(Celea): Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA, de Cali, retos y perspectivas formativas

(Celea): Academic reading and writing center in UNICATÓLICA Cali. Challenges and perspectives

Alejandro Alzate Méndez¹

Recibido: 12-jun-2019
Aceptado: 30-sep-2019

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre la importancia de la escritura académica en la sociedad de hoy, un espacio marcado por la heterogeneidad de tecnologías, metodologías cognitivas y desarrollos en el campo de la didáctica. De igual modo, se presentan las principales perspectivas formativas que orientan el quehacer del Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA (Celea).

Palabras clave: comunicación, didáctica, escritura, lectura, lecto-escritura.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the importance of academic writing in today's society, a space that we recognize as marked by the heterogeneity of technologies, cognitive methodologies and developments in the field of teaching. Likewise, the main formative perspectives that guide the work of the Academic Reading and Writing Center of the Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA (Celea) will be presented.

Keywords: communication, teaching, writing, reading, reading and writing.

¹ Comunicador social y periodista de la Universidad Autónoma de Occidente, con maestría en Literatura colombiana y latinoamericana de la Universidad del Valle y Doctor en Literatura de la Universidad de Navarra de España. Correo electrónico: aalzatem@gmail.com

Introducción

¿Por qué es importante la escritura en la sociedad actual?

La comunicación escrita es, junto con la comunicación oral, unos de los pilares que soporta la experiencia social e intelectual de las comunidades. La producción y transmisión de conocimientos encuentra en la escritura, no solo una forma de registro, sino una forma de difusión y creación de conciencia social y cognitiva. Desde los inicios de la humanidad, los hombres de la prehistoria dejaron vestigios de sus interpretaciones del mundo, saberes, mitologías y temores a lo desconocido. ¿Cómo habría sido esto posible sin los jeroglíficos? ¿Cómo habría sido esto posible sin aquellas formas rudimentarias de escritura?

Justamente, la escritura de las sociedades del pasado ha sido la que nos ha permitido tener tanto una conciencia cognitiva sobre la prehistoria, como una interpretación de sus tensiones y expresiones culturales. Lo anterior nos permite comprender o inferir algo fundamental: la escritura funciona como una expresión o manifestación social que dota de sentido y vitalidad a una comunidad, cualquiera que sea, y cualquiera que sea el lugar en el cual se aloje, cualquiera que sea el tiempo en el que exista. La escritura funda las sociedades en el concierto de las civilizaciones reconocidas y les permite un diálogo con otros referentes, hace posible la legitimación de una identidad colectiva y por qué no, permite la comparación y análisis de diferentes procesos de desarrollo. Según la historiografía, ninguna de estas características se dio fácilmente en las sociedades ágrafas. En estas, la predominancia de la oralidad—desde luego una forma esencial de la comunicación— instituyó otros procesos en relación con la consolidación de experiencias culturales, políticas, religiosas, lúdicas, míticas y económicas.

A modo de parafraseo de Liliana Tolchinsky (2014, p. 4), coordinadora de *Los Cuadernos de Docencia Universitaria* de la Universidad de Barcelona, podemos sintetizar lo siguiente: la escritura de textos, asumidos como canales de comunicación, es fundamental al interior de las sociedades modernas. Ahora, si bien esto es una verdad aceptada, cabría preguntarse algunas cosas de cara a la reflexión individual y colectiva: ¿qué tan interesada está la sociedad actual en producir textos?, ¿cuando se piensa en textos se privilegia la forma “tradicional” o la digital? En una época de lo desechable, ¿qué sentido tiene originar flujos de comunicación que perduren en el tiempo? ¿Qué papel juegan las universidades en relación con el afianzamiento de la comunicación escrita? Si bien esta última pregunta da paso al siguiente apartado, consideramos pertinente precisar primero cuál es la metodología que se implementa para el funcionamiento del Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium- UNICATÓLICA (Celea). De acuerdo con lo planteado por Julián de Zubiría Samper en *Hacia una pedagogía dialogante* (2010), esta metodología es fundamental en los procesos de intervención académica porque tanto la intelectualización como la adquisición de competencias deben estar estrechamente vinculadas con la construcción de sujetos sensibles, éticos, proactivos y altruistas.

En ese sentido, el Celea va mucho más allá de asumir una responsabilidad cognitiva. Junto a este objetivo estratégico está uno no menos importante: formar sujetos capaces de enriquecer los desarrollos sociales y culturales de sus comunidades o familias. En la medida en que el Celea se sume, como complemento, al proceso de formación integral del estudiantado, se logrará una articulación más genuina con el espíritu que anima el proyecto educativo institucional. En ese sentido, al tiempo que se forma al sujeto pensante, se educa al sujeto sensible.

Acercamiento a los ejes de indagación principales

¿Por qué es importante la escritura académica en el mundo actual? ¿Qué papel juegan las universidades de Cali en relación con el afianzamiento de la comunicación escrita?, ¿qué estudios se han hecho?

Estos interrogantes se abordan en dos momentos. En el primero de ellos –y con el fin de responder la pregunta inicial– se proponen algunas reflexiones de orden práctico para articular diversas valoraciones funcionales. En segundo lugar, se intenta explicar la importancia de las universidades como centros de conocimiento en la actualidad. Para iniciar y como bien lo recupera Tolchinsky (2014):

La escritura académica cumple diversas funciones. Sin duda, la más evidente es la función comunicativa: al escribir transmitimos a alguien (a una persona o a miles) algún tipo de información. La transmisión de información genera intercambios entre interlocutores que establecen redes de influencias (pedimos y nos piden, recomendamos, consultamos y somos consultados, diseñamos actividades comunes). A través de los intercambios identificamos preferencias; nos acercamos más a unas personas que a otras y vamos construyendo nuestra identidad social como profesionales, investigadores y autores. (p. 6)

Lo anterior hace énfasis en algo fundamental: la capacidad de transmisión de conocimiento especializado que tiene la escritura académica. Asumida como escritura técnica o tecnificada –si se quiere– la escritura académica construye desde su discursividad, no solo conceptos que la sociedad utiliza para su provecho en diversas áreas, sino muchas de las formas de interrelación de las que se valen los sujetos pensantes que en ella coexisten. El acto de transmitir va mucho más allá del flujo informativo entre un sujeto A y un sujeto B. En realidad, transmitir implica un proceso de conocimiento, reflexión, discernimiento, elaboración y distribución o socialización. Todo esto se enriquece con la parte

activa de la comunicación que señalan las autoras, es decir, los intercambios que acontecen entre los interlocutores. Cuando esto sucede, la escritura deja de transmitir datos fríos o repetitivos y se convierte en un motor que genera debate, discusión y pensamiento, o lo que es lo mismo, crítica. Y cuando se articulan estas tres categorías, surgen –en lo concreto– transformaciones sociales. He ahí uno de los grandes retos de la escritura especializada.

En el mundo actual es fundamental no perder de vista que la escritura científica se debe al desarrollo de las comunidades. No basta que el conocimiento repose –soberbio– en los anaqueles de las bibliotecas de las grandes universidades. Tampoco sirve asumir la escritura académica como una muestra de arrogancia personal, tema sobre el cual el profesor Alan Sokal, por ejemplo, hace lúcidas reflexiones en su libro *Imposturas intelectuales*, editado en 1999. Escribir es, como lo plantea Daniel Cassany, “un proceso de elaboración de ideas además de una tarea lingüística de redacción. Es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento de aprendizaje” (2006, p. 18).

En ese sentido, la profesora Elsa María Ortiz Casallas (2015) señala que:

La escritura no es un producto reificado, ni una estructura abstracta, neutra y aséptica; tampoco una herramienta autoreferencial y autorepresentativa de sí misma como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino un proceso de construcción social que remite a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra, en aras de lograr escrituras formales, con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede, en los diferentes contextos educativos. (p. 5)

Resulta interesante el hecho de que los conceptos hasta aquí expuestos ponderen asuntos tan significativos como la construcción social que genera procesos de inclusión, o la consideración de la escritura como un instrumento de aprendizaje. No

menos importante resulta destacar que la transmisión de información genera intercambios entre interlocutores. Estas, entre otras muchas características, son muestras palpables de la utilidad que tiene la escritura en general y la académica en particular. En una sociedad en la que prima el consumo rápido de lo audiovisual y lo fácil, escribir es un acto de resistencia y conciencia, de testimonio y memoria, de construcción de cultura y pensamiento.

Dicho esto, se explica ahora el papel que juegan las universidades de Cali en relación con la enseñanza de la comunicación escrita. Según la literatura especializada, tanto la escritura de textos académicos como la oralidad, se estudian con rigor desde hace veinte años aproximadamente. Diversas teorías y enfoques metodológicos han nutrido conceptualmente un horizonte que parece infinito. No obstante, lo que se puede colegir es que todos los centros de instrucción enfrentan enormes dificultades para poner en marcha estrategias pedagógicas efectivas. Parece que una de estas, quizás la que mejores resultados ha obtenido, es la creación de centros de escritura académica y oralidad. Un sondeo realizado recientemente a cuatro universidades de la ciudad² permitió conocer cómo funcionan y qué enfoques metodológicos privilegian.

Desde la fonoaudiología hasta la atención por casos específicos, pasando por la tutoría especializada disciplinar, los centros de escritura académica de la ciudad se comprometen activa y creativamente con el mejoramiento de las habilidades de escritura y oralidad de los estudiantes de la región. Las universidades en general, han identificado que el acto de escribir correctamente implica varios procesos, dentro de los cuales destacan: saber leer, entender o interpretar, categorizar la información y armar el “rompecabezas comunicativo”. Desde luego, es necesario saber exponer, explicar o argumentar según el caso.

De acuerdo con las entrevistas hechas en el marco de la creación del Centro de Lectura y

Escritura Académica de UNICATÓLICA (Celea), las universidades locales coinciden en la necesidad de fortalecer –desde lo administrativo y lo académico– este tipo de centros de apoyo. Para cada una de las instituciones visitadas durante la primera fase del proyecto, el papel que estas instancias tienen es importante en la medida en que crean una conciencia práctica en el estudiante, es decir, se entiende que la buena comunicación es una competencia que va mucho más allá del aula y mucho más allá también, de la obtención de una valoración cuantitativa de desarrollo, se cumple entonces el cometido de darles a la escritura y a la oralidad un carácter práctico en la vida social, laboral, afectiva y lúdica. Resulta muy positivo advertir que las universidades caleñas no están muy lejos de lo que realizan otros centros de instrucción en el mundo.

En ese sentido y de acuerdo con el estudio *Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo* de Paula Carlino (2006), el diálogo transregional con las universidades norteamericanas, por ejemplo, es síntoma de transitar el camino correcto, metodológicamente hablando, desde luego. Algunas de las universidades estadounidenses adelantan las siguientes acciones para fortalecer las competencias en comunicación escrita, enumeraremos solo algunas de ellas dada su eventual aplicabilidad en los procesos adelantados por las IES de la ciudad de Cali:

- a. Creación de centros o programas de escritura o unidades de enseñanza y aprendizaje o lenguaje y habilidades académicas.
- b. Reuniones periódicas entre los representantes de los distintos departamentos o facultades para acordar canales de enseñanza de la escritura académica y/o para evaluar la marcha del programa de escritura existente.
- c. Estatutos universitarios que reconozcan la importancia de la alfabetización académica y asignen responsabilidades a todos los estamentos, al tiempo que creen

² Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Javeriana, Universidad Santiago de Cali y Universidad Icesi.

- canales y destinen recursos para ayudar a sostenerlas.
- d. Estímulo y reconocimiento a las cátedras para que integren la enseñanza de la escritura en sus currículos.
 - e. Organización sistemática de foros científico-académicos específicos.
 - f. Cursos específicos de escritura académica.
 - g. Tutores de escritura.
 - h. Compañeros de escritura en las materias.
 - i. Materias de escritura intensiva, entre otras.

Este conjunto de iniciativas da cuenta de la articulación que debe existir en una universidad si se quiere poner en marcha una política institucional que fortalezca la escritura académica. A la luz de los ítems mencionados, y antes de dar cuenta de la forma en que se ha concebido el Centro de Lectura y Escritura Académica de UNICATÓLICA (Celea), se presenta un breve estado del arte en relación con el estudio de la lecto-escritura en entornos universitarios. Algunos trabajos, como el realizado por Elsa María Ortiz Casallas (2011), recuperan importantes aspectos metodológicos tales como lo son dos enfoques de notable utilidad dentro del campo de investigación que nos convoca. Se trata del enfoque cognitivo y el enfoque sociocognitivo. Según Ortiz Casallas, el primero halla su base en la psicología cognitiva y procura el deslinde de dos dimensiones antes difusas: el producto y el proceso de composición. Esta metodología ha permitido desplazar la atención del primer estadio al segundo. De acuerdo con la investigadora, algunos de los pioneros de este enfoque fueron:

Flower (1988), Sommers (1978), Flower y Hayes (1977), Bereiter y Scardamalia (1987), Van Dijk (1995) y Cassany (1994). Uno de los modelos más conocidos es el de Flower y Hayes (1996), el cual concibe la composición como una actividad recursiva y dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Este modelo identifica tres procesos básicos: planificación, traducción y revisión. A partir de ellos se generan otros subprocesos como: generación de ideas, formulación de objetivos

y evaluación de las producciones intermedias o borradores, entre otros. Desde esta óptica «clínica», es posible señalar que el origen de los problemas está en los estudiantes, pues son estos quienes presentan dificultades para procesar información y producir textos (p. 22).

En relación con este primer enfoque –el cognitivo–, cabe mencionar que la profesora venezolana Marisol García ha realizado algunos trabajos que ayudan a esclarecer los alcances de la metodología. Dentro de estos destacan *Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios* (2005), y su disertación doctoral denominada “Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar” (2004).

En ambos trabajos, particularmente en su tesis, la profesora García revisa las competencias de los estudiantes para escribir ensayos correspondientes a la carrera de comunicación. Con el objetivo de desarrollar un modelo explicativo, la docente elaboró un modelo de análisis que “permitiera hacer la descripción tanto cuantitativa como cualitativa de los recursos utilizados en el campo de las personas discursivas (uso de referencias personales –pronominales y verbales–), los marcadores y el metadiscurso en ensayos argumentativos” (Ortiz Casallas, 2011, p. 22).

También destaca la investigación de Adriana Bono y Sonia de la Barrera realizada en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina. Fue a través del proyecto *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos* (1998), que se lograron evidenciar, no solo las dificultades existentes, sino las estrategias pedagógicas conducentes a su solución.

Dentro de la revisión del estado o situación actual, cabe hacer mención especial al trabajo de Alba Luisa Avilán Díaz, investigadora de la Universidad de Valladolid, España. En su disertación doctoral: “Hacia la construcción de una didáctica

cognitiva de la escritura” (2004) encontró numerosos problemas en relación con el correcto empleo de la lengua escrita. Si bien el desarrollo metodológico del trabajo empaña el alcance del mismo, es importante destacar que dentro de las conclusiones hay una en particular que refuerza las tentativas curriculares de algunos centros educativos por instituir asignaturas de escritura académica desde los primeros semestres.

Hay que enseñar a escribir a los estudiantes desde los primeros grados, entendiendo la escritura como un proceso cognitivo que requiere del acompañamiento del docente y la asimilación de los borradores como fase del proceso realmente necesaria para producir textos bien escritos. (Ortiz Casallas, 2011, p. 23)

En relación con el enfoque cognitivo resulta pertinente recalcar que en general, descansa sobre la tentativa de crear modelos y estrategias cuyo fin es centrar al estudiante en el tipo de operaciones mentales que debe, no solo realizar sino tener en cuenta para escribir un buen texto. De igual forma, este enfoque también busca ofrecer técnicas encaminadas a la organización textual en términos de planeación y diseño. No obstante, Elsa María Ortiz Casallas es clara al referir los problemas inherentes a este tipo de metodología. Según ella:

[...] llama la atención que la mayoría de estos estudios busca mirar la problemática desde la óptica de los procesos cognitivos, en tanto que déficit en los alumnos; la dificultad está, entonces, en la carencia, es decir, en las incapacidades de los sujetos epistémicos para dominar estrategias discursivas que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas a los diferentes tipos de textos, como se observó en algunas de las conclusiones evidenciadas en los trabajos. (2011, p. 23)

En cuanto al segundo enfoque, el sociocognitivo, se evidencia una cierta comunión con los presupuestos de la socio-crítica de Edmond Cros y Claude Duchet: se trata de la relación texto-contexto social. Más allá de los asuntos netamente estructurales, interiores, individuales o psicológicos de la escritura como proceso, este enfoque contempla la variable tiempo-historia social como

factor determinante en los procesos de elaboración de textos académicos. Han nutrido teóricamente a esta perspectiva Gumperz y Hymes (1972), Petrucci, (2003) y Rockwell (1982) con aportes derivados de la antropología; asimismo lo hizo Bourdieu (1980) con contribuciones provenientes de la sociología. En lo relacionado con la pragmática y la historia destacan las contribuciones de A. Chartier (2004) y R. Chartier (2006); dentro de lo circunscrito a las teorías de la enunciación, sobresalen los conceptos de Bajtin (1982) y Benveniste (1978). Finalmente, Bronckart (2004) realizó colaboraciones notables desde el interaccionismo sociodiscursivo.

Finalmente, y revisando ahora el estudio de la lecto-escritura en Colombia, enfatizamos en algo dicho anteriormente: es sobre todo en el nivel de educación básica en el cual se concentra el mayor número de investigaciones. A su vez, en las fases de educación media y superior la elaboración de planes y propuestas de investigación encaminadas a analizar cómo se dan las relaciones entre los estudiantes, la lectura, la escritura, el diseño curricular y el gobierno académico es más bien reciente.

A continuación, se presenta un breve panorama que ilustra lo que algunas universidades del país están haciendo para fomentar tanto la escritura académica como la intervención educativa curricular. Para iniciar, cabe apuntar que desde el 2009 el Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, en cabeza de la profesora Violeta Molina Natera, desarrolla una labor pionera en el suroccidente del país tras el estudio sistemático de las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura. Apoyado directamente por la rectoría, el Centro ha logrado sistematizar las experiencias de los estudiantes y los asesores formativos para establecer parámetros prácticos de acción y acompañamiento a los educandos de las diferentes carreras.

De igual forma, el Centro de Escritura y Lectura de la Universidad Autónoma de Cali, liderado por los profesores Claudia Roldán y Andrés Torres, se ha logrado posicionar en la región como uno de

los más novedosos en cuanto al estudio de estrategias de aprendizaje se refiere. Por fuera de la región se pueden catalogar como exitosas las experiencias llevadas a cabo en las universidades de la Salle, Distrital Francisco José de Caldas, de Antioquia, de Medellín y la Tecnológica de Pereira (UTP). En la primera, los docentes Roberto Medina Bejarano y Lilia Cañón desarrollaron en el 2007 la investigación “Las concepciones y las prácticas de lectura y de escritura en la labor de la educación superior”. A través de esta hicieron importantes hallazgos en cuanto a la percepción tradicional –entiéndase estructural– de los procesos de enseñanza de escritura académica. Apuntaron que resulta indispensable vincularse con nuevas formas o formatos, si no pedagógicos, sí metodológicos, que conecten de manera más clara y mejor con los estudiantes.

Por su parte, en la Universidad Distrital los profesores Blanca Bojacá, Rosa Morales y Boris Bustamante (2000) se ocuparon de indagar, exclusivamente, las concepciones e interpretaciones que de la escritura tenían los docentes de la institución y cómo, a su vez, estas produjeron diferentes interacciones y respuestas por parte de los estudiantes en el salón de clase. En las universidades de Antioquia y Medellín un grupo de profesores, liderado por José Ignacio Henao Salazar y Luis Carlos Toro Tamayo, llevó a cabo en el 2008, la investigación “Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín”. La metodología empleada consistió en comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de ambas universidades en pruebas de producción y comprensión textual respectivamente. Pudieron apreciar que los resultados fueron mejores en aquellos cursos de la Universidad de Medellín orientados bajo el enfoque de la lingüística textual.

En esa misma línea metodológica la profesora Mireya Cisneros, adscrita a la Universidad Tecnológica de Pereira, concluyó que son muchos y muy variados los beneficios cognitivos y pedagógicos de la lingüística textual. De acuerdo con ella, esta hace

énfasis tanto en los procesos discursivos básicos como en el conjunto de habilidades que se deben adquirir para entender el texto como una unidad funcional coherente y dinámica. Dicho todo lo anterior, se procede ahora a abordar el tercer eje de indagación del presente artículo.

¿Cuál es la apuesta del Centro de Lectura y Escritura Académica de Ucatólica?

Conscientes de la importancia de atender las necesidades de comunicación de nuestros estudiantes, el Departamento de Lenguaje de UNICATÓLICA se ha dado a la tarea de crear el Centro de Lectura y Escritura Académica (Celea). Esta instancia se ha pensado como un espacio permanente de acompañamiento a la comunidad educativa³ desde tres frentes concretos: en primer lugar, desde la atención inmediata; la capacitación intensiva a mediano plazo; y la permanencia del estudiante durante todo el semestre, esto último con el objetivo de desarrollar un plan de trabajo específico sobre el cual se pueda hacer seguimiento. En segundo lugar, el Celea realizará el acompañamiento desde una perspectiva constructivista, es decir que el aprendizaje será significativo en la medida en que atienda las necesidades del asistente y utilice y potencialice sus saberes previos para incorporarlos al proceso de evolución cognitiva. Finalmente, el Centro de Lectura y Escritura Académica de UNICATÓLICA (Celea) realizará lo que se ha denominado *acompañamiento disciplinar específico*, esto es, se atenderá al asistente teniendo en cuenta las formas propias de comunicación escrita de su área de estudio. Esto resulta pertinente puesto que permitirá abordar los requerimientos discursivos de manera articulada con los códigos propios de las diferentes carreras que oferta la institución.

3 Por comunidad educativa se entiende estudiantes de todas las sedes y jornadas, profesores de todas las sedes y jornadas y personal administrativo de todas las sedes.

Misionalmente, el Centro de Lectura y Escritura Académica de UNICATÓLICA (Celea), adscrito al Departamento de Lenguaje, contribuirá a mejorar y fortalecer las competencias en lectura y escritura académica de los integrantes de la comunidad educativa de la institución. En cuanto a la visión, el objetivo esperado es consolidar el liderazgo de esta instancia de apoyo permanente para que sea referente metodológico y curricular en el suroccidente colombiano. En síntesis, se puede señalar que con este proyecto UNICATÓLICA responde a las necesidades formativas de su comunidad académica de manera integral y novedosa. De igual forma, el hecho de optar por la pedagogía dialogante como eje estructural marca una sustancial diferencia con los demás centros de escritura de la región. Sin que constituya un error –desde luego–, estos se ocupan solo de la intelectualización del conocimiento a través de la adquisición de competencias comunicativas, mientras que el Celea valora lo humano, la formación en valores y la persona en sí como constituyentes indispensables del proceso de cualificación cognitiva.

Referencias

- Avilán Díaz, A. L. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica de la escritura). *Acción pedagógica*, 13(1), 18-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971868>
- Bojacá, B., Morales, R., y Bustamante, B. (2000). Relaciones entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Enunciación*, 4(1), 109-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.2541>
- Bono, A. y De la Barrera S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Revista Contextos de Educación*, 1(1), 130-137.
- Carlino, P. (2006, diciembre). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, (16), 71-117.
- Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeensenaescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- De Zubiría, J. (2010). *Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Instituto Alberto Merani.
- García, M. (2004). *Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar* (tesis doctoral en Filología Española). España: Universidad de La Rioja.
- García, M. (2005). *Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios*. España: Universidad de La Rioja.
- Henao, J. y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Medina Bejarano, R. y Cañón Flórez, L. (2007). Las concepciones y las prácticas de lectura y de escritura en la labor de la educación superior. *Pedagogía y Saberes* (27), 117-125. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys117.125>
- Ortiz Casallas, E. M. (2011, enero-diciembre). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 67-80. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/download/703/547>
- Ortiz Casallas, E. M. (2015, enero-junio). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (22), 1-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a02.pdf>

Sokal, A. (1999) *Imposturas intelectuales*. Argentina:
Paidós Editores.

Tolchinsky, L. (coord.) (2014). *Cuadernos de docencia
universitaria*, 29,. Barcelona: ICE y Ediciones
Octaedro, S.L.

Zubiría, J. (2010). *Hacia una pedagogía dialogante*.
México y Chile: Asociación de educadores
de Latinoamérica y el Caribe. [En línea]
Recuperado de [http://www.institutomerani.edu.
co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf)