

¿Cómo citar el artículo?

Puerta Gil, C. A. (2026, enero-junio). Competencias comunicativas en la producción de la reseña. *Revista Reflexiones y Saberes*, (20), 14-26.

Competencias comunicativas en la producción de la reseña

Communication Skills in Writing a Review

Carlos Augusto Puerta Gil

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Fundación Universitaria Católica del Norte

capuertag@ucn.edu.co

Resumen

El presente artículo tiene como fin la caracterización de las competencias en lectura crítica que se evidencian en trabajos académico, como la reseña crítica, que presentan los estudiantes de los programas de licenciaturas de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La metodología en la que se inscribe el estudio es de carácter cualitativo, y se orienta en elementos del enfoque retórico funcional para la identificación de funciones comunicativas, teniendo presente autores como Swales (1981, 1990, 2004) y Sánchez (2014, 2015). El corpus de análisis fueron reseñas escritas por estudiantes de licenciaturas de semestres intermedios. En los principales resultados se destaca que la práctica instruccional y pedagógica en ámbitos virtuales evidencia algunos elementos como: regularidades textuales en el desarrollo escritural, tendencias de enseñanza y concepciones en torno al uso didáctico de géneros textuales. Como conclusión principal se destaca que es preciso el fortalecimiento de los niveles de lectura crítica, pues es una necesidad indispensable en el marco de prácticas lectoras actuales, en las que el análisis de las acciones que la configuran podrá ofrecer elementos de comprensión frente a la manera que se lee. Además, poder encontrar el ejercicio de no solo reseña como evidencia clara del proceso de composición textual, sino también asuntos referidos a los distintos niveles de comprensión lectora, evidenciado en dichos procedimientos de la textualidad.

Palabras clave: Alfabetización; Escritura; Género discursivo; Lectura; Reseña.

Introducción

Con motivo de los bajos resultados en lectura en los distintos niveles de formación de estudiantes de educación superior, y de acuerdo con seguimiento a estudiantes en su aprendizaje y resultados en pruebas estandarizadas como las del ICFES e institucionales, se viene discutiendo con fuerza el asunto de la lectura crítica. De hecho, frente al fenómeno de la globalización y el exceso de información circulante en la red, con las implicaciones de veracidad y calidad que consigo traen, va emergiendo cada vez más con fuerza la necesidad de un lector en sentido completo, con habilidades de pensamiento crítico, por supuesto en constante cualificación.

En el plano de la alfabetización en educación superior, es más sentida la necesidad de formación de lectores críticos, cuyas habilidades incluyan:

- Altos niveles de comprensión e interpretación lectora.
- Capacidades de consulta, búsqueda de información, análisis, evaluación y selección de información acorde a sus necesidades de formación.
- Dominio básico del código escrito, en especial con escritos relacionados con el área propia de formación de los estudiantes.

En este sentido, la necesidad de caracterizar e identificar los niveles de lectura crítica en estudiantes y otros procesos que le subyacen, requiere la selección de un género específico que permita identificar las distintas etapas por las que transita el estudiante antes de llegar al nivel más profundo de la lectura: el nivel crítico (intertextual).

A nivel de educación virtual, esta preocupación cobra unos matices particulares, pues los procesos de lectura y escritura se complejizan por la naturaleza digital del proceso de formación de esta población. Es por esto por lo que, el concepto de género evaluativo cobra una especial importancia, pues además de comprender la función social-cognitiva del concepto, su carácter evaluativo permitirá comprender una serie de prácticas alrededor de la tipología “reseña crítica”, la cual será el foco de análisis en torno al tema de la lectura crítica y las etapas para llegar a ella. Por tanto, este análisis tendrá como objeto de estudio los géneros evaluativos a través de los cuales el estudiante evidencia la apropiación del conocimiento desde la lectura literal, inferencial y crítico intertextual. En este sentido, es importante que el estudiante llegue a un nivel de lectura crítica, lo cual se logra mediante la implementación de variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como resúmenes, ejercicios de comprensión lectora, elaboración de

ensayos, textos de opinión, etc. Desde esta perspectiva, estos son considerados géneros evaluativos que permiten al estudiante evidenciar sus aprendizajes. A raíz de lo anterior, se considera que la reseña crítica es un género evaluativo que reúne las anteriores característica y posibilita un acercamiento al nivel de lectura crítica de los estudiantes.

En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades y capacidades para saber leer y escribir los conocimientos y los diferentes tipos de textos con los que los estudiantes interactúan de manera crítica, con métodos de análisis de acuerdo con las características de cada tipo de texto y género discursivo, es de vital importancia para mejorar la calidad académica y el desempeño en los indicadores nacionales de calidad, como por ejemplo las Pruebas Saber Pro.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta reflexión se enfoca en el análisis de los géneros evaluativos antes mencionados, los cuales a su vez reflejarán unos métodos de lectura y escritura de los estudiantes. El análisis se realizará desde una perspectiva del análisis lingüístico, la teoría pragmadialéctica y el enfoque de literacidad académica de orden superior, para de esta manera diseñar una propuesta de fortalecimiento de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico.

Desarrollo

Como principal punto de anclaje conceptual, se tendrán en cuenta los aportes de la lingüística textual (Beaugrande & Dressler, 2001), puesto que ofrecen bases sólidas acerca de la función social, cognitiva y académica de los textos. En este caso, el análisis textual como evidencia de unos determinados niveles y competencias en lectura crítica pueden evaluarse desde el concepto de adecuado tejido textual, en contraste con las orientaciones de la teoría de la lingüística del texto; desde la lingüística del texto, este es considerado el principal vehículo de transformación del conocimiento, pues al tener una permanencia en el tiempo, permite el avance en investigación y análisis.

Igualmente, y en términos del análisis de los argumentos que evidencien niveles de desempeño respecto al pensamiento crítico y capacidad de argumentación, se hará referencia a la argumentación desde la teoría pragmadialéctica (Van Eemeren 2006); enfoque que, desde la perspectiva pragmática y dialéctica, analiza los actos discursivos argumentativos, que en este caso de análisis e investigación facilitará el estudio de las estrategias de argumentación empleadas por los estudiantes al momento de esgrimir juicios valorativos sobre un determinado

asunto o producto cultural, y que en este caso es la reseña crítica, como texto de lectura y postura crítica frente a un tema y frente a la estructura misma del formato empleado para tal tema.

Al respecto, Sánchez (2014) comparte en su experiencia de la enseñanza de la argumentación, desde la teoría de la pragmadialéctica, las posibilidades de enseñanza desde este enfoque de análisis y evaluación de las producciones argumentativas. Igualmente, Sánchez Upegui (2011) ofrece varias posibilidades de comprensión en términos de la alfabetización académica de orden superior, evidenciada especialmente en textos de naturaleza académica y divulgativa.

En este sentido, a continuación, se profundizará de manera breve en algunos conceptos importantes que dan vida y sentido a esta reflexión, como son, lectura crítica y el género académico.

El género académico

El término género en su etimología proviene del latín -gener, tema de -genus que significa nacimiento, origen, clase, categoría, y del indoeuropeo gen-es “clase, familia” (Gómez de Silva, 2008, p. 321). Entonces, en primera instancia, la génesis de género remite a un significado clasificación de uso de la lengua. En palabras de Bajtín (2012, p. 245), el género se configura por esferas de la lengua, la cual elabora sus propios tipos de discurso relativamente estables de enunciados.

Entre tanto, Sánchez Upegui (2012) define el género en términos de su propósito social/comunicativo, puesto que cada género tiene su propia intención comunicativa (p. 36). Además, este tiene sus propias convenciones, que Bajtín (2012) llama rasgos, particularidades que le son propios. Por ejemplo, la carta tiene su propia estructura, sus propias dinámicas, y dicha organización la hace diferente a un resumen o a un ensayo. En esta misma línea, Cohen de Beke (2007) expresa que el género suele definirse en términos funcionales y en el contexto del propósito comunicativo del texto oral o escrito que se enuncia (p. 90); agregando, además, que el género es una práctica social frecuente que caracteriza a una comunidad discursiva determinada.

Por otra parte, Parodi (2008) asume el género como variedades de una lengua que opera a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales (coincidiendo con Bajtín “rasgos”) a través de las tramas de un texto y que se circunscriben lingüísticamente a unos propósitos

comunicativos, participantes, contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios y otras propiedades que le dan al género su naturaleza (p. 26).

Lectura crítica

Uno de los planteamientos iniciales y razones por las que se realiza esta reflexión parte de la queja constante de profesores de las universidades sobre las carencias de los estudiantes a la hora de afrontar las lecturas. Claro que también hay que decir que, en muchas ocasiones, esto no es culpa del estudiante, sino que pueden ser carencias que se derivan de la estructura del sistema educativo, como bien lo señala Tony Wagner, catedrático de la Universidad de Harvard (como se cita en Tejedor & Barrera, 2013), al decir que incluso las mejores escuelas están fracasando a la hora de preparar a los estudiantes para el siglo XXI. En otros casos se debe también a dificultades metodológicas, como lo indica el profesor Garicano (como se cita en Tejedor & Barrera, 2013) al expresar que una mala formación se desprende de darle al estudiante unos párrafos para memorizar y que él los reproduzca en el examen. Entonces, tampoco se trata de señalar al estudiante. Son varios factores los que se derivan de las carencias y dificultades a la hora de un estudiante afrontar una lectura y apropiarse de ella.

Inicialmente se dirá que la lectura es parte de la alfabetización académica de orden superior, y en este contexto, de manera general, se comprende la alfabetización como “una serie de conocimientos, prácticas y estrategias indispensables para hacer parte de la cultura discursiva de las disciplinas, mediante la lectura y la escritura de diferentes tipologías textuales, necesarias para hacer, aprender, saber y ser en la universidad” (Carlino, 2009; Parodi, 2008, como se cita en Sánchez Upegui et al., 2011, p. 29).

Teniendo este contexto se puede decir que la lectura es ante todo una práctica social que le permite al estudiante aprender y adquirir conocimientos mediante ella. Al respecto, Méndez Rendón et al. (2014) expresan que la lectura es un instrumento poderoso de comprensión que posibilita la reflexión y la interiorización del conocimiento. Ahora hay que decir que existen muchas definiciones de lectura. Para unos es un proceso cognitivo de interacción con un texto en el que se comprende y descubren nuevos significados; para otros, como Zuleta (2008), la lectura es un trabajo, es decir se trata de traducir y descifrar nuevos significados (p. 15). Para el Ministerio de Educación Nacional (1996), la lectura es un proceso de comprensión e interpretación que supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción,

el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación (p. 21). Para Freire (1984, como se citó en Méndez Rendón et al. 2014) la lectura es apropiación del mundo que posibilita la participación en una sociedad y en un contexto determinado (p. 7); la lectura del texto, por consiguiente, no solo es complementaria, sino que fundamenta, modela, vuelve crítica la capacidad de juicio para observar el mundo. Lerner (2008, como se citó en Méndez Rendón et al., 2014), por su parte, asume la lectura como la capacidad de indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse lo más que se pueda del texto para asumir una postura crítica frente a lo que este dice (p. 8).

De este modo, la lectura crítica, en este trabajo, se asume como una práctica cultural, social y académica mediante la cual el estudiante interactúa con el texto, comprendiendo que este ante todo es una mediación que le permite apropiarse del conocimiento de una manera dinámica desde diferentes puntos de vista que le ofrece el autor, y que como señala Cassany (2013), está situado históricamente, tiene unos propósitos y un contexto social, político y cultural, lo que le permite al lector múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y el conocimiento (p. 80).

Por tanto, leer de manera crítica implica seguir unos momentos de lectura: primero comprender y extraer la información básica del texto; en segundo lugar, descubrir los significados indirectos y las intencionalidades del autor; y en tercer lugar, valorar la información del texto, evaluarla y elaborar juicios a partir de ella.

Literacidad académica

Al hablar de literacidad, esta se asume como conocimiento y capacidad de usar la lectura y la escritura, que refleja apropiación y aplicación de estas habilidades en un determinado contexto, que para el caso de esta investigación se ubica en un escenario académico. En este sentido, Sánchez Upegui (2011) expresa que la literacidad académica consiste en “las habilidades necesarias para saber escribir y leer críticamente” (p. 53) aquello que es objeto de conocimiento y permite un aprendizaje, de acuerdo con las particularidades de cada área del conocimiento y el saber, a partir de unas “exigencias que determinan las comunidades académicas y las características propias del discurso académico”.

En este mismo sentido, Cassany (2006) habla de literacidad refiriéndose al uso de la palabra para comprender y compartir significados y sentidos que están presentes e implícitos

en un discurso (p. 11). El discurso es ideológico, tiene unas funciones sociales, por lo que cada lector con su capacidad se orienta con unas reglas discursivas que le permiten precisamente desarrollar una conciencia crítica, como sostiene el mismo autor. Es decir que la literacidad permite adentrarse en las representaciones discursivas de la realidad que están presentes en los imaginarios, en las ideologías, en las concepciones y en los discursos propios de las áreas del conocimiento.

La reseña como género académico

Antes de avanzar en la concepción de reseña como género académico, hay que decir que, rastreando bibliografía, estado del arte y sus antecedentes sobre la reseña, esta ha sido poco explorada como género académico y pocas investigaciones se encuentran sobre ella. Esta como género académico, en términos amplios, es utilizada por profesores para afianzar procesos de lectura en los estudiantes, por un lado, y posibilitar ejercicios de intertextualidad por otro lado. Afianza la lectura, puesto que acerca al estudiante a una lectura literal, inferencial y crítica, y posibilita la intertextualidad en tanto que permite el diálogo con otros autores y la confrontación con otros textos.

Como bien dice Barthes (2013), el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura (p. 80); y el mismo autor complementa: un texto está formado por múltiples escrituras, procedentes de y, que unas con otras establecen un diálogo (p. 82). Y precisamente la reseña posibilita el diálogo entre el autor y el lector, que el mismo Barthes (2013) lo llama observador (p. 86), quien es un crítico, ya que en la escritura se instaura un sinnúmero de sentidos que el “observador” debe desenredar, descifrar. En esto consiste el ejercicio crítico: en develar el texto. El lector, en últimas, es quien entiende, comprende, revela y descubre la duplicidad de los sentidos. Es, como lo dice de manera bella y poética Barthes (2013): un hombre sin historia que mantiene todas las huellas de un escrito, es un espacio en el que se inscriben todas las citas que constituyen una escritura (p. 82).

A partir de lo anterior, se puede considerar la reseña como un diálogo que establece un lector con una lectura determinada. Al respecto, existen variadas concepciones de reseñas, en textos académicos, didácticos y pedagógicos, pero no hay un abordaje conceptual de manera profunda, que si existen sobre otros géneros académicos, como por ejemplo sobre el artículo, el ensayo e incluso el resumen (como las macrorreglas de Van Dikj). Por ejemplo, Ospina

(1996) presenta la reseña como un nuevo texto en el que se establece “un diálogo abierto y crítico entre el autor del texto base, el reseñista y otros autores” (p. 17). Entre tanto, González (2006), en un texto didáctico, la define como un escrito en el que se expone, comenta y critica un texto escrito y lo considera como un evento o cualquier tipo de producción artística (p. 212).

En síntesis, la reseña es un modo de dialogar con un texto que posibilita la comprensión y acercamiento al texto base desde el diálogo y su comprensión. De igual modo, a continuación se relaciona el método utilizado para esta exploración.

El estudio se orientó bajo el enfoque de investigación cualitativa, desde el enfoque de la lingüística textual y la lingüística de corpus. Para ello se recolectó un corpus compuesto por versiones finales de reseñas obtenidas de un curso virtual en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

El corpus para esta investigación se tomó de un conjunto de reseñas críticas (17), las cuales fueron el producto de uno de los momentos de evaluación de algunos cursos de programas de licenciaturas de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Se tomó este corpus, con el ánimo de detectar los niveles y competencias en lectura crítica en correlación con la producción escrita de carácter argumentativo, para de esta forma comenzar a determinar y caracterizar el estado actual del desempeño de una muestra representativa de estudiantes, en el ejercicio de la lectura crítica; esta última como una de las competencias comunicativas de mayor auge y necesidad en términos de alfabetización académica.

A raíz de la exploración y revisión de las reseñas críticas, a continuación se comparten algunos resultados y hallazgos como fruto del ejercicio de indagación y análisis de las movidas retóricas presentes en las reseñas seleccionadas. De este proceso, emergieron una serie de acciones que efectivamente respondían a diferentes niveles de comprensión lectora y composición textual, como plan de construcción del texto; en esta ocasión definido dentro de una intención de género académico, cual es, dar cuenta de la lectura de un texto, síntesis y juicio en torno a la calidad del texto reseñado.

Caracterización de competencias en lectura crítica

Tabla 1

Categorías de análisis en el ejercicio de la reseña

Categorías de análisis en el ejercicio de la reseña (lectura crítica, Cassany)		
Acciones de lectura literal	Lectura inferencial	Lectura crítica-intertextual
Reconocimiento del título	Identificación de estereotipos sociales	Elaboración de juicios de valor
Presentación de la obra	Identificación de una posible postura del autor	Identificación de variedad lingüística
Resumen de la obra	Identifica la intención del texto	Formula posturas frente al texto
Identificación de ideas principales	Identifica la tipología textual con base en elementos de la intención comunicativa	Establece relación con otros textos o instancias culturales por analogías, contrastes o antagonismos.
Organización progresiva del texto	Identificación de significados contextuales	

Tabla 2

Categorías de análisis apartado escritura crítica

Categorías de análisis apartado escritura crítica		
Opiniones	Escritura argumentativa	Relaciones intertextuales
Emisión de opiniones sobre el tema del texto, ignorando el tejido textual	El estudiante identifica elementos para valorar la creación literaria y textual	Establecimiento de relaciones entre el texto y otros productos culturales (escritos, verbales)

Tabla 3

Categorías de análisis apartado resumen

Categorías de análisis apartado resumen (macro reglas)		
Selección de información	Generalización	Construcción
Selección de información amplia sin criterio de decantación	Empleo de hiperónimos o categorías semánticas para la agrupación de términos	Redacción del resumen con etapas previas de preescritura
Selección de información sin suficiente relación de progresión	Ausencia de procedimientos de generalización	Redacción del resumen en totalidad, sin procesos previos de selección y generalización; resumen extenso
		Resumen intervenido con opiniones subjetivas no derivadas del texto

De la lectura de lo anterior se puede decir:

- En términos de síntesis, puede encontrarse un promedio de acercamiento a un resumen de mediana calidad en tanto se emplean estrategias de síntesis y generalización de las ideas, ligadas a la presentación de la intención comunicativa del texto; en este sentido, el contexto cercano ofrece un generoso contexto de saberes previos que permite un despliegue lógico que identifica con coherencia la finalidad del texto base.
- Pocas reseñas establecen un puente de conexión entre la presentación de la obra y del autor, como el marco inicial e introductorio del texto base reseñado. Esto se tornó en gran parte accesorio desde la presentación discursiva objeto de desarrollo de la reseña, de tal forma que la reseña así vista pierde la secuencialidad en su estructuración que se asemeja al estilo del pensamiento deductivo (de lo general a lo particular); en consecuencia, esta parte inicial se vuelve tan solo un texto paralelo e inconexo.

En amplia medida, la propuesta de ejercicio de síntesis comentada ha presentado una fuerte tendencia al comentario crítico, dejando de lado la presentación formal del resumen como tal. Si bien los reseñistas, en cierta medida, exhiben un asomo de síntesis en tanto mencionan la idea general del texto para realizar la referencia, cobra más fuerza el comentario reemplazando la estrategia de presentación del plan textual desarrollado por el autor del texto base.

Vale la pena destacar las acciones de escritura que a la luz del análisis se hicieron tangibles, mostrando con ello, entonces, las competencias que exhiben más fuerza, por una parte, y aquellas que necesitan mayor intervención pedagógica y, por supuesto, de trabajo personal en términos del mejoramiento escritural.

- Identificación de una **serie de acciones de lectura**, inscritas en los tres niveles de lectura, evidenciadas en la labor de codificación.
- **La descripción de la organización retórico-funcional** al interior de la estructura textual de la reseña crítica de lectura. La concepción formalizada de la reseña crítica desconoce procedimientos de escritura que pueden variar ampliamente, teniendo en cuenta condiciones del usuario de la lengua y el mismo impacto de la lectura objeto de reseña.
- **Reconocimiento** de procedimientos de organización de la información.

- **Acciones de síntesis:** evidencia de macro reglas- concepción del resumen como evidencia de lectura medida por una determinada extensión de texto- desarrollo de resúmenes atravesados por comentarios.
- **Posicionamiento** del autor a través de posturas sobre el texto o tema del texto.
- Dentro de los hallazgos y variables emergentes, asuntos como **la práctica instruccional y pedagógica en ámbitos virtuales** evidencian algunos elementos como: regularidades textuales y tendencias de enseñanza, concepciones en torno al uso didáctico de géneros textuales.
- El **condicionamiento** de una indicación de lectura afecta visiblemente la postura lectora en aspectos que van desde la formalización textual hasta su relación con el texto en términos de interacción lingüística (semántica, pragmática, entre otras).

Conclusiones

Pensar en metodologías que permitan potenciar los niveles de lectura en la academia, es una tarea que no admite pausa; pensar en la lectura crítica, es más que responder a una tendencia de desempeño en pruebas estandarizadas, es tener la posibilidad de contar con una postura definida ante el mundo con todas sus opciones de información. La academia entonces no puede aislarse de esta realidad o asumirla tan solo de manera formal, es menester adelantar procesos de análisis de los procedimientos de escritura que generalmente presentan los estudiantes en los distintos niveles de educación superior, análisis que permitan identificar visiones del mundo, esquemas de argumentación, esquemas de pensamiento y la misma concepción de escritura como vehículo de comprensión en una realidad atravesada por el lenguaje.

La idea, entonces, es tomar provecho de los mismos insumos y capacidades que traen los estudiantes para fortalecer la concepción de géneros académicos de usanza en los programas de formación, aprovechar sus propios procedimientos de escritura y organización de la información, como forma de acercamiento a procedimientos cada vez más cualificados en la construcción de textos que evidencien sus niveles de formación, por supuesto atravesados por su mismo rol de hablantes activos y críticos.

Caracterizar competencias en géneros académicos no es tanto plantear una mirada prescriptiva, como si entender las dificultades que afectan el adecuado desarrollo de los aprendizajes en el tema de la lectura y escritura, dotar a los docentes de cada vez más

herramientas didácticas que permitan paulatinamente la gran misión de la academia, la alfabetización académica, profesional, y por supuesto alfabetización como marca solida de ciudadanía, gracias a las posibilidades de la lectura como acción de legitima comprensión del mundo que se habita y que nos habita.

El análisis propuesto quizá es el inicio de toda una tarea de caracterización, con lo cual se pretende dejar la invitación a la mirada cercana de las actuales prácticas de lectura y escritura. Por tanto, una posible sensación de incompletitud podría aparecer en la lectura de ciertos apartados, pero es precisamente por las grandes posibilidades del análisis textual y lingüístico, que con este texto se quieren generar cada vez con más fuerza.

Este análisis debe ser herramienta para el fortalecimiento del bagaje conceptual docente, un saber que enriquezca los mismos centros de escritura, pues de lo contrario el análisis lingüístico corre el riesgo de quedar tan solo como un modelo; por ello, se propone dejar la inquietud, del texto, como insumo mismo para la cualificación de las prácticas de lectura y escritura.

Referencias

- Bajtín, M. (2012). *La estética de la creación verbal* (2ª Ed.). Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski* (3ª. Ed.). Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Gómez de Silva. (2008). *Breve Diccionario Etimológico de la lengua Española*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez Rendón, J. C., Arbeláez Vera, D. C., Espinal Patiño, C., & Gómez Gómez, J. A. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/995>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académico e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos, & J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-94). Católica del Norte Fundación Universitaria.

Tejedor, E., & Barreira, V. (2013, 2 de octubre). Las nuevas habilidades que demandan las empresas las buenas notas ya no bastan. *El Espectador*.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/buenas-notas-ya-no-bastan-articulo-450089>

Zuleta, E. (2008). *Sobre la lectura. En selección de textos. Lecturas de ida y vuelta*. Comfama.