

# Seminario - Taller

## Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad



Vicerrectoría  
**Académica**



“

Los profesores de las asignaturas de las carreras de grado suelen reconocer que no han construido el metalenguaje necesario para transmitir ese saber-hacer y, en ocasiones, señalan que no han sido preparados para esa tarea o, directamente, que no creen que les corresponda desarrollarla (la enseñanza de la lectura y la escritura).

”

(Bengochea & Natale, 2003, p.45)



# Introducción

Una declaración que aparece en las políticas institucionales de las universidades es la necesidad de cualificar la enseñanza de la lectura y la escritura en los estudiantes. Este propósito no admite discusión, sin embargo, también es un hecho compartido que los niveles de dominio del lenguaje escrito que muestran los estudiantes, una vez egresan de este nivel educativo, no son siempre los deseados, tal y como manifiestan los profesores universitarios y revelan los resultados de la prueba saber Pro. Es necesario indagar por qué se da este desencuentro entre el reconocimiento de la importancia de enseñar la lectura y la escritura académicas y los resultados que se obtienen. Esta situación lleva a analizar qué se hace en las aulas para propiciar estos aprendizajes, además, qué saberes se espera que los estudiantes apropien y a través de qué propuestas didácticas se podrían alcanzar.

Por lo anterior, la Vicerrectoría Académica considera relevante este espacio de formación dirigido a sus profesores, centrado en la implementación de algunas estrategias para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, en los cursos de los diferentes programas de la Universidad. Para ello, se parte de considerar lo que piensan y hacen profesores y estudiantes universitarios, en torno a estas prácticas, en el marco de sus asignaturas. Luego, se fundamenta teóricamente la mediación de estas prácticas en la universidad y, finalmente, se expone cómo realizarla, a través de diversas fases, lo cual toma forma en el acompañamiento de la planeación de secuencias didácticas de lectura, escritura y oralidad.

La investigación en el área muestra qué se pide leer y escribir en los cursos, pero plantea que los estudiantes suelen hacer estas actividades en solitario y es poco frecuente que se discutan las interpretaciones de un texto (escrito, audiovisual, visual, etc.) o cualquier otro material en clase, incluso los videos o los gráficos. También es inusual que se planee la lectura, la escritura y la oralidad. Por otra parte, se pide producir textos académicos y profesionales, pero no se suele enseñar cómo hacerlo.

Vicerrectoría  
**Académica**



La formación exige reconocer las concepciones que tienen los profesores sobre la lectura y la escritura, que se ponen de manifiesto en las consignas y demandas que hacen en sus clases. Por ello es necesario preguntarse: ¿por qué está tan arraigada la idea de que la escritura es un proceso genérico independiente del campo disciplinar?, ¿por qué persiste la creencia de que los estudiantes cuando ingresan a una carrera, deben saber cómo escribir en esa disciplina?, ¿quiénes han de enseñar a leer y escribir?, ¿cómo conciben estudiantes y profesores la lectura y la escritura académicas y profesionales?, ¿cómo influyen estas concepciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Distintas experiencias en el contexto latinoamericano han mostrado que la formación de profesores de las disciplinas para que aborden explícitamente la enseñanza de la lectura y la escritura, como parte del proceso de construir conocimiento de la disciplina, permite que los estudiantes aprendan sobre las formas y los géneros particulares de su campo de saber (Natale, 2012, 2013; Natale et al, 2018, 2021).

La decisión didáctica en este programa se apoya en el diseño de una secuencia de enseñanza de lectura, escritura y/u oralidad. En este punto es oportuno definir la secuencia didáctica, a partir de Anna Camps (2003, p. 132): “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. La secuencia se organiza en torno a la lectura, la comprensión, la oralidad, la producción de un género, en el marco de una situación discursiva, etc. Además, se deben explicitar los propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje y analizar la complejidad implicada en el contenido que se decide abordar.

Vicerrectoría  
**Académica**



# Resultado de aprendizaje

Diseñar una secuencia didáctica para orientar la lectura, la escritura y/o la oralidad académica en una asignatura de los programas de la Universidad Autónoma de Occidente, con el fin de que favorezca la construcción de conocimiento propio de la disciplina.

# Módulo 1

## Lectura, escritura y oralidad en la universidad



La investigación sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad ha explorado las concepciones que tienen los profesores de las disciplinas sobre el tema. Se suele pensar que los estudiantes deben llegar a la universidad sabiendo cómo leer y escribir de acuerdo con lo que se espera en este nivel formativo; se asume que estos saberes debieron ser enseñados y aprendidos en el bachillerato (Carlino, 2002, 2008, 2012; Narváez, 2017), porque se conciben como contenidos generales, de modo que se cree que las prácticas de lectura y escritura en la secundaria son semejantes a los modos como se lee y se escribe en la universidad. La investigación ha mostrado que nada más ajeno a la realidad que estas ideas, puesto que en la universidad no necesariamente se leen los manuales escolares, sino que se leen, se confrontan y contrastan distintas posturas sobre un mismo tema, las teorías no se conciben como acabadas y se muestra su devenir. Se espera que el lector universitario identifique estas diferencias conceptuales y pueda asumir posturas al respecto.

Vicerrectoría  
**Académica**



# Módulo 2

## Mediación de la lectura en la universidad



La lectura en la universidad se considera una condición del aprendizaje. La investigación evidencia que los estudiantes leen para realizar una exposición, responder a una evaluación escrita u oral, participar en discusiones, diseñar un proyecto, etc. (Pérez y Rincón, 2013, p. 143); es decir, que los docentes les piden leer textos a los estudiantes de los diversos programas académicos con el propósito de aprender los contenidos de las asignaturas. A pesar de todas estas actividades, los niveles de lectura de los estudiantes de la Universidad no son siempre los deseados ¿Qué debemos hacer para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la universidad?

Para responder este interrogante, en primer lugar, es necesario caracterizar los textos que se leen en cada asignatura, analizar los géneros, las secuencias textuales y los propósitos comunicativos de cada uno. En segundo lugar, se requiere anticipar la exigencia de los textos en relación con los propósitos de aprendizaje que se tienen. A partir de lo anterior, se debe diseñar la mediación para comprender los textos, de modo que se logren los aprendizajes esperados. Esto puede incluir explicaciones previas, guías de lectura, escritura de textos para la comprensión, discusiones en clase, entre otros. En este módulo el docente diseñará estrategias de mediación para la lectura de textos en una de sus asignaturas.

# Módulo 3

## Mediación de la escritura en la universidad

En este módulo más que hablar de una escritura en particular, nos referiremos a las escrituras para enfatizar en que esta no es una actividad homogénea, sino que existen diversas escrituras relacionadas con la disciplina; la experiencia lo confirma: se escriben distintas clases de géneros en cada una de ellas (el proyecto de ingeniería, el plan de empresa en administración, la crónica periodística, el informe de laboratorio, el análisis de caso en mercadeo, etc., por mencionar solamente algunos).

La investigación ha mostrado que esta heterogeneidad de escrituras está presente al interior de la universidad, como es lógico con distintos propósitos: hacer una exposición, responder a una evaluación escrita, presentar informes, elaborar notas personales, entre otros. Emergen también prácticas pedagógicas en las que la escritura aparece en el marco de proyectos, en los que se tienen audiencias y propósitos reales: presentar propuestas, plantear soluciones, llevar a cabo asesorías, vender productos. Por lo anterior, es necesario preguntarse: ¿qué textos se pide a los estudiantes que escriban?, ¿cuáles son sus propósitos? (Pérez y Rincón, 2013, Carlino, 2002, 2008, 2012).

Por otra parte, las nuevas tecnologías también plantean profundos desafíos; una de ellas es la inteligencia artificial. No es un secreto que los estudiantes se apoyan en las múltiples herramientas de los lenguajes generativos para dar respuesta a las demandas académicas. ¿Qué hacer frente a ellas?, ¿sancionarlas?, ¿se podría hacer propuestas pedagógicas que las incluyan? (Barrett y Pack, 2023; Unesco, 2021).

En este módulo se enfatizará en procesos de planeación de la mediación de la escritura, que involucra anticipar la exigencia y la complejidad de la consigna, del texto que se va a escribir y del aprendizaje esperado a partir de la escritura, y diseñar las rúbricas de evaluación y la retroalimentación de la escritura.



# Módulo 4

## Enseñanza de la oralidad

La oralidad en el contexto universitario no ha tenido el interés que la lectura y la escritura. Esta se considera una competencia que se desarrolla casi espontáneamente y que, por lo tanto, no requeriría una enseñanza explícita. No obstante, las formas de oralidad académica son exigentes y omnipresentes en las clases y fuera de ellas; por ejemplo, en experiencias de proyectos en los que se presentan soluciones a personas externas a la universidad o a clientes.

Un enfoque tradicional concibe la oralidad como una habilidad que se debe entrenar en los novatos con una serie de técnicas; contrario a este enfoque, otros investigadores sostienen que los estudiantes deben aprender las normas de la cultura local, tanto de las organizaciones como de los equipos a los que ingresan. De ahí que las relaciones entre academia y oralidad no se vean como un conjunto de habilidades transferibles, sino como la construcción identitaria asociada a navegar entre múltiples experiencias atravesadas por ideologías dominantes (Holmes, Marra y Kidner, 2016; Holmes, 2020 y Angouri, 2018). En este módulo los docentes diseñarán la mediación de una actividad que implique el manejo de la oralidad en el curso, lo que requiere planear el contenido, la audiencia, el propósito y las estrategias discursivas.



# Contenidos por sesión

Sesión	Contenido	Trabajo independiente
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>El desarrollo de la competencia comunicativa y las estrategias para fomentarla (cursos, Celee y programa tándem)</li> <li>Desarrollo de competencias transversales en el proyecto de facultad de ciencias humanas y artes.</li> <li>Presentación del programa del curso de formación.</li> <li>Introducción sobre las concepciones de lectura, escritura y oralidad en la universidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elegir un curso en el que se analice qué textos y materiales se propone leer y escribir a los estudiantes.</li> <li>Reflexionar sobre las siguientes preguntas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué textos les pide leer a sus estudiantes?, ¿para qué les pide leerlos?</li> <li>¿Qué textos les pide escribir a sus estudiantes?, ¿para qué les pide escribir?</li> </ul> </li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuación sobre concepciones de lectura, escritura y oralidad en la universidad.</li> <li>Fundamentación conceptual sobre la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad.</li> <li>Presentación de los textos y materiales que los docentes piden leer en sus cursos. Criterios de selección de materiales de lectura. Planeación de actividades para apoyar la comprensión de lectura.</li> </ul>	<p>Continuación de la semana anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elegir un curso en el que se analice qué textos y materiales se propone leer y escribir a los estudiantes.</li> <li>Reflexionar sobre las siguientes preguntas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué textos les pide leer a sus estudiantes?, ¿para qué les pide leerlos?</li> <li>¿Qué textos les pide escribir a sus estudiantes?, ¿para qué les pide escribir?</li> </ul> </li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de experiencias de enseñanza de lectura, escritura y oralidad en cada disciplina para construir progresivamente la mediación de la lectura y la escritura.</li> <li>Presentación de los textos y materiales que los docentes piden leer.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Planeación de actividades para apoyar la comprensión de lectura.</li> <li>Criterios de selección de materiales de lectura.</li> <li>Construcción de consignas de lectura.</li> <li>Discusión sobre la mediación de la lectura.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Revisión de textos sobre experiencias de lectura en cada una de las disciplinas de los profesores participantes.</p>

<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización de la revisión de textos sobre experiencias de lectura en cada una de las disciplinas de los profesores participantes.</li> <li>• Géneros específicos de las disciplinas.</li> <li>• Géneros académicos y profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de las actividades para apoyar la lectura.</li> <li>• Selección del texto que se pide leer, anticipar las exigencias de lectura.</li> <li>• Construcción de consignas de lectura.</li> </ul>
<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la planeación de la mediación de la escritura.</li> <li>• Presentación de los textos que los docentes piden escribir. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planeación de actividades para la escritura.</li> <li>○ Criterios de selección del género.</li> <li>○ Construcción de consignas de escritura y reescritura.</li> <li>○ Evaluación y retroalimentación de la escritura.</li> </ul> </li> <li>• Discusión sobre la mediación de la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de las actividades para apoyar la escritura.</li> <li>• Selección del texto que se pide escribir, anticipar las exigencias de su escritura.</li> <li>• Construcción de consignas de escritura y reescritura.</li> <li>• Producción de borrador.</li> <li>• Diseño de la evaluación y la retroalimentación de la escritura.</li> </ul>
<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la planeación de la mediación de la escritura.</li> <li>• Presentación de los textos que los docentes piden producir de manera oral. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Planeación de actividades para la oralidad.</li> <li>○ Criterios de selección del género oral.</li> <li>○ Construcción de consignas de la oralidad.</li> </ul> </li> <li>• Discusión sobre la mediación de la oralidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de las actividades para apoyar la oralidad.</li> <li>• Selección del género oral que se pide, anticipar las exigencias de su producción.</li> <li>• Construcción de consignas de la oralidad.</li> <li>• Producción de planeador.</li> <li>• Construcción de instrumento de evaluación de la oralidad.</li> </ul>

7	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de la planeación de la mediación de la oralidad.</li><li>• Uso de lenguajes generativos (ChatGPT, Bing).</li><li>• Los grandes modelos de lenguaje (Large language Models LLMs), ChatGPT (Open AI), Bard (Google), Bing (microsoft).</li><li>• Diseño de las instrucciones para el uso de lenguajes generativos (prompt).</li><li>• Beneficios y desventajas.</li><li>• Establecimiento de acuerdos sobre usos permitidos y no permitidos en los cursos.</li></ul>	Definir los usos permitidos y no permitidos de lenguajes generativos para la lectura, la escritura y la oralidad.
8	Asesorías sobre la planeación, diseño e implementación de secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.	Diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.
9	Presentación de propuestas y resultados de implementación de al menos una de las secuencias didácticas (lectura, escritura u oralidad).	
10	Presentación de propuestas y resultados de implementación de al menos una de las secuencias didácticas (lectura, escritura u oralidad).	

Vicerrectoría  
**Académica**



# Cronograma

Horario: 5:00 p.m.-7:00 p.m.

Sesión No.	Fecha
1	14 de febrero
2	28 de febrero
3	13 de marzo
4	27 de marzo
5	10 de abril
6	24 de abril
7	8 de mayo
8	22 de mayo
9	5 de junio
10	12 de junio

# Metodología

En este seminario taller se privilegian las metodologías activas que propenden por el trabajo autónomo y colaborativo para el desarrollo de competencias, conocimientos y actitudes. Los docentes vivirán un proceso centrado en sus intereses, expectativas, conocimientos y contextos cercanos. Se partirá de las experiencias de los participantes sobre cómo orientan la lectura, la escritura y la oralidad en una de sus asignaturas.

## Metodologías para los encuentros

- Exposición e intercambio de conocimientos. Facilitadores del curso y docentes socializan, debaten, analizan y aplican conocimientos en diferentes formatos (escritos, sonoros, audiovisuales e hipermediales) y los transforman de manera colectiva.
- Problematización. Facilitadores del curso y docentes dinamizan y promueven el análisis de sus experiencias en los cursos.
- Generación y transformación colectiva de conocimientos. Facilitadores del curso y docentes construyen ideas, conceptos en torno a la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

## Metodologías para el trabajo independiente

- Lectura y visionado. Se trata de actividades de aprendizaje que requieren para su desarrollo, la exploración, análisis y aplicación de recursos hipermediales (escritos, sonoros, visuales y multimediales), documentos en formato electrónico, videos, etc.
- Problematización. Esta actividad puede integrarse con lecturas y visionados en la medida que permite caracterizar múltiples niveles de comprensión de los mismos y posibilitan al profesor orientar, de una manera más pertinente a las necesidades de los estudiantes, la discusión o desarrollo de la actividad.
- Desarrollos. Actividades individuales que implican realizaciones concretas como tareas, talleres, consignas, rúbricas, entre otros.

# Compromisos

El curso “Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la universidad” tendrá una intensidad de 20 horas presenciales y 20 horas de trabajo independiente, así:



**10 Sesiones de 2  
horas por 10 semanas**



**20 horas de Trabajo  
independiente (2  
horas por semana)**

Este curso otorgará diez (10) puntos para ascenso en el escalafón docente a los profesores de planta que participen, y diseñen una secuencia didáctica de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en uno de sus cursos. A los profesores de cátedra participantes se les expedirá la certificación correspondiente a partir del cumplimiento del compromiso mencionado (diseño de la secuencia didáctica).

## Criterios generales de evaluación

- Asistencia al 80% de las sesiones.
- Presentación de actividades individuales y grupales.
- Diseño de una secuencia didáctica de lectura, escritura y oralidad. Este se presenta a través de un texto escrito.

### La secuencia didáctica de la lectura debe explicitar:

- La caracterización del texto que se propone leer en el curso.
- La planeación de la anticipación de las exigencias que le plantea el texto a los estudiantes.
- Los conceptos involucrados y los propósitos de aprendizaje.
- La mediación (estrategias, preguntas, formas de participación en torno a la lectura, roles, responsabilidades, actividad de escritura complementaria, comentarios, conclusiones, nuevas preguntas).
- Criterios de evaluación de la comprensión de lectura.

### La secuencia didáctica de la escritura debe explicitar:

- Selección y definición del texto a producir.
- Audiencia
- Propósitos de escritura
- Actividades de apoyo para la escritura
- Planeación de la escritura
- Borradores
- Rejilla de evaluación
- Formas de retroalimentación.

### La secuencia didáctica de la oralidad debe explicitar:

- Selección y definición del género oral (exposición, presentación de proyecto, pitch, etc.)
- Definición de audiencia
- Planeación de la oralidad
- Rejilla de evaluación
- Formas de retroalimentación.

# Inscripciones

¿Quieres participar?

[Haz clic aquí](#)



# Bibliografía

Álvarez, Z., Sarasa, M. C. (2010). Un estudio sobre la buena enseñanza en la educación superior. I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario Instituto Superior de Formación Docente N° 81. Argentina.

Angouri, J. (2018). Introduction talking 'culture' at work. En Angouri J., Culture, discourse, and the workplace (pp. 1-10). Routledge.

Barret, A. y Pack, A. (2023). Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. En International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 20, núm. 59, Recuperado de: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>

Calle, L., Pico, A. & Murillo, J. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción del conocimiento. En Cadernos de Pesquisa, vol. 47, núm. 165, Brasil. pp. 872-895. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00872.pdf>

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. En Revista Lenguaje, vol. 32, pp. 7-27.

Carlino, P. (2012). Escribir, Leer y aprender en la Universidad: Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura, Año 23, No 1, marzo, pp. 6-14. Disponible en: <https://www.academica.org/paula.carlino/91.pdf>

Carlino, P. (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" En Cadena S., Narváez E. (Comp.), Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali.

Cassany, D. (2013). Afilar el lapicero. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama: Barcelona.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Editorial Paidós.

Castello, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. En I. Ballano e I. Muñoz (coords). *Escribir en el contexto académico* Bilbao: Deusto Digital.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Gil.

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*, núm. 1. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Gracida, M. & Martínez, G. (2007). *El quehacer de la escritura: propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México, DF: UNAM.

Holmes, J., Marra, M. y Kidner, K. (2016). Managing transitions through discourse at work. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 13(1-3), 122-144. <https://doi.org/10.1558/japl.31843>

Holmes, J. (2020). *Researching Workplace Discourse: A Review*. School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington. [https://www.wgtn.ac.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/1816549/OP-13.pdf](https://www.wgtn.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0007/1816549/OP-13.pdf)

León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. En *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol. 5, núm. 1. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. pp. 136-155. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>

López, V.M. (2009) *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. En *Revista Legenda*, vol. 18, núm.18, enero-junio. Universidad de los Andes. Bogotá.

Molina, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica. En *Revista Folios*, núm. 45. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. pp. 17-28.

Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, 26(1), 70-87. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44474>

Natale, L., Abramovich, A. L., & Clearinghouse, W. A. C. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale L. (Coor.) 2013. El semillero de la escritura: Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS. Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina.

Natale, L., Stagnaro, D., Castro Azuara, M. C., Errázuriz Cruz, M. C., Fuentes, L., Leiva, N., y Sánchez Camargo, M. (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>

Natale, L., García, P. y Molina, M. L. (2021). De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (3), 87-106. <http://170.210.83.53/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3107>

Navarro, Federico, Reyes, Natalia Ávila, Calle-Arango, Lina, & Lagos, Ana Cortés. (2020). Reading, writing and speaking in higher education graduate profiles: contrasts across institutions and majors. *Calidad en la educación*, (52), 170-204. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.766>

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, vol. 16. Recuperado de: [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf?div\\_locati](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf?div_locati)

Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pérez Abril, M & Rincón Bonilla, G., Coord. (2013)¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Pontificia Universidad Javeriana. COLCIENCIAS. Bogotá.  
[https://www.researchgate.net/publication/277305507\\_Para\\_que\\_se\\_lee\\_y\\_se\\_escribe\\_en\\_la\\_universidad\\_colombiana\\_Un\\_aporte\\_a\\_la\\_consolidacion\\_de\\_la\\_cultura\\_academica\\_del\\_pais](https://www.researchgate.net/publication/277305507_Para_que_se_lee_y_se_escribe_en_la_universidad_colombiana_Un_aporte_a_la_consolidacion_de_la_cultura_academica_del_pais)

Roldán Morales, C., & Arenas Hernández, K. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? En *Revista Grafía*, vol. 13, núm. 1. Universidad Autónoma de Occidente. pp. 100-114.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.26564/16926250.658>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/download/268/431>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38. México. pp. 681-712. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1400380>

UNESCO (2021). AI and education: guidance for policy-makers. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

Van Dijk, T. (1984) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. Y Atenea Digital (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Visor.

Waller, S. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. [En línea] Disponible en: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>