

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS POSGRADOS
¿FORMACIÓN CONTINUADA?**

**ISABEL CRISTINA G. DE DUSSÁN
MYRIAM R. POSADA DE CEBALLOS
GRUPO DE INVESTIGACION *LENGUAJEANDO***

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
NEIVA
2014**

RESUMEN

Las palabras nombran la realidad y la inventan. Nombrar quiere decir ordenar el mundo creado con palabras y el vínculo entre el mundo exterior y la interioridad adquiere sentido gracias al Lenguaje.

Lenguaje y escritura se nutren de la interacción con la realidad subjetivada. Esta concepción de Lenguaje se enmarca en la interacción social comunicativa de la producción-comprensión del discurso, puesto que imprime significado a los objetos, las acciones, los eventos, las emociones, las creencias, las costumbres.

La interacción se concreta en la competencia comunicativa: *“el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”* (Hymes, 1974). Su desempeño está relacionado con contextos sociales, necesidades, motivaciones y experiencias del hablante en la interacción, en actos comunicativos diversos. Así, las habilidades comunicativas para la lecto-escritura privilegian desarrollos que generan pensamiento complejo, manejo de estructuras argumentativas y ejercicio de la crítica.

Observamos en la aldea global que la escritura soporta la memoria histórica y es llave maestra que actualiza la herencia cultural de la humanidad en la lectura del mundo, es parte determinante del desarrollo económico y político dada su potencialidad para cualificar acciones críticas y diálogo social.

Ahora bien, en los posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana se orientan Talleres que propician desarrollo de la competencia comunicativa en procesos lecto-escritores de sus estudiantes, enfatizando en la interpretación-producción de textos académicos individuales y colectivos: alternativas de construcción de paz, respeto y ejercicio de derechos humanos, desarrollo sostenido de los pueblos, protección y conservación del medio ambiente, fortalecimiento de la convivencia social y solución no violenta de conflictos, entre otros temas.

Hacemos conciencia de cómo el desarrollo de la competencia comunicativa en los posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, implica *enseñar* modos específicos disciplinares, articular palabras ajenas en el diálogo con los textos y construir redes conceptuales y emocionales.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS POSGRADOS ¿FORMACIÓN CONTINUADA?

*El Lenguaje es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo. Dicho sea con otras palabras: los sustantivos se los inventamos a la realidad,... Todo sustantivo es abreviatura. En lugar de decir frío, filoso, hiriente, inquebrantable, brillador, puntiagudo, enunciamos **puñal**; en sustitución de alejamiento de sol y profesión de sombra, decimos **atardecer**.*

JORGE LUIS BORGES, *El tamaño de mi esperanza*

Las palabras nombran la realidad y la inventan. Nombrar quiere decir ordenar el mundo con palabras y el vínculo entre el mundo exterior y la interioridad adquiere sentido gracias al *Lenguaje*, ya que lenguaje y escritura se nutren de la interacción con la realidad subjetivada.

Esta concepción de Lenguaje, sin desconocer su carácter de sistema sígnico, se enmarca en el proceso de la interacción social comunicativa de la producción-comprensión del discurso en la que adquieren significado los objetos, las acciones, los eventos, las emociones, las creencias, las costumbres; en fin, todo lo humano del transcurso histórico de la realidad cotidiana.

A su vez la interacción se concreta en la capacidad que tenemos las personas para comunicarnos, recordemos a Hymes: “*el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados*” (Hymes, 1974). Así, esta competencia está relacionada con el contexto social de los hablantes, sus necesidades, motivaciones y experiencias en la interacción con los otros, a partir de actos comunicativos como alegrarse, defenderse, atacar, persuadir. Leer y escribir son habilidades comunicativas que privilegian el desarrollo de la capacidad para generar pensamiento complejo, manejo de estructuras argumentativas y ejercicio de la crítica.

Observamos que en el mundo globalizado es importante reconocer que la lengua escrita constituye un poderoso medio para la transformación del sujeto, de su subjetividad y de la sociedad. La cultura escrita es soporte de la memoria y llave maestra para actualizar la herencia cultural de la humanidad y parte determinante en el desarrollo económico y político, dada su potencialidad para cualificar la acción crítica y el diálogo social.

Desde este marco conceptual, en los posgrados de la Facultad de Educación las profesoras investigadoras del grupo *Lenguajeando* se preguntan, si en estos niveles de maestría y especialización los Talleres de lectura y de escritura son formación continuada.

La inquietud surge, por los resultados tangibles que arrojan las investigaciones que se han hecho al respecto; así por ejemplo, en nuestro caso, hay una cadena discursiva que lleva al investigador a constatar que la formación lectora-escritora de niños y jóvenes no tiene secuencia diacrónica, sino que se encadena con factores ideológicos, académicos y formativos que los profesores encontramos como obstáculos epistemológicos y metodológicos durante la formación de los profesionales en los pregrados.

Frente a esta realidad, es importante hacer conciencia acerca de cómo el desarrollo de la competencia escrita en el nivel superior universitario, implica hacerse cargo de enseñar y aprender los modos propios de comunicación de las disciplinas, articular las ideas construidas por otros con las nuestras; dialogar con los textos para poder construir redes conceptuales y relacionar los textos con los contextos para comprenderlos. Este es nuestro desafío.

Y aquí, nos parece válido recordar al escritor mexicano Salvador Elizondo en su recopilación de cuentos *El Grafógrafo* (1971): *Escribo. Escribo que escribo. Mentalmente me veo escribir que escribo y también puedo verme ver que escribo. Me recuerdo escribiendo ya y también viéndome que escribía. Y me veo recordando que me veo escribir y me recuerdo viéndome recordar que escribía y escribo viéndome escribir que recuerdo haberme visto escribir que me veía escribir que recordaba haberme visto escribir que escribía y que escribía que escribo que escribía. También puedo imaginarme escribiendo que ya había escrito que me*

imaginaría escribiendo que había escrito que me imaginaba escribiendo que me veo escribir que escribo.

Este laberinto discursivo nos sitúa en el inicio mismo de aparición de la escritura en la vida del hombre, y en su papel trascendental en el desenvolvimiento social. Cuando el ser humano necesitó de una herramienta dúctil para apropiarse de la realidad, creó la escritura y ésta cubre -paulatina pero inexorablemente- todos los espacios del mundo visible, posible e imaginable.

Una situación que causa preocupación en la Universidad, es el concepto que se maneja en una gran mayoría de docentes y estudiantes sobre la lectura y la escritura académica, concibiéndolas como competencias casi automáticas o habilidades independientes del objeto disciplinar que se aprende. Por eso no es extraño escuchar preguntas como: ¿acaso quienes llegan a la U no saben leer y escribir correctamente? Esta pregunta evidencia el desconocimiento del proceso de construcción del conocimiento al que hacíamos alusión, la lectura y la escritura no son habilidades aisladas de la disciplina, sino que cumplen un papel fundamentalmente epistémico. Al leer se resignifican las comprensiones previas que nos aproximan al objeto; en la escritura se articula el pensamiento y no solo se pone en juego lo que sabemos, sino que también se establecen relaciones nuevas, que no serían posibles si no escribiéramos.

Los procesos escriturales de formación en el nivel superior deben contribuir entonces, al reconocimiento de los modos propios de comunicación de las disciplinas; a la articulación de las ideas construidas por otros pares con las propias; al diálogo con los textos para identificar el sentido y a relacionar los textos con los contextos para identificar su sentido. Este trabajo, sin duda desafiante, es parte de nuestro quehacer académico. Porque lograr el dominio de la comunicación discursiva nos obliga a tomar conciencia de la forma como funciona el lenguaje en la comunicación escrita, de la manera como se construyen los sujetos discursivos en el enunciado y de los problemas de los géneros discursivos en prácticas sociales diversas, en las que se constata que la escritura no es un acontecer aislado o circunstancial, la escritura es un proceso.

Estudios basados en la psicolingüística y en la psicología cognitiva de las últimas décadas, han permitido explorar la escritura como un proceso de construcción de significados que requiere un complejo trabajo cognitivo, debido a que durante esta tarea, el escritor pone en funcionamiento series de estrategias y conocimientos; es decir, un conjunto de operaciones que interactúan entre sí para llegar a la construcción del texto. Para que la escritura pueda desenvolverse de manera productiva, requiere de subprocesos que en íntima relación, suceden simultáneamente de modo recursivo en la escritura: la planificación o preparación, la textualización o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva (Smith, 1982; Murray, 1982; Cassany, 1996; Hayes y Flower, 1981; Calkins, 1993). Procesos que no se presentan siempre obligatoriamente al escribir, puesto que dependen de circunstancias de producción, del tema, de los propósitos y de la audiencia.

Para los estudiosos de la lingüística textual o de la gramática del discurso (Halliday, 1987; Van Dijk, 1989), cuando escribimos construimos textos y para hacerlo, partiendo de la intención comunicativa, de los objetivos del texto, tenemos que dominar un conjunto de conocimientos y estrategias: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, usar marcadores lingüísticos para dar cohesión a los enunciados, construir párrafos. Las reglas fonéticas y ortográficas sólo son una parte de los conocimientos que necesita para comunicarse por escrito el usuario de la lengua.

Según Jolibert y Jacob (1998), para mejorar la competencia escrita el enunciador o escritor requiere adquirir estrategias de producción de textos que necesitan:

- a) De su capacidad de representación, tanto de la situación de comunicación, del propósito y del tipo de texto que desea producir.
- b) De sus capacidades comunicativas que le permitan escoger, de un abanico de diferentes tipos de textos, aquel que mejor se adapte a sus propósitos, identificando sus características lingüísticas.

- c) De la capacidad de procesamiento para realizar la producción (preparación, elaboración de borradores, revisión, reescritura); del modo de considerar los niveles de estructuras del texto: situación de producción, tipo de texto, enunciación, microestructura en el nivel de la frase y de la palabra
- d) De competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas) que son necesarias para componer todo tipo de texto.

Cassany (1998) considera que son seis las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico. Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia, de la información o del contenido; la cohesión, de las conexiones o enlaces entre las frases o enunciados; la gramática de la formación de las frases; la presentación, de la ejecución del texto y la estilística de los recursos retóricos o literarios utilizados. Según el autor citado, la frontera entre estas propiedades es difusa debido a que todas se refieren a la misma realidad que es el texto.

El espacio retórico incluye las estrategias que alteran el texto en función de las operaciones sobre cómo decir para relatar, convencer, demostrar, explicar, persuadir, aclarar, etc. Por lo tanto, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1993, Flower y Hayes, 1981; Smith, 1982).

La escritura se constituye también en un instrumento de aprendizaje. Durante la composición del texto podemos “remirar”, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores. Smith (1982) puntualiza: “*la escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en forma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas*”. Del mismo modo, Calkins (1993) señala: “... *la escritura nos ayuda a desarrollar nuestros pensamientos precisamente porque nos permite visitar nuestras primeras ideas*”.

De acuerdo con Serrano y Peña (1998), esto significa que a medida que escribimos, en nuestro pensamiento se van generando nuevas ideas, que se relacionan, se estructuran y se expresan a través del lenguaje escrito, y en el transcurrir de ese proceso logramos “*insights*”, encontramos explicaciones, descubrimos relaciones entre hechos y elementos que antes nos sentíamos incapaces de establecer. Por esta razón, la escritura no sólo permite expresar pensamientos, sino que a la vez, podemos pensar sobre nuestro pensamiento, separándolo de nosotros mismos, a fin de reestructurarlo en nuevas ideas (función de “reificación”, según Teberosky, 1995).

De este modo, la escritura como ese saber procedimental que parecía ser un don con el cual algunos individuos nacían, hoy, de acuerdo con la psicolingüística y en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje, se ha convertido en una herramienta de aprendizaje y en un saber que puede ser aprendido y consiguientemente enseñado. Esto significa entonces que en la Escuela, la escritura debe ser concebida y utilizada de la misma forma que en la vida social: como un instrumento necesario para acceder al mundo del saber, para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias, reflexiones, para informar a otros y para dejar constancia en el tiempo de saberes descubiertos. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje de la escritura deben tener una intención comunicativa y un contexto social real, para que los profesionales la perciban como una actividad significativa y necesaria para su formación posgraduada.

Retomamos la dinámica pedagógica que se propone esta Ponencia; dinámica concebida como un ámbito de reflexión y de acción de las situaciones que se presentan en todos los niveles de la educación y en los que es indispensable superar la dicotomía teoría-práctica, conocimiento-trabajo y educación-vida, con una opción pedagógica que afirme que todos tomemos la palabra para construir conjuntamente conocimiento. Esta modalidad permite que Pares con diversa experticia dialoguen sobre los trabajos escritos, contextualicen las lecturas, reconozcan las opacidades de los textos, propongan reformulaciones, contrasten y evalúen. Pero además, que cada uno de los participantes del Taller de escritura que se ofrece en los posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana ejerciten el control

de su producción, adecúen progresivamente el texto al objetivo y al lector previsto, incursionen en los distintos modos de articulación lectura-escritura, glosen los discursos de otros y se apropien de *formas de decir* académicas. Como señala Bronckart (2004) en la enseñanza-aprendizaje de la textualidad, los estudiantes desarrollan mecanismos autorreguladores, gracias a las evaluaciones externas.

Ahora bien, permítanos compartir con ustedes la organización general de los Seminarios que implementamos en las diversas cohortes de estudiantes de posgrado en la Facultad de Educación:

Para cada Seminario los participantes leen, participan en discusiones asincrónicas, suben los trabajos asignados a la plataforma virtual y los socializan en la sesión presencial.

Ha dado buen resultado las diversas denominaciones que hicimos de los Seminarios, imaginados como *expediciones*: Primera expedición: *mi historia como escritor*. En esta sesión, compartimos la idea de que escribir es sustraerse del discurrir ineludible para crear otra dimensión temporal, cognitiva, propositiva y humana. Pero mientras pasan las horas, el escritor frente a la hoja en blanco o a la pantalla del computador, siente la sucesión de instantes en cada palabra, en cada pulsación de su escritura, en esos momentos en que se detiene a reflexionar, a buscar... o a lamentarse si le sucede que ha llegado a un punto muerto. (*Pero no hay que desesperarse: los duendes siempre vuelven*). Porque escribir es encontrar un modo de reinventar el mundo y el tiempo, de reconciliarse con lo eterno y lo efímero, de perdurar en las palabras.

Proponemos la redacción individual de un texto libre de máximo dos cuartillas a partir de la siguiente pregunta: *¿qué imagen tengo de mí como escritor o escritora?* (Cassany 1995: 48-49).

Luego del proceso de construcción del texto, los autores lo suben al foro de discusión para que los pares lo lean, comenten y compartan en las sesiones de chat la experiencia de construcción del texto sobre la imagen individual creada como escritor o escritora. Esta

actividad se complementa con la argumentación crítica que plantean sobre competencias escritas en el video del ICFES y con los textos teóricos, para elaborar mapas conceptuales y preguntas que son socializadas en la sesión presencial.

Otra estrategia de escritura, es seleccionar un texto y reescribirlo pero cambiando el género al que corresponde el texto original. Una experiencia muy interesante para los participantes del taller fue convertir el texto expositivo de Jorge Luis Borges sobre *el libro* y transformarlo en un texto narrativo. Se sugirió escribir máximo una cuartilla.

Para la Segunda expedición: *A la conquista d los géneros discursivos*, proponemos un ejercicio de saberes previos con resultados a veces sorprendentes, pues los estudiantes de los posgrados expresan que...:

- *Cuando me dejan un trabajo escrito, no entiendo nunca lo que quieren los profesores.*
- *La sola idea de escribir un trabajo me produce pánico.*
- *Siempre dejo el trabajo para último momento porque simplemente no saco tiempo para hacer un buen trabajo.*
- *Me siento pero no puedo escribir. Las ideas no vienen a mí.*
- *Cuando escribo, mi pensamiento se dispersa y no puedo concentrarme.*

Las investigaciones han demostrado que para superar esta situación el escritor debe seguir un plan previo, porque la escritura es una tarea que exige procesos, como lo decíamos *supra*. De ahí la importancia de planificar, desarrollar convenientemente la redacción con un primer y segundo borrador, la revisión general del trabajo para sistematizar en esquemas gráficos los contenidos sobre la problemática del proceso de escritura, complementar con películas relacionadas con el tema para componer un texto argumentativo, visibilizando cada uno de los momentos del proceso de la escritura: pre escritura, escritura y revisión, con el propósito de socializar los resultados en exposiciones individuales de 30 minutos sobre el proceso de composición de dos géneros discursivos: artículo científico -o *paper*; ponencia, *abstract* o resumen- y monografía –que incluyan lúdica, ejemplos de relación teoría-práctica y uso de TIC-. Finalmente, en cada Expedición se organiza la sesión de preguntas sobre los materiales leídos, referidos a la importancia

y pertinencia de la formación en competencias lectoras y escritoras en el nivel de posgrado.

Permítanos concluir con una inquietud mayor, referida a la pregunta inicial de este texto: La lectura y la escritura en los posgrados ¿formación continuada? Como indicamos al inicio, hay un deslinde entre la formación profesional y la formación posgraduada, y así, nos remontamos hasta la educación primaria sin que dilucidemos dónde está la falla...Pero seguimos en la búsqueda de respuestas a muchos interrogantes. ¡Esa es la tarea!

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAJTIN, Mijaíl (1982) “El problema de los géneros discursivos”. En **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI Editores

BENVENISTE, Emile (1982) “El aparato formal de la enunciación”. En: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI, tomo 2

BRONCKART, Jean Paul. **Actividad Verbal, Textos y Discursos**. *Por un Interaccionismo Socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.2004

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.2005.

CASSANY, Daniel (1997) **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Buenos Aires: Paidós. 1997

CASSANY, Daniel. *Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. La escritura como umbral del paradigma científico y democrático*. **Memorias del IV Congreso Colombiano y V Latinoamericano de Lectura y Escritura**, Bogotá, Colombia: Fundalectura. 1999.

CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU Dominique. “Secuencias”. En: **Diccionario de Análisis del Discurso**. Buenos Aires: Amorrortu. 2005

DALMAGRO, M. Cristina. *Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba: Comunicarte editorial. 2007

DUCROT, Oswaldo. “Esbozo de una teoría polifónica de la enunciación”. En: *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós. 1984.

GARCÍA NEGRONI, María Marta. *Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español*. **Signos: Estudios de Lingüística**, 66, 9-31. 2008

HYMES, D. H. *La competencia Comunicativa*. En Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), **Sociolingüística**, 269-293. Baltimore: Penguin Books Ltd., 1972

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, dos volúmenes. 2007.

MONTOLÍO DURÁN, Estrella. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel. 2001.

MORALES, Oscar Alberto y ESPINOZA, Norelkys. *Uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la competencia de escritura en el ámbito universitario*. Venezuela: Universidad de Los Andes. 2006.

<http://www.ucv.ve/edutec/ponencias/115.doc>

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, et al. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba. 2002.

NOGUEIRA, Sylvia. El resumen. En: *La lectura y la escritura en el inicio de los Estudios Superiores*. Buenos Aires: Biblos. 2007

PERELMAN, Charles y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. 1989.

PLANTIN, Christian. *La Argumentación*. Barcelona: Ariel. 1996.

SECO, Manuel. **Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe. 2005.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. 1997.

CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. Conferencia. Bogotá: Universidad de la Sabana. 2001.

http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/QUIEN_DEBE_OCUPARSE_DE_ENSE_%C3%A6AR_A_LEER_Y_ESCRIBIR.pdf

CASSANY, Daniel. *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama. 1996

<http://parles.upf.edu/llocs/cr/casacd/tperfilcs.htm>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR ICFES. Charla informativa sobre Módulo de Competencias Genéricas: Comunicación Escrita. Bogotá. Octubre 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=e4E-Oamzh8o>

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Centro de Formación del Profesorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Gobierno de España.

http://www.leer.es/files/2009/05/090330_art_ep_eso_alumnos_aprenderescribirtexacademicos_t-alvarez.pdf

CENTRO VIRTUAL DE ESCRITURA. Manual del Escritor. El proceso de composición.

<http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com/manual-del-escritor/>

CENTRO DE RECURSOS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA –CREA-. Instituto Tecnológico de Monterrey. México.

<http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/indice.htm>

EL PROCESO DE ESCRIBIR. Capítulo 3.

<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/teach/material/protolibro/Cap3.pdf>

FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena Y BRESSIA, Rocío. Definiciones y características de los principales tipos de texto. Buenos Aires: Universidad Católica de Argentina. 2009.

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf

GUTIÉRREZ G., Isabel Cristina y MIER LOGATO, Freddy Alberto. Módulo *Diplomado en Argumentación*. Neiva: Universidad Surcolombiana. 2008.

ZAMORA, Beatriz. *Manual de estilo para estudiantes de Ciencias Sociales*. Ciudad de Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.

http://epri.ufm.edu/wp-content/uploads/Manual_de_Estilo_2012_S.pdf

BORGES, Jorge Luis. *El libro*. Conferencia. Universidad de Belgrano. 1978.

<http://es.scribd.com/doc/17216588/EL-LIBRO-Por-Borges-Jorge-Luis-1978->

- <http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com/manual-del-escritor/>.

- <http://freepdfdb.com/pdf/daniel-cassany-la-cocina-de-la-escritura-dspace-at-3063929.html>

- <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/teach/material/protolibro/Cap3.pdf>

- <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/indice.htm>