudiantes finalizaron el semestre sin los fundamentos y la habilidad para realizar una lectura crítica. Los resultados tan opuestos de los dos grupos indican que un curso orientado desde la lingüística textual (LT) y el análisis crítico del discurso (ACD), logra convertir a los estudiantes que se comprometen con el curso, en este caso la mayoría del grupo Experimental, en personas capaces de leer críticamente; sin embargo, un curso más formal y menos práctico, a pesar de que se diga que se trabaja con esta orientación, no logra avances mínimos en un tema tan relevante tal como lo plantea la Misión de la universidad (ver gráfica No. 10).

Gráfica 10



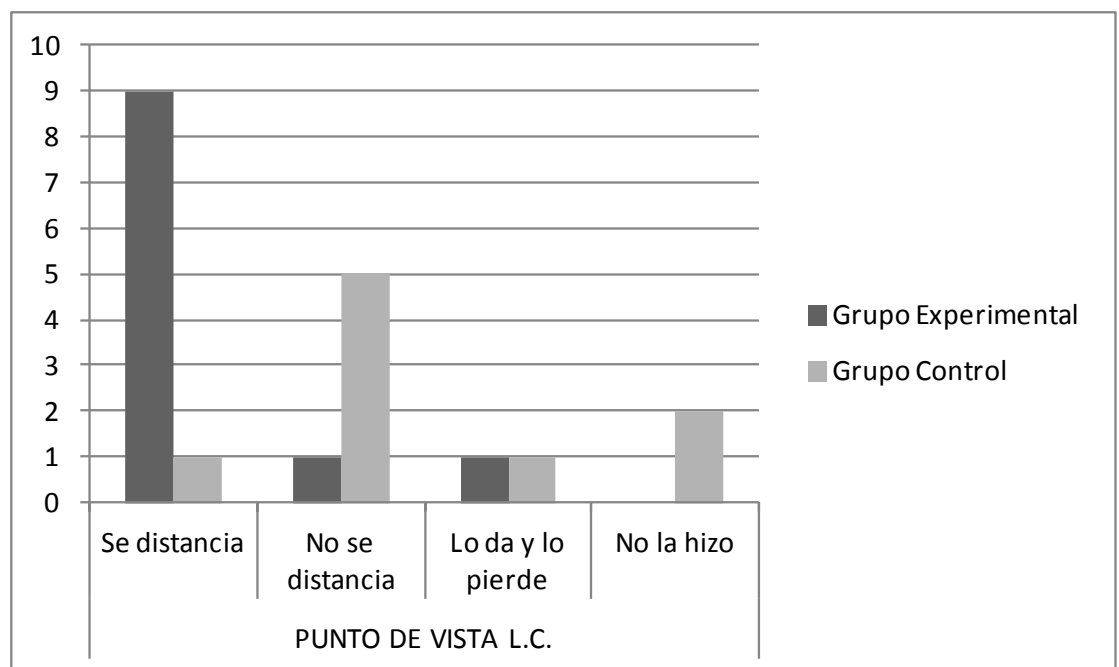
- Dos (2) estudiantes del grupo Experimental realizaron la lectura esperada, seis (6) del grupo Experimental realizaron una lectura aproximada, dos (2) del grupo Experimental y dos (2) del grupo de Control realizaron una lectura parcial, uno (1) del grupo Experimental realizó una lectura perdida, tres (3) del grupo de Control realizaron una lectura perdida tres (3) del grupo de Control no realizaron la lectura crítica

Como un aspecto esencial en el proceso de lectura crítica es la capacidad del lector para distanciarse del autor, es decir, establecer la diferencia entre lo que dice el autor del texto y lo que él interpreta, lo que comenta y lo que agrega en el proceso. En la prueba inicial sólo un (1) estudiante del grupo Experimental y uno (1) del de Control diferenciaron sus ideas de las del autor del escrito. En la prueba final, nueve (9) del

grupo Experimental se distanciaron del autor, o sea, que diferenciaron las ideas del autor del texto de sus propias opiniones, uno (1) perdió la distancia, o sea, que se distanció en una parte y en la otra no estableció ninguna diferencia entre el autor y el lector. Sólo un estudiante no se distanció. Si se compara con los resultados del grupo Experimental, sólo un (1) estudiante se distanció, uno (1) perdió la distancia, cinco (5) no se distanciaron y dos (2) no hicieron la lectura crítica (ver gráfica No.11).

Diferenciar quién es el autor y el lector, demuestra un nivel de acercamiento a los textos significativo o elemental; así mismo, se convierte en un factor positivo o negativo para aprender a citar y referenciar, cualidad textual fundamental en ámbitos universitarios y que parece ser una carga demasiado fuerte para los estudiantes, como se demostró durante la prueba inicial y

Gráfica 11



en la prueba final en el grupo Control, en comparación con el grupo Experimental, que en los ejercicios de clase han comenzado a citar, aunque con problemas, porque aún no dominan las normas APA, que son las exigidas en el programa de Psicología.

CONCLUSIÓN

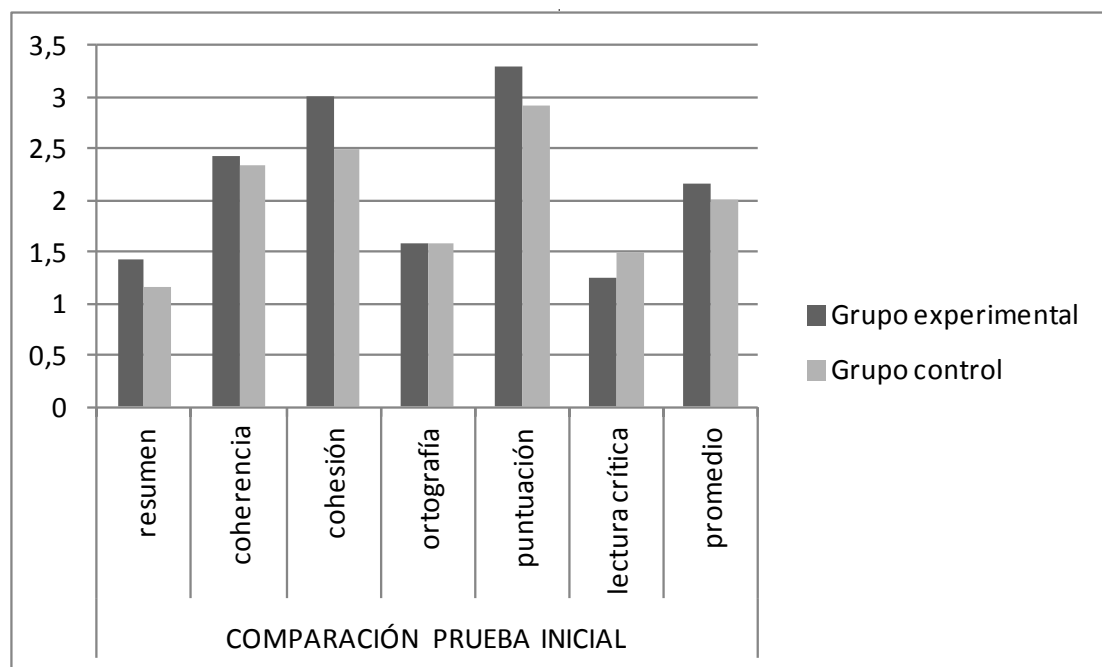
Como conclusión general, los resultados son evidentes y demuestran que en los aspectos más significativos del manejo de la textualidad y de la lectura crítica, el grupo Experimental mostró un salto cualitativo en ambas variables, y en lo más formal, ortografía y puntuación, no hay diferencias significativas entre los dos grupos (ver gráficas 12 y 13 comparación de los promedios obtenidos por ambos grupos en la prueba inicial y final).

Es importante destacar que a pesar de los avances subsisten serios problemas en la ortografía y en la puntuación. Esto indica que un curso de dos horas no es suficiente para subsanar los vacíos que traen los estudiantes de la escolaridad anterior.

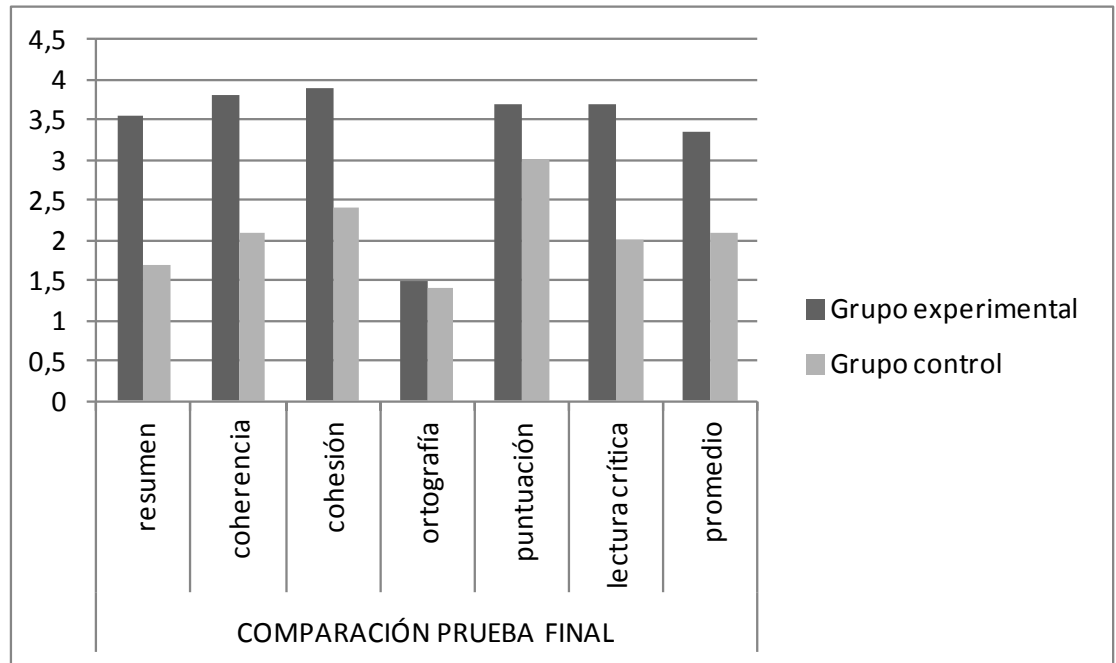
La universidad debe capacitar a sus docentes, especialmente los de lenguaje, en los dos aspectos centrales que se trabajaron en la investigación si quiere transformar significativamente el nivel de literacidad con que ingresan los estudiantes para convertirlos en lectores y escritores autónomos, capaces de actualizarse e innovar.

Nos pareció interesante sacar los promedios sin puntuación y ortografía, por cuanto sería promediar las variables más significativas desde las perspectivas teóricas y metodológicas que orientaron la investigación. Los promedios en estas variables aumentan las diferencias con el

Gráfica 12



Gráfica 13

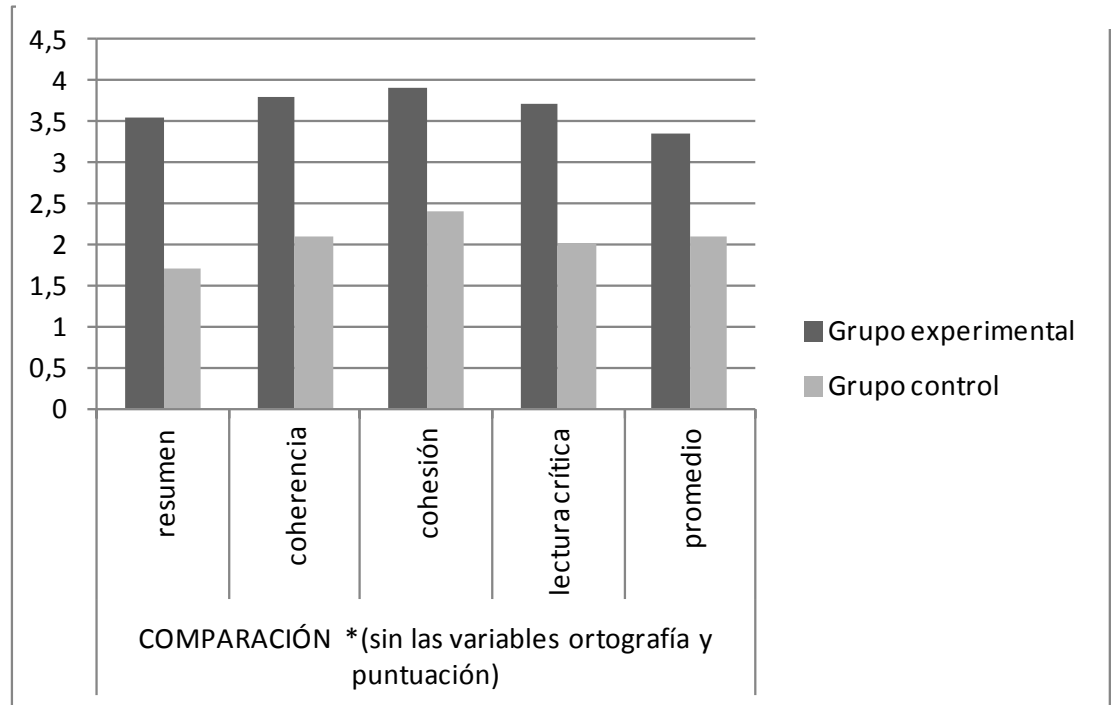


grupo Control 2.1 y el Experimental 3.36, incluyendo puntuación y ortografía. Al promediar sin estas dos variables los resultados son 2.0 y 3.55 respectivamente.

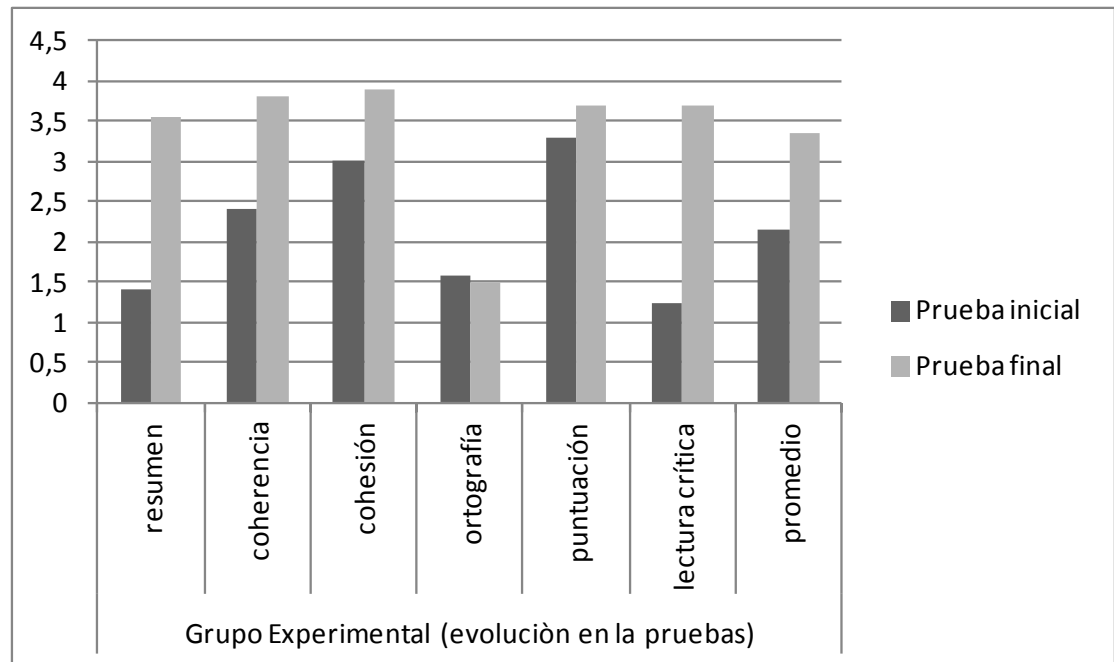
Como conclusión general, los resultados son evidentes y demuestran que en los aspectos

más significativos del manejo de la textualidad y de la lectura crítica, el grupo Experimental mostró un salto cualitativo en las variables más representativas de la lingüística textual y, en cambio, en las variables ortografía y puntuación, las más formales, no hay diferencias significativas entre los dos grupos (ver gráfica N. 14, 15 y 16).

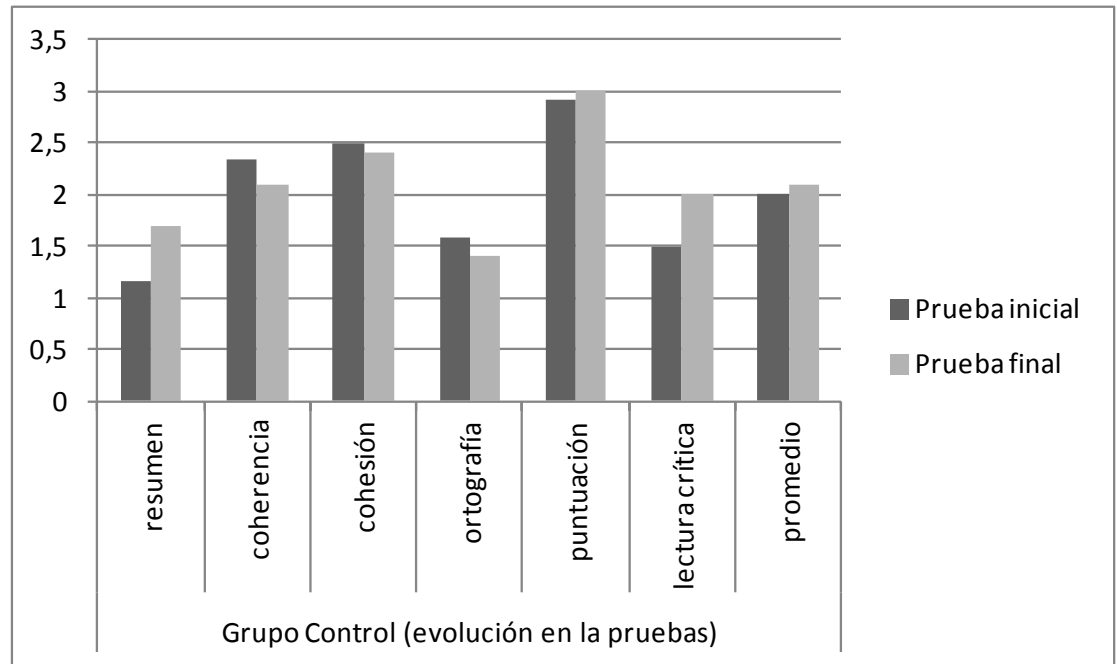
Gráfica 14



Gráfica 15



Gráfica 16



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barletta, N. & Mizuno, J. (2005). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de ciencias naturales. *Zona Próxima*, 1 (6), pp.32-47.
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (2002). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: Parodi, Giovanni (ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*, pp. 355-374. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.
- Castañeda, L. S. & 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 (1), pp.76-84.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, 6, pp. 12-31.
- Crema, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa
- Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Eco, U. (1985). Elogio del resumen. *Quimera*, 52, p.12-15.
- Ferreiro, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. Buenos Aires: La Nación.com. Disponible en: www.Lanacion.com.ar
- Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis en libro*. México: Siglo XXI.
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación: lecturas de filosofía del lenguaje. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/21837634/Grice-Logica-y-conversacion>
- Henao, J. I. (2005). La lectura y la escritura como problema en el ámbito universitario. *Revista Universidad de Medellín*, 40 (80), pp. 33-44.
- Henao, J. I. & Naranjo, L. S. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: ICFES.
- Henao, J. I. & Toro, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En: *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, pp. 53 – 74. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Henao, J. I. & Londoño, D. (2010). Análisis del discurso en la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos. *El libro total*. Colombia: Sic Editores. Recuperado en: http://www.ellibrototal.com/ltotal/nuevo_inicio.jsp?c=1
- López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En: *Signos*, 35 (51-52), p. 195-215.
- Martínez de Sousa, J. (2000). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase*. Barcelona: Taurus.
- Steiner, G. (1999). Libros en una era de postanalphabetismo. *Revista Universidad de Antioquia*, (255), p.7-15.
- van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/23756350/Van-Dijk-Teun-La-Ciencia-Del-Texto>
- van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.