



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Arce, Leandro C.

La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia

Zona Próxima, núm. 18, enero-junio, 2013, pp. 93-102

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617008>

- ▶ 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

ARTÍCULO CORTO CON RESULTADOS PRELIMINARES DE INVESTIGACIÓN  
PRELIMINARY RESEARCH REPORT

## La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia

*Critical literacy in higher studies:  
an analysis of an experience*

Leandro C. Arce

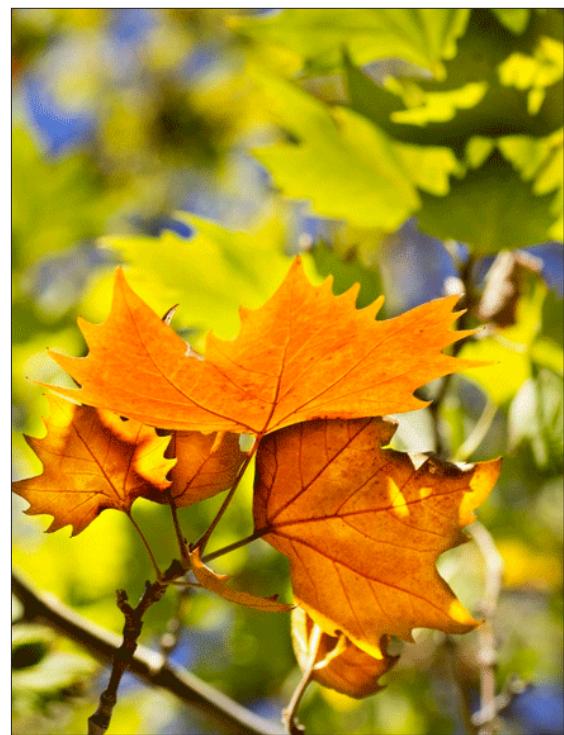
Proyecto de investigación: "La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula", Subvencionado por Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Catamarca.

**zona próxima**

**Revista del Instituto  
de Estudios en Educación  
Universidad del Norte**

**nº 18 enero – junio, 2013  
ISSN 2145-9444 (en línea)**

**zona  
próxima**



RAMA DE OTOÑO  
FLAVIA FALQUEZ

<http://500px.com/photo/18648857>

**LEANDRO C. ARCE**

Profesor en Letras. Magíster en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.  
[prof.leandro.arce@gmail.com](mailto:prof.leandro.arce@gmail.com)

FECHA DE RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 21 DE 2011  
FECHA DE ACEPTACIÓN: NOVIEMBRE 27 DE 2012

<p>Este artículo presenta un informe preliminar de investigación que se desprende del proyecto de investigación <i>La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula</i> (U.N.Ca.-SeCyT), cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre los enunciados de discursos pedagógicos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. En esta instancia, mi objetivo es referir los resultados de la aplicación de una serie de prácticas de lectura desde una perspectiva crítica, a partir de trayectos de lectura que emplean como herramienta los aportes del Análisis Crítico del Discurso (ACD). La experiencia ha sido aplicada a grupos de ingresantes a los estudios universitarios y emplea textos de distintos géneros, vinculados por una misma temática. Los resultados preliminares permiten afirmar que el trabajo sistemático de lecturas adicionales posibilita la construcción de un marco conceptual a partir del cual crear una representación más completa y más compleja del significado vehiculado por el texto y, en definitiva, constituyen un artefacto pedagógicamente válido tendiente a desarrollar la competencia crítica de los estudiantes.</p> <p><b>Palabras clave:</b> literacidad crítica, lectura en educación superior, análisis crítico del discurso</p>	<p><b>RESUMEN</b></p>	<p>This article presents a preliminary report as a part of the research project named <i>Critical Reading as a Strategy for Redefining the Literature Role in Language Teaching Class</i> (U.N.Ca. – SeCyT), whose main purpose is to determine the causes of the gap between statements of pedagogical discourse and learning outcomes of students, and on this basis, to propose courses of action designed to remedy them. In this instance, my goal is to refer the results of the implementation of reading practices from a critical perspective, based on reading activities using the contributions of Critical Discourse Analysis (CDA). This experience has been applied to higher education entrants and uses texts from different genres, linked by a common topic. Preliminary results support the conclusion that the systematic training of further reading enables to create a more complete and complex semantic representation of the text meaning and, ultimately, they become a pedagogically useful device aimed for developing critical competence in students.</p> <p><b>Key words:</b> critical literacy, reading in undergraduated level, critical discourse analysis</p>
---	-----------------------	--

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo<sup>1</sup> se enmarca en el proyecto de investigación *La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula* (U.N.Ca.-SeCyT), cuyo propósito fundamental es determinar las causas de la distancia existente entre los enunciados de discursos pedagógicos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes y, a partir de ello, proponer líneas de acción tendientes a remediarlas. En esta ocasión, mi propósito es referir los resultados de la aplicación de una serie de prácticas de lectura desde una perspectiva crítica (Cassany, 2006), a partir de trayectos de lectura que emplean como herramienta algunos aportes del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Estos trayectos suponen instancias de prelectura, lectura y poslectura en las que se trabajan los textos y su relación con el contexto (entendido en sentido amplio).

La experiencia ha sido aplicada a grupos de ingresantes a los estudios universitarios y emplea textos de distintos géneros, vinculados por una misma temática.

Los resultados preliminares permiten afirmar que el trabajo sistemático de lecturas adicionales posibilita la construcción de un marco conceptual a partir del cual crear una representación más completa y más compleja del significado vehiculado por el texto y, en definitiva, constituyen un artefacto pedagógicamente válido tendiente a desarrollar la competencia crítica de los estudiantes.

Es una preocupación común en todos los niveles del trayecto educativo el problema de la lectura

y la escritura, en cuanto suponen el dominio de una serie de estrategias que permitan avanzar más allá del nivel de la decodificación de lo literal y que, una vez adquiridas y desarrolladas, garantizarán el logro de los objetivos de cualquier estudiante que proyecte transitar un determinado trayecto formativo. En los últimos años, esta problemática ha llegado a las universidades y ha obligado a planificar e instrumentar espacios académicos para el trabajo de la escritura, tanto en el nivel de grado como en el de posgrado.

En este sentido, un grupo de docentes pertenecientes a este proyecto de investigación ha sido convocado por las autoridades de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, para diseñar y poner en práctica un módulo específico para todos los alumnos ingresantes a todas las carreras de esta institución. Para ello, se ha tomado como base pedagógica la concepción de la lectura y la escritura como procesos cognitivos estratégicos (Arce, 2007, 2008 y 2009) y, como herramienta metodológica, algunos presupuestos centrales del Análisis del Discurso (AD) y del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (principalmente, Cassany, 2006; Fairclough, 1993, 1995; Wodak, 2001; van Dijk, 1993, 1998, 2001, entre otros).

### Descripción del módulo

El módulo, denominado "Lectura, Comprensión y Producción de Textos", inserto en el Módulo de Articulación Común (en adelante, MAC) se implementó a principios de 2009 y se incluyó como espacio curricular en los planes de estudio de todas las carreras de la Facultad de Humanidades.

Se trata de un espacio que posee un total de 60 horas, distribuidas en módulos diarios de dos horas, durante las seis semanas previas al inicio

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo ha sido socializada en el III Congreso de Lectura y Escritura, Cátedra UNESCO, celebrado en Río Cuarto, Córdoba, Argentina, en 2010.

de las actividades de cada carrera y se dicta a un promedio de 1.200 alumnos por año. A tal fin, se elaboraron materiales de trabajo, con propuestas de actividades de lectura y escritura. Dicho material consta de dos partes; la primera de ellas es introductoria, se desarrolla durante 30 horas y contempla la lectura y la producción de textos pertenecientes a distintos géneros. Se inicia con la lectura de textos literarios breves; luego, otros textos más extensos y complejos y, finalmente, algunos textos informativos, expositivos y argumentativos.

El abordaje de cada tipo textual no es teórica ni descriptivamente explícito, en cuanto que no se parte de un estudio teórico para posteriormente realizar las lecturas; sino que, por el contrario, se empieza directamente con las lecturas y, luego, se deduce la descripción, de ser necesario. En todos los casos, la mirada está puesta en la identificación de las estrategias textuales que configuran cada tipo discursivo, a fin de lograr una interpretación más profunda.

La segunda parte del módulo es disciplinar y consiste en el trabajo con textos específicos, por lo general, expositivo-argumentativos, propios de la carrera que eligió el estudiante. La metodología de trabajo supone la escritura permanente de textos breves y de un texto más extenso por semana. La evaluación de los textos supone el acompañamiento de los docentes, que fueron capacitados oportunamente para la tarea, en cuanto se concibe la escritura como proceso. Como parte de este proceso, se prevén clases de corrección, posteriores a la evaluación, en la que los estudiantes revisan y reformulan sus propias producciones; las cuales, en su versión final, pasan a integrar un portafolio, que servirá finalmente para acreditar el espacio curricular.

En esta comunicación, analizamos un corpus conformado con estas producciones.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TAREA

### La literacidad crítica

Si bien la criticidad es una categoría que ha estado presente siempre en los propósitos de la enseñanza de la lengua, su conceptualización es relativamente reciente. Leer críticamente no consiste solo en extraer contenido de los textos ni reponer información lingüística faltante a partir de la aplicación de procesos inferenciales, sino que, contrariamente, un abordaje crítico de la lectura implica que el significado del texto surge "al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector" (Cassany, 2006, pp. 81-82); por ejemplo, que el conocimiento es local, cultural e ideológico, puesto que se origina en las reglas discursivas y el sistema de valores de una comunidad determinada. En esta línea, la lectura crítica se concibe como un proceso consistente en la construcción de una representación del significado, a partir de una matriz socio-cognitiva que reúne concepciones, opiniones e imaginarios propios de una comunidad. En otras palabras, la interpretación de la lectura está siempre tamizada por una óptica cultural e históricamente determinada y reproduce las relaciones de poder y las estructuras axiológicas de una sociedad.

La competencia crítica supone la capacidad para reconocer, en el proceso de lectura de un texto, valores, actitudes, opiniones e ideologías vigentes y estereotipadas que sitúan al texto en un enclave significativo parcial. Así, su desarrollo implica una tarea fundamentalmente analítica por parte del lector y el rastreo de evidencias

lingüísticas que denuncien el anclaje ideológico del discurso leído.

### **Implicaciones pedagógicas del ACD y la literacidad crítica**

Como se sabe, el ACD construye su metodología a partir de un enfoque interdisciplinario. En este apartado referimos los aspectos del ACD que hemos aprovechado para generar estrategias pedagógicas tendientes a desarrollar la literacidad crítica.

Cassany (2006) determina tres grandes grupos de "técnicas" vinculadas con los tres componentes principales de la lectura –el autor, el género discursivo y el lector–, destinadas a desarrollar la comprensión crítica de la lectura. Estos recursos son orientaciones dirigidas a los docentes que deseen trabajar de manera crítica las propuestas de lectura, a partir de los aportes que las diferentes ciencias del lenguaje han desarrollado y que se integran en un dispositivo de corte interdisciplinario.

Para rastrear la instancia de producción discursiva hemos empleado la metodología *indicial*, analizada y definida en los estudios de la enunciación, que aportan claves para analizar los mecanismos lingüísticos que permiten codificar la subjetividad en el lenguaje (Benveniste, 1966). Entendida esta última como la capacidad del locutor de plantearse como sujeto; es decir, como unidad psíquica que asegura la permanencia de la conciencia. De este modo, se desvincula en cierta medida la noción de subjetividad como emotividad y se la acerca a la idea de *individualidad*, que es adquirida a través del lenguaje, instituida en el habla y expresada fundamentalmente mediante el estatuto gramatical de persona o mediante los *subjeticemas* (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Por ejemplo, aquellas unidades léxicas mediante las cuales se manifiesta la subjetividad. En esta categoría, los evaluativos y los axiológicos son piezas determinantes para evidenciar la ideología.

De los desarrollos de la teoría pragmática, aprovechamos la identificación de aquellos rasgos que permiten determinar las intenciones del autor a partir del reconocimiento de las pautas formales que codifican la fuerza ilocutiva, así como la determinación de las coordenadas espacio-temporales.

La identificación del género discursivo al que pertenece el texto leído es imprescindible para reconocer no solo las regularidades sino también las desviaciones que delatan una intención determinada que deberá ser interpretada. En este sentido, empleamos los trabajos en lingüística del texto que definen tipologías para ayudar a reconocer los rasgos definitorios de un género discursivo a partir de su ámbito social de circulación y del destinatario prefigurado.

Dado que el significado no se encuentra en el texto ni en el autor, sino en la comunidad a través del lector, para el análisis del significado de un discurso es válido indagar las interpretaciones de diferentes lectores. En este sentido, los estudios inferenciales desarrollados en el marco de la psicolingüística, nos ofrecen una línea de trabajo basada en el proceso cognitivo del lector a partir de modelados que permiten prefigurar los mecanismos necesarios para la lectura comprensiva.

En trabajos anteriores (Arce, 2012) hemos determinado un esquema de análisis para identificar las estrategias que reflejan la forma como los lectores introducen en su proceso lector mecanismos de regulación para la formulación de inferencias fundamentales para la comprensión crítica, mediante la incorporación de su visión del

mundo, sus experiencias, en vistas de establecer relaciones entre el contenido, las actitudes y los sistemas de valores que le permitirán desanudar el entrelazado ideológico presente en el texto.

### **Descripción de la actividad**

En este punto, socializamos el análisis de algunos resultados del trayecto inicial, que parte de la reflexión acerca de la lectura y de su objeto fundamental: los textos.

Dentro de esta propuesta, se plantea la reflexión sobre aspectos vinculados con los usos específicos del lenguaje en sus diferentes niveles de organización, la construcción de los participantes/protagonistas, el género discursivo, entre otros. Entre los textos seleccionados para distinguir géneros discursivos (específicamente, para identificar las características de los textos expositivos e informativos frente a los literarios), presentamos una serie de textos en los que se anuló la variable 'contenido', dado que ambos trataban el mismo tema: las hormigas. El texto literario, que es el que nos ocupa, pertenece a Marco Denevi (1966) y presenta una alegoría casi metafísica respecto de la actitud de los hombres frente a lo desconocido, a lo que excede los márgenes de la normalidad; en una dimensión histórico-política, puede establecerse un paralelo entre los hechos acaecidos en el país y que significaron una sucesión de golpes de estado que culminan en 1966 con la denominada "Revolución Argentina" y la doctrina de seguridad nacional que persiguió las ideas comunistas.

Presentamos al lector el texto a partir del cual se organizó la propuesta:

### **La hormiga**

Un día las hormigas, pueblo progresista, inventan el vegetal artificial. Es una papilla fría y con sabor a hojalata. Pero al menos las releva de la necesidad de salir fuera de los hormigueros en procura de vegetales naturales. Así se salvan del fuego, del veneno, de las nubes insecticidas. Como el número de las hormigas es una cifra que tiende constantemente a crecer, al cabo de un tiempo hay tantas hormigas bajo tierra que es preciso ampliar los hormigueros. Las galerías se expanden, se entrecruzan, terminan por confundirse en un solo Gran Hormiguero bajo la dirección de una sola Gran Hormiga. Por las dudas, las salidas al exterior son tapiadas a cal y canto. Se suceden las generaciones. Como nunca han franqueado los límites del Gran Hormiguero, incurren en el error de lógica de indentificarlo con el Gran Universo. Pero cierta vez una hormiga se extravía por unos corredores en ruinas, distingue una luz lejana, unos destellos, se aproxima y descubre una boca de salida cuya clausura se ha desmoronado. Con el corazón palpitante, la hormiga sale a la superficie de la tierra. Ve una mañana. Ve un jardín. Ve tallos, hojas, yemas, brotes, pétalos, estambres, rocío. Ve una rosa amarilla. Todos sus instintos despiertan bruscamente. Se abalanza sobre las plantas y empieza a talar, a cortar y a comer. Se da un atracón. Después, relamiéndose, decide volver al Gran Hormiguero con la noticia. Busca a sus hermanas, trata de explicarles lo que ha visto, grita: "Arriba... luz... jardín... hojas... verde... flores..." Las demás hormigas no comprenden una sola palabra de aquel lenguaje delirante, creen que la hormiga ha enloquecido y la matan. (Denevi, 1966).

Nos interesaba diagnosticar si los estudiantes eran capaces de llegar a un grado de interpretación crítica, antes de verse expuestos a un trabajo sistemático e intensivo con los textos. De un corpus de más de 1.200 producciones escritas, se seleccionó una muestra de 50 trabajos y, de ellos, se presenta aquí el resultado de una sola actividad, consistente en establecer una relación entre el comportamiento de las hormigas y el de los seres humanos, teniendo en cuenta los datos contextuales y los conocimientos previos.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados del corpus analizado se contrastan con las respuestas obtenidas en la aplicación del mismo cuestionario a estudiantes del último año del nivel secundario.

En (1) a (3) se proporcionan ejemplos de este grupo de control. La mayoría de los estudiantes parece no sobrepasar el umbral de lectura literal y rescata, al pasar, fragmentos del texto, en un simulacro de interpretación:

1. Sí es posible relacionarlo con el comportamiento humano. Porque somos un pueblo progresista así como también las hormigas, al igual que nosotras las personas tendemos a crecer constantemente y también no comprendemos ni creemos en ciertos casos, así como le sucedió a las hormigas en la cual se llegó a la violencia. (SG,G,11)
2. Sí, está relacionado con el comportamiento humano, porque las hormigas buscan cómo sobrevivir al igual que los humanos, la vida social de ellas es la misma a la de nosotros, con la única diferencia que los insectos no hablan. (CS,G,05)
3. Para mi punto de vista, no se puede comparar el comportamiento de las hormigas con el del ser humano debido a que en el texto

se habla que las hormigas son insectos que sirven a una sola reina madre, como también evitan de salir a la superficie por temor, es decir, que nacen para servir sin posibilidad de poder cambiar su destino como si fuera todo mecánico y predeterminado. Cuando una hormiga, sin ser reina, quiere cambiar las cosas, las demás la liquidan. (RV,G,22)

El estudiante de (1) transcribe porciones literales del texto y se queda en una interpretación literal de las primeras oraciones. No establece relaciones de ningún tipo con elementos contextuales. El caso de (2) es similar, con el agravante de que ni siquiera es capaz de captar el empleo estético del lenguaje, el pacto fictivo que plantea el autor, dado que remarca la imposibilidad de los insectos de comunicarse mediante un lenguaje articulado. La respuesta de (3) parece ir un poco más allá de la superficie del texto, al establecer una relación entre la organización verticalista de las hormigas y una supuesta horizontalidad que sería propia de los seres humanos. La reflexión sobre el libre albedrío es significativa, pero no válida en relación con el análisis propuesto.

El grupo siguiente corresponde a estudiantes universitarios pertenecientes al MAC, que ha recibido entrenamiento en el reconocimiento de estrategias de lectura. Las muestras revelan que parecen haber captado un significado "entre líneas", dado que avanzan un grado más en el establecimiento de relaciones contextuales y logran captar el significado de la alegoría que propone el texto. Véanse los ejemplos de (4) a (6). Se subrayan los aspectos que patentizan el grado de interpretación alcanzado:

4. En el cuento, las hormigas matan a la única que sigue su instinto y llega a tener una vida o experiencia diferente. Tanto en épocas anteriores o en estos tiempos, las personas

muchas veces son juzgadas o discriminadas por su ideología, su religión, su estilo de vida, ya que se muestran como un grupo cerrado en el cual es difícil ingresar con una idea innovadora, distinta o también por el simple miedo al cambio. (JA,H,04)

5. Sí es posible relacionar este texto con el comportamiento humano. Las hormigas, al igual que el ser humano, lucha por la sobrevivencia. Para ello adopta formas de comportamiento que logran su adaptación al medioambiente, modificándolo para satisfacer sus necesidades básicas; además, forma una sociedad gregaria donde cumple una función específica. El autor agrega al modo de comparación con lo que puede ocurrir con la persona cuando es limitada de su libertad: expresar opinión o ideas, que no coinciden con la mayoría de un grupo o en la sociedad misma tal vez no sea asesinado como en caso de la hormiga del texto pero puede ser excluido, discriminado o no aceptado. (PV,G,10)
6. El relato cuenta la historia de una sociedad que no comprende a un miembro por tratar de mostrar algo diferente de lo que ellos conocían. Por esta razón creyeron que había enloquecido y la mataron. A través de este relato podemos relacionarlo con la vida humana, porque las personas juzgan, cometan injusticias con personas inocentes, rechazan a las personas que piensan que son diferentes, ya sea por clase social, discapacidades, color, tamaño, etc. A través de esta historia es claro que el autor quiere hacer conocer la injusticia y el rechazo de la sociedad, al igual que la sociedad humana. (LL,H,16)

En la respuesta referida en (4) se advierte que el lector ha captado el significado de la alegoría y es capaz de interpretar la relación entre lo desconocido y la discriminación. En (5), una primera parte de la respuesta es demasiado literal y hasta

forzada, pero en la segunda parte se aprehende al menos la vinculación del texto con la discriminación de lo diferente. En el caso de (6) es más patente que el lector ha conseguido descifrar el paralelismo y el propósito del narrador.

Los ejemplos de (7) a (9) corresponden a estudiantes que transitaron el módulo completo y que lograron desarrollar una lectura inferencial, más compleja, que se acerca al nivel de la comprensión crítica, pero que no logra articular una respuesta explícita:

7. La historia del cuento no es otra cosa que comportamiento humano reflejado a través de una situación imaginaria. La evolución y los avances acelerados nos transforma muchas veces en seres arrogantes y nos lleva a creernos dueños de la verdad y de la razón. Es aquí donde, creo yo, el autor quiere abrir nuestros ojos, pues nos coloca en el lugar de jueces de esta historia, mostrándonos las razones de todos los comportamientos. Es como si nos dijera: "no juzgues sin conocer la verdad toda, no reacciones prematuramente sin saber el motivo que el otro tiene para despertar en ti esta sensación de peligro. Y es que es esta capacidad, la razón, el razonamiento, lo que modera nuestro comportamiento y nos diferencia de los demás seres vivos. (VB,H,08)
8. Muchas veces la sociedad es intolerante a algunos cambios de pensamiento y diferentes ideologías, por lo que intenta "matar" moralmente o simplemente hacer a un lado a quien no piense de la misma manera. Entre los ejemplos que podemos nombrar está la situación que se produce entre las tribus urbanas y sus enfrentamientos, la intolerancia de algunos sectores de la población hacia los homosexuales, entre otros. (GB,H,12)
9. En el cuento de Denevi, publicado en 1966, narra la historia de una hormiga que descu-

bre otro mundo; su comunidad no la acepta y deciden matarla. Este hecho o situación es similar a la misma época en que fue editado, ya que la Argentina estaba en un gobierno de facto y las personas que discernían con el sistema los hacían desaparecer. Se relaciona al mundo de las hormigas por ser una sociedad estructurada. Esta se rige por normas específicas con similitudes a la nuestra. Esta sociedad que reacciona frente a cambios idealistas, eliminando a quienes pretenden el cambio, matándonos física y moralmente. (CC,H,02)

El autor de la respuesta de (7) demuestra haber interpretado el pacto *fictivo* con el texto y el narrador, explicita la relación del texto con la realidad y es capaz de parafrasearla. Algo similar ocurre con (8), donde incluso se mencionan grupos humanos de la realidad que son víctimas de discriminación por ser o pensar diferente de la mayoría. Por último, solamente (9) parece haber advertido las dos dimensiones señaladas: la histórico-política y la que hemos denominado 'metafísica' (casualmente, ingresante a la carrera de Historia). Evidentemente, se trata de un lector que posee los conocimientos previos necesarios para establecer este tipo de relaciones.

Estos mismos saberes parecen viciar o falsear la interpretación en casos como los de (1), (2) y (5), dado que se trata de ingresantes a la carrera de Geografía, por lo que ponen el foco en elementos tales como la adaptación y la supervivencia.

Los resultados generales ponen de manifiesto que una fracción numerosa de ingresantes no posee destrezas necesarias para alcanzar una interpretación crítica de los textos, lo que parece denunciar que en la escuela secundaria no se ofrecen propuestas efectivas para desarrollar la

competencia crítica. Esto refuerza las afirmaciones de Cassany (2006) y Hauy (2010), según los cuales el concepto de criticidad no está contemplado en la formación de los docentes, de modo que el hecho de que algunos estudiantes alcancen este nivel interpretativo depende de las circunstancias y preferencias particulares de cada uno de ellos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Indudablemente, el desarrollo de la competencia crítica, lejos de parecer una utopía, es un objetivo de relativamente fácil consecución si se desarrollan propuestas didácticas que contemplen el desarrollo de estrategias tendientes a reconocer los indicios que proporciona el texto con información adicional referida al contexto.

Los resultados obtenidos en el Módulo de Articulación Común dan cuenta de esta posibilidad, si bien es deseable que los estudiantes ingresen a los estudios superiores con un entrenamiento que les haya permitido desarrollar previamente estas competencias. Esto supone el desafío de revisar y reformular los planes de estudio de las carreras de formación docente, de modo que los profesores posean los conocimientos y la experticia necesaria para enseñar a leer críticamente.

## REFERENCIAS

- Arce, L.C. (2007). El papel de la inferencia en la comprensión/interpretación de textos literarios. En: *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.
- Arce, L.C. (2008). La dimensión cognitiva de la lectura estético-literaria. En: *Actas de las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura*.

- ra. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán
- Arce, L.C. (2009). Del papel a la mente: La lectura literaria desde una perspectiva psicolingüística. En: M.E. Hauy (Coord.). *Leer literatura: trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- Arce, L. C. (2012). *Procesos cognitivos en la lectura crítica de textos literarios: aportes científicos desde Humanidades*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Benveniste, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Denevi, M. (1966). *Falsificaciones*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4(2), 133-168.

- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Hauy, M. E. (2010). [En prensa]. Lectura crítica de textos literarios: estrategias posibles. En: *Congreso Regional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales*. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicinal.
- van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T.A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4, 249-283.
- van Dijk, T.A. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (eds.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.