



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

KARINA RENGIFO-MATTOS
EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA
COORDINADORAS

CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA

ESTRATEGIAS Y MODELOS



3

COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA

ESTRATEGIAS Y MODELOS

CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA

ESTRATEGIAS Y MODELOS



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

KARINA RENGIFO-MATTOS
EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA
COORDINADORAS

3

COLECCIÓN
LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA

Rengifo Mattos, Karina (coordinación)

Centros y programas de escritura: estrategias y modelos / Coord. e introd. de K. Rengifo Mattos, E.M. Ochoa Villanueva; pról. de F. Navarro. – Guadalajara, México: ITESO, 2024.
230 p. (Literacidad y Pedagogía; 3)

ISBN 978-607-8910-62-5

ISBN de la colección: 978-607-8768-72-1

1. Comunicación Escrita – Estudio y Enseñanza. 2. Comunicación Escrita – Teoría. 3. Comunicación Escrita – Tema Principal. 4. Comunicación Oral. 5. Lectoescritura. 6. Competencia Comunicativa. 7. Estrategias de Aprendizaje. 8. Práctica Educativa. 9. Metodología Educativa. 10. Proceso Educativo. 11. Educación Superior. I. Ochoa Villanueva, Eurídice Minerva (coordinación). II. Navarro, Federico (prólogo). III. t.

[LC]

302. 232 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Corrección de estilo: Mariana Hernández

Diagramación: Erandi Alvarado

1a. edición, Guadalajara, 2024.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO

Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604

publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8910-62-5

ISBN de la colección: 978-607-8768-72-1

Impreso y hecho en México.

Printed and made in Mexico.

Índice

PRÓLOGO / <i>Federico Navarro</i>	7
INTRODUCCIÓN / <i>Karina Rengifo-Mattos y Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva</i>	21
UN INSTRUMENTO DE JUSTICIA SOCIAL PARA LOS CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA: EL USO DE CONVERSACIONES PARA APOYAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y LA INCLUSIÓN / <i>Ben Rafoth</i>	31
UN MODELO PARA CENTROS DE ESCRITURA GLOBALES, MULTILINGÜES, MULTICULTURALES E INCLUSIVOS / <i>Rebecca Day Babcock y Terese Thonus</i>	45
PRINCIPIOS DIDÁCTICOS COMO EJE TRANSVERSAL DE UN CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR / <i>Dora Inés Chaverra Fernández, Gerzon Yair Calle Álvarez, Rubén Darío Hurtado Vergara y Wilson Antonio Bolívar Buriticá</i>	65
TUTORÍAS Y TALLERES: INTERVENCIONES DIDÁCTICAS EN UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS / <i>María Robertha Leal Isida y Yazmín Mayela Carrizales Guerra</i>	95
PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA / <i>Alejandra Sánchez-Aguilar y Karina Rengifo-Mattos</i>	119

APORTES PARA INSTALAR Y CONSOLIDAR CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA: EL CASO RAILEES / <i>Fabiana Castagno, Ximena Ávila, Diana M. Waigandt y Gabriela L. Giammarini</i>	141
EL LENGUAJE COMO UNA CONDICIÓN Y MEDIO PARA LA COMPRENSIÓN Y LA ESCRITURA / <i>Juan Carlos Bustos-Gómez</i>	175
EL DESAFÍO DE FORMAR PROFESIONALES CON CAPACIDADES PARA PENSAR E INTERACTUAR CON VOZ PROPIA / <i>Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos</i>	205
ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES	225

Prólogo

FEDERICO NAVARRO*

¿ENCULTURACIÓN O JUSTICIA? TENSIONES ENTRE COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Los estudios de la escritura en educación superior en Latinoamérica, igualmente potenciados por el interés en la enseñanza y en la investigación sobre lectura y escritura, ya han consolidado al menos un cuarto de siglo de historia. Asociaciones, congresos, revistas, proyectos, programas, centros, iniciativas, artículos, libros y tesis se multiplican a lo largo del continente, con una efervescencia incansable que asombra en otras latitudes. Podemos decir que ya contamos con nuestros propios autores, tradiciones y supuestos, a diferencia de lo que sucedía en el siglo pasado cuando se citaban nombres y marcos teóricos no especializados en la temática provenientes del análisis del discurso, la pedagogía crítica, la didáctica de la literatura, la psicología educativa o la alfabetización inicial.

Incluso es posible identificar tradiciones de raigambre nacional en la enseñanza de la lectura y la escritura, como los centros de escritura en Colombia (Molina–Natera, 2014), los laboratorios multilingües de escritura en Brasil (Motta–Roth y Hendges, 2010) o los cursos de escritura de primer año en Argentina (Pereira, 2006). También podemos con toda propiedad hablar de etapas históricas, como el foco en lectura, educación inicial y escritura creativa en las décadas de los ochenta y los noventa (Bas, 2015;

• Doctor en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Es profesor titular de la Universidad de O'Higgins, donde además fue director de la Escuela de Educación. Su proyecto más reciente explora las conexiones entre lectura, escritura y desempeño académico.

Lerner, 1996), el paso a la educación superior y la alfabetización académica en manos de docentes y tutores a través del currículum y con interés por los géneros discursivos que inicia en 2000 (por ejemplo, Carlino, 2005; Moyano, 2010; Parodi, 2008), y el posterior interés por las experiencias estudiantiles y las dinámicas identitarias de resistencia y negociación de prácticas letradas en tiempos más recientes (Ávila-Reyes, Navarro y Tapia-Ladino, 2020; Sito y Kleiman, 2017; Trigos-Carrillo, 2019).

Hoy en día, sin embargo, estamos presenciando una tensión derivada de esta historia en común, que se manifiesta de formas más o menos implícitas, pero con suficiente frecuencia como para merecer una reflexión. Les pido disculpas por anticipado a mis lectores por algunas simplificaciones que me permitirán plantear con más claridad mis argumentos.

Por un lado, los estudios de la escritura en educación superior buscan fomentar competencias letradas que faciliten la enculturación —cuidado, no me refiero al concepto ciertamente más impositivo y discriminatorio de “aculturación”— en las formas de ser, pensar y hacer en las disciplinas. De esta forma, se espera potenciar los aprendizajes y las trayectorias educativas para un mejor desempeño en el campo laboral o científico.

Por el otro, estos estudios buscan fomentar la agencia, la creatividad, la voz y la emancipación estudiantil; denunciar críticamente el discurso hegemónico, colonialista, expulsivo, patriarcal y elitista de la academia y sus instituciones; e incorporar formas híbridas, multilingües y “translenguadas” de comunicación en la universidad. De esta forma, se espera garantizar la no discriminación y el derecho a la educación y la justicia.

Esta tensión entre enculturación y justicia atraviesa hoy en día buena parte de los debates entre profesores y especialistas, y suele asociarse a dos roles distintos. El primer rol es el del docente o del tutor de escritura, quien recibe a estudiantes en cursos o tutorías de escritura y coloca sus esfuerzos en orientarlos en las formas de lectura y escritura esperadas en sus carreras, disciplinas y ámbitos laborales. Su mirada está atravesada por la urgencia, e incluso la angustia, de leer textos de difícil comprensión y de combatir tasas dolorosas de desaprobación y abandono. Así, con un interés en apoyar la igualdad de oportunidades y el ascenso social, el docente de escritura suele apostar por la enculturación disciplinar como puerta de acceso a trayectorias formativas exitosas. El “acceso” es, precisamente, uno de los conceptos técnicos para referirse a esta misión (Zavala, 2019).

TABLA A.1 CONTRASTES ENTRE ENCULTURACIÓN Y JUSTICIA EN ESTUDIOS DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Enculturación	Justicia
Agencia docente	Agencia estudiantil
Saber experto	Experiencia estudiantil
Competencias	Literacidades
Adecuación	Resistencia
Multidisciplinariedad	Multiculturalidad
Géneros discursivos académicos	Prácticas de literacidad vernáculas
Éxito	Emancipación
Inclusión social	Cambio social
Democratización del acceso al discurso académico	Democratización del discurso académico
Verticalidad	Horizontalidad
Expectativas sociales	No discriminación
Capital cultural	Fondos de conocimiento
Monolingüismo	Multilingüismo
Protocolos	Creatividad
Estandarización	Hibridez

Una década atrás, cuando me desempeñaba principalmente como docente de escritura en educación media y superior, solía usar un libro de David Rose y Jim Martin para defender esta posición, como en este fragmento de mi libro con Andrea Revel Chion (2013, p.41): “Este empoderamiento del alumno no pone el foco en criticar los discursos hegemónicos, sino en la ampliación y democratización del acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas (Rose y Martin, 2012, p.318)”.

El segundo rol es del investigador interesado en temas de diversidad cultural y lingüística. Su mirada está menos apremiada por las necesidades y urgencias de la alfabetización académica, lo cual le permite ocuparse y dar visibilidad a las experiencias, necesidades y voces de los escritores en formación, así como validar sus esfuerzos, pugnas y patrimonios culturales y semióticos para la transformación de los sistemas educativos. “Validación” y “legitimización” son dos de los conceptos técnicos usados para referirse a esta misión (Zavala, 2019).

Para hacer más evidente esta tensión entre enculturación y justicia, ofrezco en la tabla A.1 algunos contrastes salientes.

Desde una perspectiva de enculturación, el docente o tutor mediante su saber experto tiene un rol clave en acompañar el desarrollo de competencias semióticas, que respondan y se adecuen a las expectativas de las múltiples disciplinas académicas y científicas, por ejemplo, a través de la investigación y enseñanza de géneros discursivos académicos, con el

fin de garantizar los aprendizajes y el éxito en las trayectorias educativas de los estudiantes. En contraste, la perspectiva de justicia tiene como propósito el fomento de literacidades y culturas diversas en el aula, incluidas las prácticas de literacidad vernáculas familiares y comunitarias, con centralidad de las experiencias estudiantiles y reconocimiento de su resistencia activa a la imposición de formas de pensar o comunicar, con el propósito de que los entornos de educación formal acompañen la emancipación de lenguas y grupos históricamente vulnerados al tiempo que fomentan aprendizajes significativos.

Para una perspectiva de enculturación, la inclusión social se produce a partir de la enseñanza y la democratización del acceso al discurso académico, hegemónico y elitista, propio de los sectores privilegiados en la organización vertical de la sociedad, el cual obedece a ciertas expectativas sociales y capital cultural que hay que dominar y que hasta hace poco eran opacos para las mayorías populares. En cambio, una perspectiva de justicia se orienta más bien a la democratización del discurso académico y al cambio social que fomente sociedades más horizontales, en las que los fondos de conocimientos culturales y semióticos de distintos grupos no sean discriminados por las instituciones tradicionales, sino que, por el contrario, ayuden a transformarlas.

Para el punto de vista de la justicia, las aulas se entienden como espacios multilingües en sentido amplio, en donde prima la creatividad y la hibridez de variedades lingüísticas, géneros y registros. Para la perspectiva de la enculturación, en cambio, opera un supuesto más o menos implícito de monolingüismo y de estandarización asociado a las plantillas y protocolos comunicativos propios de la academia o de las disciplinas específicas, que los estudiantes deben asimilar para convertirse en miembros plenos de esos espacios.

En muchos casos, aunque no en todos, el interés por la enculturación puede suponer una perspectiva del déficit en donde se responsabiliza e incluso estigmatiza a los estudiantes por no conocer ni utilizar ese discurso académico esperado en la educación superior. Asimismo, en muchos casos, aunque no en todos, el interés por la justicia puede suponer una falta de apoyo explícito a la dura y comprometida labor cotidiana del docente que recibe y acompaña a los estudiantes en sus primeros pasos como escritores en educación superior.

Ahora bien, como toda propuesta teórica, la búsqueda de perfiles y contrastes puede ocultar dinámicas más complejas de continuidad y diálogo. En efecto, existen elementos en común entre ambas líneas. Por ejemplo, ambas posturas tienen como visión una sociedad más democrática y equitativa en donde todas y todos tengan derecho al acceso y graduación en estudios superiores, con apoyo y responsabilidad de las instituciones y sus funcionarios por el bienestar estudiantil. El contraste está en cómo conceptualizan el camino hacia ese objetivo común: por ejemplo, a través del acceso de las mayorías populares al discurso privilegiado y excluyente de las élites (enculturación) o a través de la ampliación y transformación de los discursos que habitan en la academia (justicia).

Además, es evidente que en algunos de estos contrastes ambas perspectivas tienen razón. Por ejemplo, sabemos bien que las formas de comunicación, incluidos los géneros discursivos académicos y profesionales, responden a fuerzas tanto centrípetas como centrífugas, tal como señaló Mijaíl Bajtín (1981) hace décadas. Las fuerzas centrípetas tienden a la continuidad y la repetición, y permiten a los hablantes y sus comunidades reconocer formas establecidas de comunicación. De aquí se derivan los protocolos y estándares comunes a la perspectiva monolingüe de enculturación. Por el contrario, las fuerzas centrífugas tienden al cambio y la creatividad, y permiten a los hablantes y sus comunidades desarrollar formas más adecuadas a contextos cambiantes o a valores e identidades del grupo de pertenencia. Por tanto, las fuerzas centrífugas explican y justifican mejor una posición de creatividad, hibridez y multilingüismo orientada a la justicia.

Más importante aún, es posible que los lectores estén ahora mismo pensando que su experiencia da preferencia a una línea, pero integra componentes de la otra, o que quizás en su historia profesional se han encontrado comprometidos con una u otra línea según la etapa o el proyecto del que se trate. Sin dudas, es difícil que alguien cumpla con todos los rasgos de una perspectiva y ninguno de la otra. Sabemos muy bien que docentes, tutores e investigadores solemos optar por soluciones y posiciones mestizas, poco ortodoxas y estratégicamente orientadas. Y está muy bien que así sea, porque los propios fenómenos culturales, educativos y semióticos son mucho más híbridos y situados de lo que nuestros modelos teóricos suponen.

Los estudiantes también adoptan posiciones diversas y cambiantes. Las investigaciones en Perú, Chile, Brasil o Colombia (Ávila-Reyes et al., 2020; Sito y Kleiman, 2017; Zavala, 2011) nos han enseñado que muchos estudiantes no tradicionales —pertenecientes a grupos históricamente excluidos de la educación superior— se resisten activamente a apropiarse del discurso académico, ya que este interpela sus identidades y sus prácticas de literacidad familiares y comunitarias. Pero también sabemos que esos mismos estudiantes no tradicionales son los que más se favorecen —y agradecen— la oportunidad de aprender a lidiar con ese rito secreto (Lillis, 2001) que es el lenguaje académico, algo que sus entornos familiares y trayectorias educativas previas no les pudieron brindar. Sucede que no enseñamos en el vacío: aunque el ingreso a la educación superior se ha democratizado de forma espectacular en Latinoamérica desde los años ochenta (Brunner y Miranda, 2016) —lo cual además explica por qué tantos nos estamos dedicando a esta temática! —, el acceso a las instituciones más prestigiosas o las chances de graduarse siguen siendo mayores según la suerte o no de nacer en una familia con mayores recursos (Chiroleu y Marquina, 2017).

Otro factor a considerar en esta discusión es que las perspectivas y propuestas para enseñar escritura no son de nuestra exclusiva determinación, sino que están fuertemente condicionadas por las creencias de nuestros directores, decanos y rectores —y a veces también las de nuestros colegas docentes y tutores—. Aún es frecuente escuchar en oficinas y pasillos una noción generalista y externalista de la escritura académica como bloque homogéneo de características cerradas y descontextualizadas, muchas veces asociadas a aspectos superficiales de la lengua. También es común escuchar una postura remedial que supone —algunos llaman a esta posición el mito de la transitoriedad (Russell, 2002)— que haciendo ciertas acciones puntuales y acotadas en el tiempo se puede enseñar todo lo que un estudiante necesita para escribir académicamente.

No obstante, esta tensión no es nueva, no se restringe a temas de literacidad, ni tampoco es exclusiva de Latinoamérica. David Russell (2013), por ejemplo, identificó la misma contradicción en los inicios del movimiento escribir a través del currículum, acusado de ser cómplice de las prácticas hegemónicas del discurso de las disciplinas al fomentar su enseñanza explícita y transversal.

En este sentido, Russell asocia esta tensión a otra más amplia y estructural, propia de la educación superior: las instituciones educativas deben garantizar la reproducción del conocimiento por igual para todos, de forma tal que el perfil de egreso sea honrado y se garantice que cualquier profesional cumpla con los mismos protocolos y exigencias. En otras palabras, una médica, un profesor, un arquitecto o una ingeniera deben más o menos saber lo mismo y hacer lo mismo, incluidas las formas en que piensan y se comunican en su espacio disciplinar y profesional. Sin embargo, también se supone que las universidades son fundamentalmente espacios que promueven la visión crítica y el cambio social en un mundo inequitativo, y por tanto deberían fomentar la diversificación de formas de ser y ejercer las profesiones. En ese sentido, garantizar un piso homogéneo y común en los saberes de los graduados solo serviría para mantener el *statu quo* y perpetuar la injusticia.

De lo anterior parecería desprenderse que estamos frente a una dicotomía insalvable que divide al campo de los estudios de la escritura. Sin embargo, no creo que sea así. Debemos asumir que el acceso a las culturas disciplinares y sus formas más o menos consensuadas de comunicarse es el principal objetivo de las iniciativas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en sentido amplio. De hecho, hay muchas formas de hacerlo; existe una enorme diversidad de dispositivos disponibles para orientar la experiencia en educación superior hacia un verdadero campus de escritura: cursos curriculares de primer año para aprestamiento universitario, centros de escritura para apoyar procesos de escritura mediante tutores pares más avanzados, asesorías docentes para mejorar tareas y formas de evaluación, retroalimentación a través del currículum, cursos dirigidos a cohortes y propósitos específicos como la escritura de géneros complejos o de graduación (tesis, práctica profesional supervisada, revisión sistemática de la literatura, etc.), entre otras iniciativas.

Debo enfatizar sin reparos que esta ha sido la máxima fortaleza de la perspectiva de la enculturación: sus aportes a una didáctica de la escritura académica y profesional en educación superior, que ha instalado la necesidad de colocar la literacidad como objeto de enseñanza explícita y de potenciación de los aprendizajes en Latinoamérica, y que ha desarrollado propuestas originales y situadas para abordar desafíos y aprovechar oportunidades propias.

Ahora bien, así como el acceso debe ser el norte de toda iniciativa de enseñanza de la escritura, la valoración y legitimización de las prácticas y los patrimonios culturales y semióticos diversos de docentes y estudiantes debe ser una obligación institucional. La “valoración” no es simplemente reconocer su existencia —o, peor aún, reconocerla, pero encapsularla en su espacio social original fuera de la universidad— como quien “tolera” la existencia de la diferencia, sino que busca una verdadera transformación y democratización de las instituciones y sus prácticas. De esta forma, la enculturación debe enmarcarse necesariamente en una perspectiva crítica y emancipadora.

Lo diré ahora con toda claridad: no estamos frente a una dicotomía excluyente, sino que se trata de una tensión que necesita articularse. No hay justicia sin enculturación, y no hay enculturación sin justicia. ¿Y por qué necesitamos articularlas? Porque sin justicia, la enculturación puede caer con facilidad en el discurso del déficit, el paternalismo y la negación de la agencia, el saber y la diversidad estudiantiles. Al mismo tiempo, sin enculturación, la justicia se queda sin una didáctica probada y necesaria para ayudar a transitar los discursos de la educación superior, en especial a los grupos históricamente excluidos de esos ámbitos y discursos.

El problema es —y debo enfatizarlo de igual forma— que aún no sabemos bien cómo hacerlo. El desarrollo de un aparato teórico para una didáctica de la escritura equitativa, emancipadora y no discriminatoria es una cuenta pendiente, y posiblemente constituya el problema teórico y práctico más importante para los próximos años dentro de la disciplina.

Claro está, la dificultad para articular estas perspectivas no es solo teórica. Hay otro motivo más complicado de afrontar, aunque no dejaré que mine nuestro optimismo: esta tensión a veces da cuenta de una epistemología y una ideología sobre escritura, educación, sujetos, ciencia o conocimiento que varía según uno se ubique de uno u otro lado. Es decir, es posible que la elección de una posición u otra responda simplemente a nuestra propia concepción del mundo. Ahora bien, quiero suponer que en ambos lados hay un interés por la democratización de la educación y por el ascenso y equidad social que permite trazar visiones comunes sobre ese mismo mundo que todos habitamos.

¿Qué tiene que ver toda esta discusión con el libro que los lectores tienen abierto en sus manos o en sus pantallas? La tensión entre enculturación y justicia atraviesa buena parte de los planteos teóricos y metodológicos para la investigación y enseñanza de la lectura y la escritura en la actualidad, y este libro no es una excepción. Para comprobarlo, compartiré a continuación algunos fragmentos de los primeros capítulos (el énfasis es mío):

Los centros y programas de escritura son espacios en donde se pueden **mejorar las competencias de literacidad de los estudiantes a partir de aprender sobre la estructura, los estándares y los géneros de la comunicación académica**, recibir retroalimentación sobre las producciones y **desarrollar un estilo y voz propios** (Introducción). La cosa es que pensé que la tarea principal era **generar más ideas** por lo pronto y **trabajar la redacción después**. Y es lo que hicimos. La verdad es que nunca llegamos a **la gramática** porque más que nada hablamos de **su tema**, que era su hermano menor. ¿Pero era correcto proceder así? (Cap. 1).

¿Es posible que el requisito de usar siempre un **español estandarizado** en la tutoría no sea justo para los estudiantes que representan **minorías**? (Cap. 2).

Carlino (2013) afirma que la alfabetización académica implica orientar al estudiante para que **participe de la cultura discursiva propia de la disciplina** en la que se está formando. Sin embargo, esa cultura discursiva está inmersa en una cultura digital, donde no solamente circulan saberes académicos, también, hay **prácticas comunicativas, sociales, políticas, familiares**, que tejen las **relaciones, sentimientos, saberes, motivaciones** de sus participantes (Cap. 3).

En todos estos fragmentos, escritos por distintos autores, se muestra la misma tensión, con grados variables de articulación u oposición. Por un lado, están las competencias, la gramática, el español estandarizado, la cultura discursiva de la disciplina. Por el otro, están el estilo y voz propios, las ideas y temas personales y de interés, las necesidades lingüísticas de las minorías, las prácticas discursivas sociales y familiares, los

sentimientos y motivaciones. Así, las preguntas teóricas y prácticas que recorren las reflexiones sobre cursos, centros y programas de escritura contenidas en este libro están igualmente atravesadas por una misma discusión.

Me gustaría compartir a continuación algunas ideas posibles para la articulación entre una mirada de justicia y una mirada de enculturación. No se trata de una lista exhaustiva, sino de algunos apuntes y avances parciales que me parece que enriquecerían las iniciativas, programas y centros de escritura en nuestra región.

- *Enseñar estrategias transferibles.* Esto significa que el foco no esté en la reproducción de ciertos géneros o formas discursivas, por ejemplo, sino en que el escritor en formación pueda indagar lo que el contexto requiere y tomar decisiones con agencia y creatividad. De esta forma, las estrategias letradas pueden servir para contextos futuros, inesperados y flexibles, que el aula de escritura no puede anticipar del todo. Algunas de estas estrategias transferibles son buscar y deconstruir ejemplares previos antes de escribir un texto, considerar propósitos y audiencias al planificar escritos o buscar lectores entre pares y familiares para que comenten manuscritos. Se trata de la “caja de herramientas” que debería manejar cualquier escritor maduro, pero que no restringe, impone o reproduce formas determinadas de escritura.
- *Enseñar escrituras hegemónicas de forma crítica.* Cuando el docente o el tutor de escritura indica que para cierto escrito hay que usar normas APA, puede también explicar que se refiere a la American Psychological Association, que esta asociación es de origen estadounidense y con un particular interés por las ciencias sociales de base empírica y experimental, y que esto determina ciertos rasgos epistemológicos y lingüísticos de esta norma (cf. Bazerman, 1987). Por ejemplo, no es la norma más apropiada para citar escritos clásicos, que deben citarse en su última edición como en la absurda frase “Platón (2024)”; tampoco es la norma más adecuada para citar textos en múltiples lenguas como es frecuente en el Sur Global, ya que los títulos de todas las referencias deberían traducirse a la lengua de mi escrito. De esta forma, al enseñar en aula por qué ciertas escrituras son como son y qué estructuras de

poder reproducen y promueven, puedo vincularme con ellas de formas menos reproductivas.

- *Solicitar textos híbridos y paródicos.* Cuando vemos una película paródica como *Shrek*, nos reímos a raíz del conocimiento subyacente de los rasgos paradigmáticos del género “cuento de hadas”. De forma similar, el uso de la parodia y el absurdo al escribir académicamente es una estrategia motivante y antihegemónica que supone, mientras subvierto la expectativa academicista, aprender sus rasgos característicos. La propuesta es entonces solicitar versiones paródicas de géneros discursivos académicos y profesionales para reconocer y transformar sus rasgos. Al mismo tiempo, se puede trabajar con géneros híbridos, que combinen rasgos de distintos ámbitos, como por ejemplo un informe despersonalizado de laboratorio de ciencias que al mismo tiempo incluya una reflexión estudiantil narrada en primera persona sobre el proceso de aprendizaje al realizar esa experiencia. En este proceso de yuxtaposición (Lillis, 2021) de voces, estilos y géneros discursivos, el escritor en formación tiene mayor presencia y agencia en su escrito, y al hibridizar su texto también se está resistiendo a las formas cerradas y reproductivas del discurso académico.

- *Promover conciencia y discusión de la diversidad letrada.* El espacio de escritura debe habilitar la reflexión sobre los alcances de una u otra elección léxica, sobre la riqueza de ciertas expresiones populares o de ciertas elecciones académicas, o sobre la multiplicidad dialectológica y lingüística que transita las aulas. De esta forma, puede simultáneamente construirse en el aula un lugar seguro para la convivencia de patrimonios semióticos y culturales distintos, pero también desarrollarse una mayor conciencia metalingüística sobre cómo funciona el lenguaje oral y escrito en contexto. Esta conciencia metalingüística no solo se fomenta a partir del análisis del discurso en general sino también por la discusión en aula sobre las elecciones letradas que realiza el escritor o sobre cómo estas se vinculan con las formas de evaluación definidas por el docente (Lillis, 2021).

- *Fomentar agencia, creatividad y crítica en tareas de escritura.* Las estrategias anteriores presuponen que los escritores en formación jueguen roles activos y creativos para vincularse con las expectativas letradas académicas, así como para planificar, elaborar y revisar sus escritos.

En marcos fuertemente estandarizados y evaluados, como la educación superior, esto no es algo obvio ni sencillo. Por tanto, como docentes y funcionarios, tenemos que habilitar estos roles tanto formal como informalmente en aula. Una acción modesta pero efectiva para hacerlo es incluir la siguiente leyenda en cualquier escrito que solicitemos: “Si se te ocurren otras formas de resolver la tarea o tienes algunos condicionamientos para hacerla, no descartes tu idea o tus necesidades, sino que escribe al docente para pedir autorización para innovar. Explica en detalle qué quieres hacer y por qué”.

¿Podemos entrar al aula o a la tutoría de escritura solo con estas estrategias? No, para nada. Estas estrategias son formas de complejizar desde una perspectiva de justicia sociolingüística y educativa las estrategias de enculturación que tan bien han funcionado durante las últimas décadas, como por ejemplo la deconstrucción guiada de géneros discursivos situados disciplinarmente (Rose y Martin, 2012) o la enseñanza de sistemas de recursos discursivos y retóricos (Feak y Swales, 2011).

Para concluir, quiero retomar el fragmento que publiqué hace más de diez años, citado previamente, y reescribirlo ahora bajo la luz de esta doble mirada articulada, a la vez orientada a la enculturación y a la justicia, es decir, al acceso, la valoración y la legitimación. No lo reescribiré solo, sino que me tomaré la libertad de usar prestadas algunas palabras recientes de Virginia Zavala: “El empoderamiento no se logra solo dándoles acceso a las formas lingüísticas del poder, sino formándolos para que se conviertan en agentes transformadores del poder” (Zavala, 2019, p.352).

REFERENCIAS

- Ávila-Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education policy analysis archives*, 28(98), 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura: de Grafein al Taller de Expresión I. *Traslaciones*, 2(3), 9–22.

- Bazerman, C. (1987). Codifying the social scientific style: the APA publication manual as behaviorist rhetoric. En J. S. Nelson, A. Megill y D. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 125–144). University of Wisconsin Press.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Feak, C. B. y Swales, J. M. (2011). *Creating Contexts: Writing introductions across genres*. University of Michigan Press.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1), 1–25.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes* (pp. 19–44). Editorial Universitaria.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9–33.
- Motta-Roth, D. y Hedges, G. R. (2010). *Produção textual na universidade*. Parábola Editorial.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465–488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. (2006, 1 de octubre). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Primer Congreso Nacional: “Leer, escribir y hablar hoy”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history* (2a. ed.). Southern Illinois University Press.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas humanística*, No.83, 159-185.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, No.1, 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Introducción

KARINA RENGIFO-MATTOS

EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA

En el mundo académico, la comunicación oral y escrita es un componente crucial para el aprendizaje y la generación de saberes, pero también es un desafío para muchos estudiantes, pues en este contexto se exigen ciertas convenciones y rigor que pueden ser difíciles de alcanzar para quienes no han tenido la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para estos ámbitos a través de recursos y apoyos, como una instrucción adecuada u oportunidades para practicar y recibir retroalimentación en este registro específico. Como actividades socialmente construidas y situadas (Gee, 1991; Barton, 1994; Barton y Hamilton, 2000, 2005), la lectura, escritura y oralidad requieren para su dominio de un cultivo constante e intencionado para que su ejercicio responda a las condiciones de los contextos particulares, en este caso, los académicos y disciplinares.

Además, la presión de tener que cumplir con los estándares de escritura académica puede ser abrumadora para los estudiantes (Hernández, 2009; Ramírez, 2016). Para abordar estos desafíos, a mediados del siglo XX surgieron en universidades e instituciones educativas anglosajonas los centros y los programas de escritura, que en su origen tenían una perspectiva remedial y del déficit, misma que ha ido evolucionando conforme se consolidaron los movimientos Writing Across the Curriculum (WAC) y Writing in the Disciplines (WID), así como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

Actualmente, los centros de escritura son dispositivos de acompañamiento, a través de tutorías, para el desarrollo de habilidades de escritura en las instituciones de educación superior, aunque algunos contemplan también a la lectura y la comunicación oral, y cuentan con un espacio ya sea físico o virtual, en el que se realiza dicho acompañamiento. Por su

parte, los programas son estrategias y recursos también dirigidos a transversalizar en las instituciones el desarrollo de habilidades de escritura; se concretan principalmente a través de propuestas de asignaturas dentro del currículo, cursos extracurriculares y formación docente (Molina–Natera, 2018; Calle–Arango, 2020).

De acuerdo con lo anterior, los centros y programas de escritura son espacios en donde se pueden mejorar las competencias de literacidad de los estudiantes a partir del aprendizaje sobre la estructura, los estándares y los géneros de la comunicación académica, la retroalimentación sobre las producciones y el desarrollo de un estilo y voz propios. Por tanto, se trata de estrategias valiosas para abordar la problemática descrita y ayudar a los estudiantes a tener éxito en su carrera universitaria, además de que contribuyen a la formación de escritores más competentes y confiados. Aunado a lo anterior, ofrecen a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus habilidades a través de talleres, clases y tutorías individuales, al tiempo que promueven una cultura de producción comunicativa en la comunidad académica y fomentan la práctica constante.

En América Latina, también han sido implementados como una estrategia que se ha ido adaptando a las diferencias en los sistemas educativos y al entorno cultural; en la región, el rasgo más determinante suele ser, con algunas excepciones, la inclusión del componente de la alfabetización académica, aportación desarrollada por Carlino (2013) que plantea una forma de concebir al sujeto que aprende en los niveles universitarios no como alguien que llega con carencias, sino como alguien que está en proceso de apropiación de las prácticas de literacidad académicas y disciplinares. En este sentido, “[los universitarios] si bien son corresponsables de adquirir los modos disciplinares de leer y escribir no son autónomos para lograrlo” (Carlino, 2013, p.367). Por lo tanto, a las instituciones corresponde construir los andamiajes que favorezcan el desarrollo de la literacidad propia de estos niveles.

Este libro, cuyos trabajos en su origen fueron presentados en el IV Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, tiene como objetivo proporcionar algunas reflexiones sobre los centros y programas de escritura, así como orientaciones para su conformación, operación y consolidación, a partir de los posicionamientos teóricos que los sustentan y de la recuperación de algunas experiencias.

Como aportes, este volumen ofrece un panorama de los principios que se siguen en la formación de centros y programas de escritura, de ciertas perspectivas alternativas que pueden ser integradas a los mismos, así como de los ajustes que ha sido preciso implementar en su operación en función de ciertos contextos o circunstancias sociales y educativos. Algunas de estas contribuciones también podrían aplicarse en otros espacios áulicos.

Por ejemplo, en el capítulo “Un instrumento de justicia social para los centros y programas de escritura: el uso de conversaciones para apoyar la diversidad lingüística y la inclusión”, Ben Rafoth establece el papel que corresponde a docentes y a tutores de los centros de escritura como impulsores del desarrollo de conocimientos no como un fin en sí mismo, sino un medio para que tanto alumnos como tutorados asuman un rol en la construcción de un mundo más justo, y explica la relevancia que un acto tan cotidiano como conversar puede tener, pues, afirma, las conversaciones han logrado grandes cambios debido a que modifican formas de pensar y de sentir, inspiran nuevas ideas, franquean distancias, incrementan la creatividad y contribuyen a resolver problemas.

El trabajo sostiene que en los ambientes académicos y de escritura, la conversación es una estrategia que puede ser utilizada para abonar a la inclusión, de manera que apoye un cambio social orientado a la justicia, por lo que es una herramienta de la que docentes y tutores pueden sacar mucho beneficio si la utilizan intencionadamente, pues la universidad es un espacio muy propicio para promover valores de inclusión y multilingüismo.

El texto ofrece ejemplos de situaciones donde se aprovechan las conversaciones como oportunidades de aprendizaje y en los que se ilustra cómo pueden orientarse y también limitarse para contribuir a la generación de nuevas ideas.

En esta misma línea, el capítulo “Un modelo para centros de escritura globales, multilingües, multiculturales e inclusivos”, de Rebecca Babcock y Terese Thonus, ofrece orientaciones para promover la inclusión de los estudiantes en estos espacios, que pueden tener aplicación en la operación de los mismos y en las tutorías. A partir de distinguir los centros con enfoques monolingües y monoculturales de los multilingües y multiculturales, las autoras reflexionan sobre la importancia de la creación de

una política incluyente que garantice no solo el acceso de los estudiantes a estos centros sino que cubra de manera eficiente las necesidades de cada uno de ellos. Sugieren que los centros de escritura globales, además de preocuparse por las políticas de inclusión en su operación, tendrían que adecuar las prácticas tutoriales concretas en este sentido, no solo para estudiantes que hablen otras lenguas y que provengan de contextos culturales diversos, sino también para aquellas personas que viven con alguna discapacidad.

Además, reflexionan sobre si los principios tutoriales de los centros de escritura estadounidenses, aquellos fundados en el interrogatorio socrático y la conversación indirecta, favorecen a los estudiantes multilingües o con discapacidad. En cambio, su propuesta está en línea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés), cuyos principios de enseñanza incorporan una comunicación que tiene en cuenta varios estilos de aprendizaje y métodos de comprensión de la lengua (visuales, auditivos y cinestésicos).

El texto es una invitación a implementar una visión de diversidad que implique intervenir en los propósitos y las políticas de los centros de escritura, y en la manera en la que se lleva a cabo una tutoría, pues esto trae como consecuencia una inclusión transformativa que tiene efectos positivos en todos los niveles.

Por otra parte, el volumen cuenta con capítulos que presentan reflexiones sobre los fundamentos, la operación y las experiencias de los centros de escritura y los servicios que ofrecen. Es el caso de “Principios didácticos como eje transversal de un centro de escritura digital para la educación superior”, de Dora Inés Chaverra Fernández, Gerzon Yair Calle Álvarez, Rubén Darío Hurtado Vergara y Wilson Antonio Bolívar Buriticá, quienes brindan referentes teóricos y principios didácticos que pueden ser aprovechados para el diseño y operación de centros de escritura digitales. Parten del hecho de que en la actualidad las culturas discursivas propias de cada disciplina académica están también inmersas en una cultura digital más amplia que se ha ido extendiendo a todas las áreas de la vida.

Los autores sostienen que, en la actualidad, para que los estudiantes participen de la cultura discursiva propia de la disciplina en la que se están formado requieren habilidades para interactuar de manera eficiente con

las diversas prácticas comunicativas que se producen en los ambientes digitales, en los que circulan los saberes académicos de los que se deben apropiarse. Es decir, existe un nexo indisoluble entre alfabetización académica y cultura digital, por lo que ofrecer los servicios de un centro de escritura en modalidad virtual enriquece las posibilidades de sus usuarios, pues incorpora a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura académicas en la educación superior las posibilidades didácticas, técnicas y sociales de las tecnologías digitales.

Además de describir algunos de los recursos con que cuentan y de las actividades que realizan, lo que puede servir como referencia para otros centros de escritura, el capítulo explica los planteamientos teóricos que sustentan los cinco principios didácticos que orientan el quehacer del centro de escritura digital: el énfasis en la producción de ideas, la formación en la autonomía, el aprendizaje colaborativo, la consideración del error como una oportunidad de aprendizaje y el aprovechamiento de las tecnologías digitales.

Del mismo modo, el capítulo “Tutorías y talleres: intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias”, de María Robertha Leal Isida y Yazmín Mayela Carrizales Guerra, muestra cómo responde el centro de escritura al desarrollo de la competencia comunicativa, que está considerada como transversal en el modelo educativo de la universidad a la que pertenecen las investigadoras. Además, comparten los aprendizajes alcanzados en la operación del centro que se cristalizan en una serie de pautas de acción de los servicios que brinda, a saber, las tutorías y los talleres.

Con respecto a las tutorías, entre las orientaciones básicas del servicio se encuentran la lectura del texto a trabajar por el usuario y, a partir de esta, el diálogo socrático, basado en la pregunta como elemento fundamental que permite analizar las posibilidades discursivas para mejorar la redacción en cualquiera de sus aspectos.

Aunado a estas orientaciones básicas, el centro de escritura ha establecido unas pautas de actuación que permiten enfocar el esfuerzo a la consecución de las metas implícitas en la tarea del tutor en las sesiones de las dos modalidades de tutoría con las que cuentan: el acompañamiento y la consultoría. Con respecto a las necesidades que cubren las tutorías,

los administradores del centro han encontrado que el servicio se brinda mayormente para cubrir cuatro grandes temas: la resolución de test, la elaboración de correspondencia oficial, la estructura de los textos y los géneros discursivos académicos o profesionales. Estos dos últimos son los que presentan mayores dificultades.

Finalmente, con relación a los talleres que, al igual que las tutorías, tampoco tienen un carácter remedial, se describe una serie de pasos dirigidos a asegurar que los participantes superen determinados problemas de lectura, escritura u oralidad.

De la misma manera, el capítulo “Programa de tutorías entre pares: una experiencia universitaria”, de Alejandra Sánchez-Aguilar y Karina Rengifo-Mattos, describe la conformación de este tipo de acompañamiento en su universidad, sus fundamentos, su gestión y aspectos de la práctica de la tutoría. Las autoras reportan que el modelo educativo de la institución y los principios del aprendizaje autónomo y del aprendizaje colaborativo que están en la base teórica del programa, tienen en común la centralidad del estudiante y su agencia en el proceso formativo, lo que orienta tanto las tutorías que se llevan a cabo en el centro como la formación del equipo de tutoras.

Dado lo anterior, en las sesiones las tutoras no toman un papel protagónico, sino que, por medio del diálogo reflexivo, presentan herramientas de estudio que pueden ser transferibles a otros ámbitos. Otro aspecto importante que sucede durante la tutoría es la conformación de un equipo de trabajo cooperativo entre tutora y tutorado, estrategia que no solo trae beneficios para quienes asisten a las sesiones, sino también para quienes las imparten.

El capítulo explica que para lograr que el equipo de tutoras trabaje siguiendo estos principios, el centro tiene un programa de formación cuyo objeto principal es el desarrollo de estrategias para impulsar el aprendizaje autónomo y autogestivo, y la práctica colaborativa de la tutoría.

Para cerrar las consideraciones sobre la conformación y operación de estos espacios, en “Aportes para instalar y/o consolidar centros y programas de escritura: el caso RAILEES”, Fabiana Castagno, Ximena Ávila, Diana M. Waigandt y Gabriela L. Giammarini, ofrecen principios y propuestas teóricas, así como estrategias operativas y didácticas para su puesta en marcha y sostenimiento, esto a partir de la descripción de los orígenes

de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES) y del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Asimismo, el capítulo enumera la serie de entidades, tanto internacionales como regionales y locales, que se han conformado con la intención de contribuir a resolver la problemática de la lectura y la escritura a través del abordaje de las prácticas letradas, y explica diversas actividades que se han organizado para involucrar en esa tarea a autoridades académicas, docentes, investigadores y comunidad en general, pues, afirman las autoras, el acceso a oportunidades para desarrollar habilidades de lectura, escritura y oralidad académicas contribuye a la democratización de saberes y a la inclusión.

A partir de la perspectiva de los centros y programas de escritura como instancias que responden al desafío de transversalizar las habilidades de lectura, escritura y comunicación oral como prácticas sociales que se aprenden en contextos específicos y responden a condiciones particulares, las autoras destacan el valor de la colaboración interinstitucional como mecanismo para que centros y programas reconozcan sus fortalezas, identifiquen áreas de mejora y participen en la generación de conocimiento en su campo de acción, lo que contribuiría a que las prácticas letradas sean más inclusivas.

Los últimos dos capítulos que conforman el volumen comparten sendas estrategias para abordar, respectivamente, la enseñanza-aprendizaje de escritura y oralidad a partir de algunos géneros académicos, a la par que reflexionan sobre el papel del lenguaje en sus manifestaciones escrita y oral, en los procesos de aprendizaje académico. El primer caso es el de “El lenguaje como una condición y medio para la comprensión y la escritura”, en el que Juan Carlos Bustos-Gómez describe la experiencia de un proyecto editorial que se convirtió en una revista académica, como estrategia para fortalecer los procesos de escritura y difundir los conocimientos de estudiantes de la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCT) de la universidad del autor, quienes se forman para ser docentes de ciencias para pregrado y posgrado. Entre sus objetivos, la revista constituye un espacio de formación escritural extracurricular que divulga el trabajo intelectual de los estudiantes y sus reflexiones sobre las ciencias y su enseñanza.

El documento realiza un recorrido reflexivo que nos lleva desde la capacidad simbólica de los humanos como precursora del arte, las matemáticas y el lenguaje hasta la escritura como herramienta potente para el aprendizaje y determinante en la universidad para la adquisición y desarrollo de conocimiento académico, pasando por los usos diferenciados del lenguaje y la consecuente conformación de comunidades con sistemas interpretativos particulares.

Con base en los fundamentos de la hermenéutica propuestos por Gadamer y Ricoeur con respecto al carácter dialógico, reflexivo y epistemológico del lenguaje, en el capítulo se refiere la manera en que se asiste a los estudiantes autores, de principio a fin, en la elaboración de sus textos para que logren desarrollar un producto académico adecuado para la difusión. Esto se consigue a partir de la narración sobre lo que se está escribiendo como medio para promover una relación cercana con la escritura y la lectura como prácticas instituyentes de la cultura académica, lo que puede ser retomado en centros y programas de escritura.

El capítulo final, titulado “El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia”, de Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, ofrece varias razones por las que las instituciones educativas deben ocuparse de formar la voz propia del estudiante.

Desde la premisa de que el discurso académico oral en las culturas alfabetizadas se nutre no solo de los usos culturales de la oralidad sino también de sus relaciones con la lectura y la escritura académicas, propone el abordaje de este tipo de discurso desde los géneros propios de esa modalidad de la lengua, tanto en los centros como en los programas de escritura.

La autora sostiene que un curso, taller o programa académico debe considerar una enseñanza progresiva en etapas de los géneros discursivos orales en distintos campos, áreas o materias, que incluya las dimensiones instituida e instituyente de los ámbitos discursivos. Además, la propuesta es que los profesores conciban el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde la producción de distintos géneros y la participación en los mismos, es decir, desde actividades de recepción y producción oral basadas en hablar e interactuar y, sobre todo, de intervenir con voz propia en contextos situados.

La autora propone un conjunto de orientaciones clave, susceptibles de ser adaptadas según las necesidades e intereses de los centros y programas académicos o los docentes de distintas disciplinas, entre las que se encuentran crear un clima de confianza, generar situaciones de interlocución, formular preguntas u otras formas discursivas que promuevan la reflexión de los estudiantes, modelar distintos géneros orales y fomentar estrategias dialógicas.

Como puede observarse, las aportaciones presentadas en el volumen proporcionan, en conjunto, un panorama no solo de las reflexiones sobre la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad a las que se han llegado desde los centros y programas a través de la mirada crítica de sus prácticas, procedimientos y de las necesidades que han ido atendiendo y resolviendo, sino que, con ello, proveen también una prospectiva de hacia dónde tendría que ir la operación de estos espacios para adaptarse a las nuevas realidades educativas y a las diversas maneras de aprender.

Al mismo tiempo, los capítulos ofrecen un punto de partida para la conformación y consolidación de nuevas maneras de contribuir, de manera integral, a la atención de los problemas que experimentan los estudiantes al enfrentarse a los procesos de comunicación académica en la universidad.

REFERENCIAS

- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanc (Eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in context* (pp. 7–15). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2005). Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice (Learning in doing)* (pp. 14–35). Cambridge University Press.
- Calle-Arango, A. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77–92.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Gee, J. (1991). What is literacy? En C. Mitchel y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy: Culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). Bergin y Garvey.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Molina-Natera, V. (2018). *Teorías, prácticas y administración de los centros y programas de escritura de Latinoamérica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad*, No.18, 59-86.

Un instrumento de justicia social para los centros y programas de escritura: el uso de conversaciones para apoyar la diversidad lingüística y la inclusión*

BEN RAFOTH

Resumen: *¿Qué diferencia hace la tutoría y la enseñanza de la escritura en el mundo caótico y alrevesado de hoy, donde las soluciones a los problemas de justicia, diversidad e inclusión parecen estar mucho más allá de nuestro alcance? La respuesta está en el poder de la conversación y en la capacidad de los profesores y tutores para construir relaciones con sus alumnos que les inculquen valores esenciales para un mundo mejor, como el respeto, la dignidad, la curiosidad y la verdad. Los profesores y tutores de escritura utilizan conversaciones basadas en el respeto y la dignidad para ayudar a los estudiantes a pensar críticamente, ampliando así su curiosidad y examinando sus creencias. Se les puede escuchar decir: “¿crees que algunas personas podrían estar en desacuerdo contigo y qué dirían?” o “¿cuáles son algunas excepciones a la afirmación que propones como tesis?”. En las aulas y los centros de escritura, las conversaciones tienen el potencial de cambiar los corazones y las mentes cada vez que los estudiantes aprenden a escuchar con una mente abierta o a cuestionar las suposiciones. Sócrates nos lo enseñó hace 2,500 años: el diálogo entre una persona y otra es la herramienta de enseñanza más eficaz de todos los tiempos.*

Palabras clave: *centro de escritura, conversación o diálogo, tutoría, pensamiento crítico, justicia.*

* Basado en la conferencia magistral de apertura del IV Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, octubre de 2019.

Abstract: *What difference does it make to tutor and teach writing in today's chaotic, warped world where the solutions to the challenges of justice, diversity and inclusion seem far out of reach? The answer lies in the power of conversation, and in the capacity of professors and tutors to build relationships with their students that can instill values that are essential for a better world, such as respect, dignity, curiosity and truth. Writing teachers and tutors make use of conversations based on respect and dignity to help students think critically, thus broadening their curiosity and encouraging them to examine their beliefs. These teachers and tutors can be heard saying things like "Do you think anyone might disagree with you, and if so, what would they say?" or "What are some exceptions to the statement you are proposing as your thesis?" In classrooms and writing centers, conversations have the potential to change hearts and minds whenever students learn to listen with an open mind or to question their assumptions. Socrates taught us this lesson 2,500 years ago: dialogue between two people is the most effective teaching tool ever.*

Key words: *writing center, conversation or dialogue, tutoring, critical thinking, justice.*

Dijo Nelson Mandela: "Sin educación, tus hijos no podrán encarar los desafíos con los que se encontrarán, por lo que es muy importante darles a los niños educación y explicarles que deberían jugar un rol en su país".¹ *Explicarles que deberían jugar un rol en su país. ¿Qué rol deberían jugar alumnos, tutores, maestros y escuelas de todo el mundo frente a los retos de la interculturalidad, la inclusión y el multilingüismo? ¿Y cómo explican o enseñan los educadores estas cosas a sus alumnos? En sus esfuerzos por entender las diferencias culturales, por ampliar la inclusión y apoyar la diversidad lingüística, las universidades y demás instituciones de educación superior formulan políticas para los currículos de aprendizaje lingüístico que preparan a los alumnos a vivir y trabajar juntos. Los centros y programas de escritura representan una faceta de estas políticas y programas. ¿Pero qué rol pueden jugar, como dice Mandela, para su país? ¿Cuál es el rol que los centros de programas de escritura efectivamente juegan para sacar a las sociedades de las profundidades del prejuicio que socavan la*

1. "Without education, your children can never really meet the challenges they will face. So it's very important to give children education and explain that they should play a role for their country" (Mandela, 1994).

inclusión y amordazan el multilingüismo? ¿Cómo es que los centros y programas de escritura pueden impulsar el cambio social?

La respuesta a esta pregunta nos exige que cambiemos nuestra manera de pensar y pasemos de la consideración a la acción. Nos exige que veamos las cosas conocidas bajo una nueva luz y que nos inspiremos. Es lo que hacen los artistas: hacen que lo familiar se vea extraño y lo extraño familiar, a fin de impulsarnos a la acción. Así es como las grandes obras de arte nos sorprenden y desconciertan.

En Pittsburgh, Pensilvania, donde vivo, Andy Warhol estudió diseño gráfico y se hizo famoso por cambiar la manera en que vemos objetos ordinarios, como su imagen de la lata de sopa Campbell's, que es ahora una de las obras de arte más reconocidas del mundo. En Oaxaca y en Nueva York, el empeño que puso Rufino Tamayo en la composición obliga a los espectadores a ver la pintura como un todo. Dijo Octavio Paz que lo que distinguía las pinturas de Tamayo era la presencia constante del sol, la fuente de toda la vida. Y en la Ciudad de México, Frida Kahlo transformó el autorretrato en una expresión simbólica. Su empleo del color y la luz celebran la diversidad, el feminismo y los derechos de las minorías.

Como estos grandes artistas, debemos observar de cerca los objetos familiares para lograr verlos desde una perspectiva nueva —particularmente desde la visión de las conversaciones uno a uno que tenemos con nuestros alumnos—. Solemos pasar por alto las conversaciones porque se dan de manera natural todos los días, pero cuando nos detenemos para observarlas de cerca, encontramos que encierran las semillas de las relaciones e influencias humanas que, al cultivarse, son capaces de cambiar corazones y mentes.

LAS CONVERSACIONES INCIDEN EN LOS PENSAMIENTOS Y LAS ACTITUDES

La investigación ha demostrado que las conversaciones tienen efectivamente el potencial de inspirar nuevas ideas. En el ámbito laboral, cuando hay un aumento en el número de conversaciones informales entre personas que suelen interactuar a diario, se ha encontrado un incremento de la creatividad y la capacidad para resolver problemas (Miller, 2021). Lo que cobra especial importancia es que las conversaciones también pueden

cambiar la manera en que las personas piensan y sienten, aun tratándose de cuestiones polémicas que suscitan fuertes emociones (Broockman y Kalla, 2016; Gehlbach y Brinkworth, 2012; Kalla y Broockman, 2020; Palluck, 2016). Las conversaciones encierran este potencial porque dejan a los participantes en la libertad de explorar ideas sin temor a ser juzgados ni a sufrir represalias (Barnes, 1990). Los centros de escritura se prestan para este tipo de conversación exploratoria cuando esta se centra en el proceso de redacción, como lo explicó Harris (1995) en un ensayo que fue un hito al publicarse hace más de un cuarto de siglo:

Los tutores aprovechan la plática y el cuestionamiento y todas las pistas que puedan pescar en la interacción cara a cara. La conversación puede divagar libremente por los derroteros que el alumno y el tutor consideren útiles. Es decir, el tutor puede preguntar por hábitos y procesos de redacción, puede escuchar las respuestas del alumno a varias preguntas y luego utilizarlas como pistas para formular más preguntas, mientras que el alumno puede hablar de inquietudes que no están evidentes en el producto (p.29).

Detrás del retrato minucioso que hace Harris de la tutoría se encuentra una pregunta importante, una en la que se detiene la mayoría de los maestros y tutores de vez en cuando: ¿qué huella deja mi trabajo en este mundo tan alocado, tan trastocado? ¿Qué tiene de especial la vocación de orientar y formar a escritores?

Para responder a esta pregunta, hay que empezar subrayando dos hechos:

- Como maestros y tutores nos abocamos a ayudar a los alumnos a aprender y crecer.
- Los maestros y tutores tenemos el mayor impacto en los alumnos cuando conversamos con ellos uno a uno.

Durante décadas la investigación ha demostrado que con las relaciones fuertes y positivas entre alumnos y maestros se potencia el aprendizaje (Rimm-Kaufman y Sandilos, 2012; Rudasill, Reio, Stipanovic y Taylor, 2010; Skinner y Greene, 2008; Sparks, 2019). Los aprendizajes que se generan en estas relaciones se basan en el supuesto de que los maestros impartimos

conocimientos a los alumnos no como un fin último, sino como un medio para ayudarlos a crecer y tener una vida productiva que deje un mundo mejor tanto para ellos mismos como para las generaciones futuras. Las conversaciones fomentan el crecimiento individual y la productividad al franquear la distancia que separa a alumnos, maestros, miembros de la comunidad y el mundo más amplio.

Como ya se mencionó, Mandela dijo que la educación debe enseñar a los alumnos que les corresponde jugar un rol para su país. Por tanto, también a los maestros y tutores les concierne jugar un rol para su país, aprovechando su posición privilegiada de autoridad moral para promover conversaciones que amplíen la justicia, la libertad, la inclusión, el multilingüismo y la igualdad de las personas de todas las lenguas y culturas.

Desde mi experiencia, las conversaciones franquean la distancia que separa a la gente cuando los participantes se tienen confianza, como se espera que ocurra entre maestros y alumnos que pueden hablarse con sinceridad y verdad. Los diálogos atraviesan la separación cuando la gente se escucha con empatía y cuando surgen preguntas que detonan el pensamiento crítico. Escuchar con empatía implica suprimir los prejuicios al colocarnos en los zapatos del otro, mientras que las preguntas penetrantes abren la mente a verdades desconocidas y a veces incómodas. Son agua y luz para nuestras hojas y tallos. Así es como las conversaciones cruzan la distancia que nos separa.

LAS CONVERSACIONES AFIRMAN LOS VALORES HUMANOS FUNDAMENTALES

Los seres humanos ciertamente tenemos muchas diferencias. Nuestros alumnos representan una rica diversidad de lenguas, culturas y experiencias. Con el mayor número de hispanohablantes en el mundo, México además alberga a decenas de lenguas nacionales indígenas. En el caso de Estados Unidos tiene una lengua dominante y muchas adicionales, como México, y viven millones de hispanohablantes nativos o bilingües. Los alumnos y profesores, aunque hablan una diversidad de lenguas y dialectos, vienen a la universidad a crecer intelectualmente en y a través del lenguaje, por lo que las instituciones se empeñan en acomodar las diferencias entre los alumnos, en enseñarles a respetarse mutuamente

y a superar los prejuicios, y en promover los valores de la igualdad y la justicia.

Los maestros y tutores que nos consagramos a nuestros alumnos sabemos que la docencia no es como otros trabajos. Se trata de una vocación donde se refuerzan los valores que nos unen como seres humanos, por ejemplo, el respeto por las lenguas y las culturas, y la justicia para todos. Dijo Octavio Paz: “Nadie está solo, y cada cambio aquí provoca otro cambio allá”.² Los maestros plantamos las semillas del conocimiento sin saber cuándo o dónde germinarán, pero con la confianza de que sí germinarán y florecerán. De esta forma la educación incide en generaciones de vidas. Estamos conectados unos a otros, o como lo dijo John Donne, el poeta anglicano del siglo XVII, ningún hombre es una isla.

Nuestro reto como maestros y tutores se plantea en la pregunta ¿cómo enseñamos y acompañamos de una manera que franquee la distancia que nos separa y amplíe la libertad y justicia para nuestros alumnos? Sabemos que los maestros hacemos más que investigar, evaluar y dictar conferencias. Hacemos más que calificar trabajos y colaborar en comités. De hecho, los maestros y tutores contamos con un *superpoder*: construimos relaciones porque iniciamos y sostenemos conversaciones. Tenemos el poder de detonar conversaciones cuando decimos: “hablemos de las ideas que desarrollas en tu ensayo”, “¿puedes formular argumentos que apoyen tu tesis?” o “dame un ejemplo”. Una vez iniciadas las conversaciones, evolucionan con el tiempo para convertirse en maneras de pensar. Iluminan los rincones oscuros de nuestra mente. Llegan a ser el tapete que se nos mueve.

Conversar es diferente a dictar conferencias, calificar trabajos o asesorar a alumnos, aunque puede ser parte de estas actividades. Se basa en formar relaciones que nos permiten ralentizarnos, pensar con calma, hablar con alguien que conocemos y que nos inspira confianza. El psiquiatra y autor William Glasser observó: “Lo que más falta les hace a los alumnos en la escuela es una relación intelectual o una conversación con

2. “No one is alone, and each change here brings about another change there” (Paz, 1974).

un maestro”.³ Se refería a alumnos en Estados Unidos, pero podría aplicar para los alumnos en la mayoría de los países.

Es vital comprender por qué las conversaciones son fundamentales para nuestro bienestar. Es fácil pasarlas por alto, darlas por sentadas, pero es importante recordar que las conversaciones dan el aliento de la vida a los valores humanos universales. Por ejemplo, en las conversaciones se ponen en juego valores como:

- El respeto al tiempo y el espacio que la gente necesita para expresarse. Les enseñamos a los alumnos a escuchar cuando alguien empieza a hablar y a “hacer uso de la palabra” cuando les toca el turno a ellos.
- El reconocimiento de la existencia y la dignidad de los otros. Les enseñamos a los alumnos a evitar juzgar, acusar o culpar a otros.
- La curiosidad. Les enseñamos a los alumnos a hacer preguntas y aprender de otros.
- El conocimiento y la verdad. Les enseñamos a los alumnos a decir cosas que son ciertas y a no decir cosas falsas o engañosas.
- La evidencia. Les enseñamos a los alumnos a apoyar sus afirmaciones con pruebas, y a examinar y cuestionar todas las pruebas disponibles.
- La asertividad. Les enseñamos a los alumnos a defenderse y a dar a conocer sus necesidades.
- La resolución pacífica de los conflictos. Les enseñamos a los alumnos a llegar a acuerdos y a perdonar.

Teniendo en mente estas cosas, imaginemos ahora un centro de escritura donde los tutores y escritores se sientan juntos, tal vez uno frente al otro en una mesa pequeña, o lado a lado, viendo una misma pantalla de computadora. O podríamos imaginarlos trabajando en línea en una reunión virtual. Si pudiéramos oír lo que dicen los tutores, escucharíamos, entre otras cosas:

3. “What students lack [most] in school is an intellectual relationship or conversation with the teacher” (Nelson y Glasser, 2002).

- “Tu escrito expresa sentimientos muy fuertes. ¿Hace poco que te sientes así o hace tiempo? ¿Qué es lo que te apasiona acerca de este tema?”.
- “Quiero preguntarte, ¿crees que haya gente que no opina como tú acerca de este tema?”.
- “¿Qué crees que piensa otra gente? ¿Qué será lo que la hace pensar diferente que tú?”.
- “Esta afirmación expresa una generalización bastante rotunda. ¿Puedes pensar en excepciones?”.
- “La gente a la que te refieres, ¿crees que estaría de acuerdo con tu manera de caracterizarla? ¿Cómo crees que se describiría a sí misma?”.
- “Veo que entendí mal lo que querías decir. Gracias por hacérmelo saber. Permíteme intentar de nuevo explicar lo que yo entiendo que estás diciendo, y corrígeme por favor si me equivoco u omito algo”.

Al pasar por los centros de escritura, uno escucha a los tutores haciendo comentarios y planteando preguntas como en estos ejemplos; así se establecen relaciones y se detona el pensamiento crítico. Los centros de escritura son pequeñas fábricas de pensamiento crítico. Pero estas fábricas no operan a base de fuentes tradicionales de energía como la electricidad, sino de otra fuente de energía: la plática entre personas. Y al igual que las otras formas de energía alternativa, la energía conversacional no fluye de manera uniforme. Como el viento y el sol, las conversaciones pueden ser disruptivas. Los tutores y los maestros cuestionan las ideas nacidas de la ignorancia y el prejuicio. Alteran las concepciones equivocadas acerca del proceso de escribir y las afirmaciones que carecen de pruebas o justificación. Las conversaciones en un centro de escritura resultan especialmente energizantes cuando los tutores son pares porque los cuestionamientos provocados suelen tomarse más en serio que los que son generados por maestros y padres.

Hace varios años conocí a Amanda Amionne, tutora multilingüe experimentada de la Nova Southeastern University en Fort Lauderdale, Florida, donde trabajaba con muchos hispanohablantes nativos (L1) como ella. Le pregunté qué consejos daría a los tutores de los centros de escritura y dijo:

Los tutores deben trabajar junto con los escritores. Tienen que ensuciarse las manos, no se trata de darles algo para que se vayan a trabajar solos en ello. Creo que es la única manera en que el aprendizaje “pega” porque cuando uno es joven, es más fácil. Pero cuando uno es más grande y debe adaptarse a todo un lenguaje nuevo, resulta mucho más difícil. Así que, si de veras quieres enseñarles algo, debes entrarle junto con ellos. Debe ser algo muy intensivo (Rafoth, 2015, pp. 55-56).

EL USO DE LAS CONVERSACIONES PARA FORMAR A LOS TUTORES

Como la roca que se talla con el viento, los efectos de la conversación suelen ser lentos y ocultos a simple vista, pero las mentes y las motivaciones sí cambian cuando el *superpoder* de la conversación reconfigura el pensamiento.

En un centro de escritura universitario, las conversaciones a menudo surgen de esos momentos fortuitos que se prestan para la enseñanza, es decir, de oportunidades de aprendizaje que se dan a partir de errores o malentendidos. Los tutores pueden aprovechar estos momentos para ayudar a los escritores a desarrollar sus ideas. Y lo que es igual de importante, los directores pueden aprovecharlos para ayudar a los tutores a reflexionar sobre sus prácticas, porque sabemos que una de las mejores maneras en que los tutores reflexionan sobre su trabajo es hablando con otros tutores (Rafoth, 2016). La siguiente reflexión ofrece uno de esos momentos aprovechables que sirven para detonar la conversación en las reuniones del personal de los centros de escritura. Se basa en mi recuerdo de un relato que compartió uno de los tutores de mi centro de escritura acerca de una sesión difícil que había tenido un día en el otoño de 2018. En este relato, el tutor reflexionaba acerca de una sesión en que decidió dar prioridad a las ideas del escritor en vez de a su uso del inglés afroamericano vernáculo (AAVE, por sus iniciales en inglés) en su escrito. Es decir, el tutor se enfocó en las ideas y organización en lugar del estilo. He utilizado dicha reflexión para invitar a los tutores de mi centro de escritura a considerar si, dadas las restricciones de tiempo que suelen darse en las sesiones de tutoría, el tutor había tomado la decisión acertada:

Apoyé a un alumno de Philly (Filadelfia, Pensilvania). Le pregunté si su maestra tenía una política acerca del uso del *slang*, pero me dijo que no sabía. Quería que su trabajo se escuchara académico, dijo, así que tal vez deberíamos haber trabajado en eso, pero también quería que fuera más largo —tres páginas por lo menos— y tenía... menos de media página. No quería ofenderlo ni nada por el estilo, pero tenía dobles negativos, problemas con sus verbos, oraciones incompletas, puntuación, ese tipo de cosas. Podríamos haber hablado del *slang*, pero ¿cómo crees? A poco le voy a decir, “¿Te das cuenta de que has usado AAVE en tu trabajo y...?”. N’hombre, habría sido una falta de respeto. Por otro lado, así hablaba, y así escribía, y ¿quién era yo para cuestionarlo? La cosa es que pensé que la tarea principal era generar más ideas por lo pronto y trabajar la redacción después. Y es lo que hicimos. La verdad es que nunca llegamos a la gramática porque más que nada hablamos de su tema, que era su hermano menor. ¿Pero era correcto proceder así? Me sentía responsable, ¿me entienden?, digo, no por su redacción sino cuando menos por hacérselo saber. Y no quería meter en problemas al centro de escritura por no ayudarlo con su gramática. Pero ni siquiera tenía un párrafo completo y necesitaba tres páginas.

El valor del ejercicio consiste en la discusión que se genere. Decidir si el tutor tomó la decisión correcta no es el propósito de la discusión. El objetivo es más bien involucrar a los tutores en conversaciones que los induzcan a cuestionar, defender, revisar o reforzar sus valores y expectativas. En sus esfuerzos por alcanzar este objetivo, los directores de los centros de escritura ayudan a preparar a los tutores para un mundo multilingüe que respeta la interculturalidad y la diversidad lingüística. Es importante ayudar a los tutores a reflexionar sobre sus experiencias porque en la tutoría se trata de hablar de ideas que muchas veces son personales y delicadas (Sarrafi, 2021). Saber cuándo abordarlas y cuándo dejarlas es todo un arte, y uno puede equivocarse fácilmente (Agostinelli, Poch y Santoro, 2005).

A continuación, presento otro ejemplo de reflexión hecha por una tutora par; el ejemplo está tomado esta vez de la investigación de maestría de Witherite (2014). Aquí la tutora describe una ocasión cuando un alumno expresó una idea que le pareció ofensiva a la tutora. Por casualidad el

alumno era su compañero de salón y ella ya lo había escuchado discutiendo con la profesora acerca de “la manera en que los cerebros son diferentes en diferentes razas”. El alumno escribió un ensayo sobre este tema y lo llevó al centro de escritura un día cuando la tutora estaba trabajando. Pero en vez de desafiar al escritor a defender su creencia racista, la tutora le sacó la vuelta al tema. Así es como la tutora describió la sesión en la entrevista:

Él estaba... tan [aferrado a su creencia] porque [su] profesora lo había puesto en vergüenza delante de todos... Era... difícil. Fue uno de esos momentos en que medio suprimí la emoción que sentía y me puse a trabajar en su redacción [estilo] y simplemente hablaba con él acerca de su [estilo]... Algunos podrían alegar que hice mal, pero en el momento no se me ocurría ninguna alternativa. Así que tomé una decisión y actué en consecuencia (Witherite, 2014, pp. 101-102).

En este ejemplo, la tutora describe su recuerdo de una sesión en que se vio involucrada en el centro de escritura de la IUP, donde los tutores tienen ocasión, como esta, de hablar con los alumnos acerca de sus creencias y prejuicios en el contexto de su escritura. En este ejemplo, la tutora podría haber cuestionado las afirmaciones del escritor. ¿Qué tendría que haber hecho? Las conversaciones son el superpoder de un tutor, y es importante ejercer cautela al manejarlo. ¿Puede ser aceptable que un tutor responda con silencio cuando un escritor dice o escribe algo ofensivo? ¿O siempre debe hablar o responder ante un comentario de esa naturaleza? Cuando mis tutores examinaron este ejemplo, surgieron muchos puntos de vista: algunos estaban de acuerdo con la decisión de la tutora, otros estaban en desacuerdo y otros no tomaban partido. Sin importar su opinión, los tutores salieron de esas conversaciones mejor preparados para manejar los retos de situaciones similares con las que se fueran a topar.

Los tutores pueden hacer uso de su superpoder de seis maneras, cuando menos. Pueden desplegarlo para:

- Escuchar con atención y con la mente abierta.
- Pedir aclaración.

- Cuestionar supuestos.
- Refutar hechos.
- Expresar molestia.
- Recomendar algún tipo de acción.

En el aula, los maestros podemos contagiar a los alumnos nuestro entusiasmo por ciertas ideas, pero fuera ella, en la biblioteca, en un café, en mítines, en manifestaciones o en el centro de escritura, los educadores podemos establecer una relación a partir de una conversación y “moverles el tapete”. Estos son los momentos en que la educación cambia los corazones y las mentes.

CONCLUSIÓN

Urge promover los valores de inclusión y multilingüismo porque las fuerzas del racismo y odio están palpables. En Estados Unidos hoy, por ejemplo, estas fuerzas las están azuzando hasta oficiales de elección popular. Para muchos estadounidenses esto resulta intolerable y cobra más urgencia que nunca la pregunta “¿qué puedo hacer?”. Podemos y debemos hacer muchas cosas —indignarnos en foros públicos, luchar, manifestarnos, contender por puestos políticos y votar—. La conversación no sustituye a estas otras formas del activismo. Pero es importante saber que el trabajo que hacemos como tutores y maestros es una acción que deja huella. Para los tutores y maestros que se hacen la pregunta retórica “¿cómo es que mi trabajo como tutor contribuye a una sociedad más justa, incluyente o tolerante? Dado el tamaño de los problemas del mundo, ¿qué importa ser tutor o maestro?”, existe una respuesta convincente.

Algo que utilizamos y practicamos todos los días —el *superpoder* de la conversación— juega un rol clave en la lucha por promover la justicia porque la conversación cambia corazones y mentes. Sócrates nos enseñó esto hace casi 2,500 años: el diálogo entre una persona y otra probablemente sea la herramienta didáctica más eficaz de todos los tiempos.

Las conversaciones que se dan en los centros de escritura conectan a los alumnos con sus pares y maestros, y, por consiguiente, con los conocimientos y valores que compartimos como seres humanos. Las conversaciones les abren la mente a los alumnos. También, trastornan los

prejuicios y los supuestos falsos. Las conversaciones uno a uno tienen este poder porque parten del respeto y, posteriormente, nos llevan a compartir sentimientos, conocimientos y verdad. Surge el pensamiento crítico, tal vez mucho tiempo después de que se acaba la conversación, pero las semillas del cambio terminan germinando. Como dijo Martin Luther King, parafraseando a Theodore Parker: “El arco del universo moral es largo, pero se dobla hacia la justicia”.⁴

REFERENCIAS

- Agostinelli, C., Poch, H. y Santoro, E. (2005). Tutoring in emotionally charged sessions. En B. Rafoth (Ed.), *A tutor's guide* (2a. ed., pp. 34-40). Boynton Cook.
- Barnes, D. (1990). Oral language and learning. En S. Hynds y D. Rubin (Eds.), *Perspectives on talk and learning* (pp. 41-54). National Council of Teachers of English.
- Broockman, D. E. y Kalla, J. L. (2016). Durably reducing transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing. *Science*, 352(6282), 220-4.
- Gehlbach, H. y Brinkworth, M. E. (2012). The social perspective taking process: Strategies and sources of evidence in taking another's perspective. *Teachers College Record*, 114(1), 1-29.
- Harris, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English*, 57(1), 27-42.
- Kalla, J. y Broockman, D. (2020). Reducing exclusionary attitudes through interpersonal conversation: *Evidence from three field experiments*. *American Political Science Review*, 114(2), 410-425.
- King, M. L. Jr. (1968, 31 de marzo). *Remaining awake through a great revolution* [Discurso dado en la Catedral Nacional de Washington].
- Mandela, N. R. (1994). *Long walk to freedom*. Abacus.
- Miller, C. C. (2021, 5 de septiembre). Is the water cooler a font of inspiration? *The New York Times*.

4. “The arc of the moral universe is long, but it bends toward justice” (King, 1968).

- Nelson, T. G. y Glasser, W. (2002). An Interview with William Glasser, M.D. *Teacher Education Quarterly*, 29(3), 93-98. <http://www.jstor.org/stable/23478392>
- Palluck, E. L. (2016). How to overcome prejudice. *Science*, 352(6282), 147.
- Paz, O. (1974). *The monkey grammarian*. Arcade Publishing.
- Rafoth, B. (2015). *Multilingual writers and writing centers*. Utah State University Press.
- Rafoth, B. (2016). Second language writers, writing centers, and reflection. En S. Bruce y B. Rafoth (Eds.), *Tutoring second language writers* (pp. 5-23). Utah State University Press.
- Rimm-Kaufman, S. y Sandilos, L. (2012). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx?item=1#>
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. y Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412.
- Sarraf, K. S. (2021). Training tutors to respond: The potential violence of addressing sexual violence disclosures in the writing center. En S. Gage y K. Fleckenstein (Eds.), *Violence in the work of composition*. Utah State University Press.
- Skinner, E. y Greene, T. (2008). Perceived control, coping, and engagement. En T. L. Good (Ed.), *21st Century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. 121-130). Sage Publications.
- Sparks, S. D. (2019, 12 de marzo). Why teacher-student relationships matter. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/why-teacher-student-relationships-matter/2019/03>
- Witherite, E. L. (2014). *Writing center tutors' perceptions of social justice issues: A multiple method qualitative study* [Tesis de maestría inédita, Indiana University of Pennsylvania]. <http://proxy-iup.klnpa.org/login?url=https://search-proquest-com.proxy-iup.klnpa.org/docview/1535824293?accountid=11652>

Un modelo para centros de escritura globales, multilingües, multiculturales e inclusivos

REBECCA DAY BABCOCK

TERESE THONUS

Resumen: *Este trabajo aborda temas relacionados con la globalización y sus efectos en el multilingüismo y el multiculturalismo; particularmente, se centra en promover la inclusión de los estudiantes en los centros de escritura que existen en las universidades desde los años noventa. En este capítulo se analizan ejemplos de centros que realizan un buen trabajo con el multiculturalismo y el multilingüismo en un contexto global e internacional. Estos centros tienen una doble intención: ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de la escritura y, al mismo tiempo, crear un ambiente adecuado tanto para el personal como para los estudiantes que tienen la característica de ser multilingües y multiculturales. Se ha usado el término “centro de escritura internacional” para referirse a aquellos espacios que únicamente contratan personal multilingüe y multicultural para ofrecer tutorías a estudiantes con las mismas características. Los centros de escritura globales están promoviendo contextos lingüísticos y culturales más diversos. También, hablamos de la inclusión y apoyo para personas con discapacidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje.*

Palabras clave: *centros de escritura globales e internacionales, centros de escritura multilingües y multiculturales, diversidad cultural y lingüística, Diseño Universal para el Aprendizaje inclusivo.*

Abstract: *This paper looks at topics related to globalization and its effects on multilingualism and multiculturalism; in particular, it focuses on promoting students' inclusion in the writing centers that universities have been setting up since the 1990s. This chapter analyzes examples of centers that have done a good job with multiculturalism and multilingualism in a global and international context. These centers have a twofold aim: to help students develop their writing skills and at the same time to create a welcoming atmosphere for both personnel and students who are*

multilingual and multicultural. The term “international writing center” has been used to refer to spaces that hire multilingual and multicultural staff to offer tutoring to students with the same characteristics. Global writing centers are fomenting more diverse linguistic and cultural contexts. We also look at inclusion and support for people with disabilities and Universal Design for Learning.

Key words: *global and international writing centers, multilingual and multicultural writing centers, cultural and linguistic diversity, inclusive Universal Design for Learning.*

En años recientes ha habido una proliferación de centros de escritura con un enfoque multilingüe y multicultural, tanto en Estados Unidos como en América Latina y Sudáfrica. Uno de sus principales propósitos es la creación de una política incluyente que garantice no solo el acceso de los estudiantes a estos centros, sino que cubra de manera eficiente las necesidades de cada uno de ellos, pues hablan y escriben en distintos idiomas y representan una gran diversidad cultural; por tanto, los programas de tutoría deben adaptarse a dichas necesidades. Es importante que los profesionales de los centros de escritura estén debidamente capacitados. Para tal propósito, ha sido común el uso de los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés), que ofrece estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas para cualquier estudiante, independientemente de su origen. Así los centros de escritura universitarios tienen una doble intención: ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de la escritura y, a la par, crear un ambiente adecuado tanto para el personal como para los estudiantes que tienen la característica de ser multilingües y multiculturales.

Entre los centros que siguen este enfoque está el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México, fundado en 2005, y que ofrece tutorías en nueve idiomas. También, podemos mencionar el centro de escritura de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, que trabaja en inglés y español (García-Arroyo y Quintana, 2012; Casillas, 2015; Molina-Natera y López-Gil, 2019); el Centro de Producción Textual Unitropista de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, localizado en Colombia y especializado en inglés y español; y el Centro de Escritura Javeriano de Cali, Colombia, especializado en español y francés (Roa y Centeno, 2015). Asimismo, está

el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, también en Colombia, que ofrece clases en quechua y otras lenguas indígenas. Los estudiantes internacionales son quienes más buscan el respaldo de estos centros, sin contar a los estudiantes de origen indígena que hablan y escriben español como segunda lengua.

Los centros de escritura latinoamericanos han figurado por sus programas de tipo inclusivo, que han sido de gran eficacia para trabajar con estudiantes de distinto origen. En contraste con los centros estadounidenses, cuya única misión es mejorar la escritura a través del diseño de diversos programas según las necesidades de los estudiantes, los centros latinoamericanos y europeos se enfocan en el desarrollo de un mismo programa de escritura, general e inclusivo, apto también para estudiantes multilingües y multiculturales. Según Ganobscik-Williams (2012), la solución para el problema de cómo apoyar a los estudiantes como escritores en varios contextos universitarios nacionales, no se trata de simplemente importar los modelos estadounidenses.¹ Este mismo mensaje apareció en un artículo de Graves y Graves (2012) sobre la cultura de la escritura en universidades de habla inglesa en Canadá, donde los centros de escritura están multiplicándose.

Por su parte, los centros de escritura internacionales rara vez sirven a toda la población universitaria. El término “centro de escritura internacional” se refiere a aquellos espacios que únicamente contratan personal multilingüe y multicultural para ofrecer tutorías a estudiantes con las mismas características. Un ejemplo, descubierto por Yasuda (2006), es el centro de escritura de la Universidad de Tokio que solamente trabaja con alumnos del área de ciencias. La Universidad de Toronto, por su parte, tiene catorce centros de escritura, dando tutorías a estudiantes de arquitectura, ingeniería, ciencias de la salud y educación. Estos últimos no funcionan como satélites de un centro principal, sino como centros independientes con sus propias operaciones y estrategias.

Es muy probable que los centros de escritura internacionales se guíen más por las tendencias de la lingüística aplicada o de la enseñanza del

1. Ganobscik-Williams (2012, p.500): “The solution to supporting students as writers in various national higher education contexts was not simply to import models of writing instruction”.

inglés como lengua extranjera que por las corrientes de la pedagogía y las investigaciones de los centros de escritura predominantemente estadounidenses. La gran mayoría de los centros de escritura internacionales fueron fundados por especialistas en la enseñanza del inglés. Esto es significativo, pues las metas y métodos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las funciones de los profesores de segunda lengua no son iguales a las funciones de los tutores en los centros de escritura. De tal forma que los centros de escritura internacionales son básicamente bilingües o multilingües, y el intercambio entre el inglés y otros idiomas, lenguas locales y dialectos regionales ha sido no solamente aceptado, sino promovido.

A medida que el inglés continúa creciendo como la lengua predominante del discurso académico, es probable que surjan más centros de escritura en países en los cuales el inglés no es la lengua oficial o la más hablada. No es difícil imaginar que el número de los centros internacionales de habla no inglesa eventualmente sobrepasará el de los centros monolingües de Estados Unidos. Sin embargo, como notaron Sabatino y Rafoth (2011), el desarrollo del inglés como lengua internacional alerta sobre las normas nacionales, puesto que las variedades locales de este idioma influyen en la escritura, por tanto, la tarea de capacitar a los tutores de manera efectiva, tanto cultural como lingüísticamente, es de un interés especial en los centros de escritura internacionales. Bailey (2012) examinó una variedad de manuales de tutoría acuñando los términos “2.0” y “3.0” para representar la distinción entre los manuales monolingües y monoculturales y los manuales multilingües y multiculturales. Siguiendo la práctica común, Bailey aboga por los espacios multilingües y multiculturales, donde ningún tutor ni estudiante es excluido del colectivo “nosotros”. No obstante, argumenta que los manuales de tutoría “3.0” deben ser específicamente diseñados para un contexto mundializado.

En este sentido, Cassidy y sus colegas (2012) dieron a conocer el proceso de creación de un centro de escritura de posgrado en una universidad en Japón. Primero, este centro diseñó clases para capacitar a los tutores. Consecutivamente, los estudiantes que se formaron en esas clases comenzaron a trabajar en el nuevo centro de escritura. Según Santa (2009), esta capacitación debía dejar atrás las normas tutoriales estadounidenses. Tal

premisa está basada en el conocimiento práctico que viene de la experiencia y la anécdota personal, fundada en el interrogatorio socrático y la conversación indirecta. El tutor no debe tomar el control de la interacción entre él y el estudiante, ni de la escritura de este último. Subyacente a esta premisa está la suposición de que los estudiantes tienen una idea general sobre lo que quieren escribir, pero necesitan de una interacción mutua y recíproca para desarrollarla. Esta es una orientación fuertemente constructivista (mas no vygotskiana), que va de la mano de una teoría de composición expresiva transmitida por eruditos como Peter Elbow: lo que importa es la construcción retórica del texto y no los bloques de construcción sintácticos y léxicos. Crucialmente, ninguna persona puede tomar control o autoridad en aquello que denominamos “la metodología mitológica” o la “ortodoxia” (Shamoon y Burns, 1995). Esta postura, esta ideología, es problemática.

Wang (2012) examinó diez preceptos de la ideología, conectando cada uno de ellos con un artículo seminal en revistas sobre centros de escritura y las prácticas dilucidadas en los manuales de educación para tutores. Según el tutor, los preceptos son:

- Lo lamento, pero no estoy aquí para corregir tu trabajo.
- Tú decides. Es tu trabajo.
- Soy un tutor y un compañero, no un profesor.
- Vamos a trabajar juntos.
- Lo lamento, pero no puedo corregir tu gramática o vocabulario.
- Descubrí algunos problemas. ¿Será que tú puedes descubrirlos y corregirlos?
- Vamos a trabajar en la organización de tu trabajo. Podemos dejar la gramática para el último.
- ¿Te importa leer en voz alta para mí?
- ¿Será que necesitas citar el autor de estas palabras?
- Debes pensar y escribir en inglés. Olvídate de tu lengua materna.

El interrogatorio socrático es lo usual; es una manera dialógica de entender la información de los textos, examinándolos mediante una serie de preguntas y respuestas que animan la reflexión. Varios investigadores

hemos atacado esta práctica tutorial en los centros de escritura, porque reconocemos que estas políticas y procedimientos no favorecen a los estudiantes multilingües (Thonus, 1999, 2002, 2004).

Las investigaciones empíricas sobre la teoría y la pedagogía de los centros de escritura internacionales han sido escasas. Los siguientes dos estudios, que reconocemos como valiosos, versan sobre temas relacionados con las políticas de interacción entre el estudiante y el tutor, el empleo de tutores y la alternancia de idiomas. El primer estudio, la tesis de tipo cualitativa de Elftheriou (2011), examina quince interacciones entre tutores y estudiantes en un centro de escritura en una universidad de lengua inglesa en el Medio Oriente. Elftheriou usó varios métodos para recopilar datos, como la observación, la grabación de videos, el recuerdo estimulado y las entrevistas. Descubrió que los estudiantes disfrutaron del apoyo directo para resolver los problemas de escritura de tipo gramatical y léxico y del apoyo indirecto a los problemas de tipo estructural. Si bien a los estudiantes no les gustaba leer en voz alta ni apreciaban el silencio, estaban dispuestos a conversar con los tutores que estaban familiarizados con los temas de sus trabajos; deseaban una relación de colega a colega. A pesar de que tanto los tutores como los estudiantes eran multilingües y multiculturales, Elftheriou encontró solamente dos ocasiones donde estos alternaron el inglés y el árabe en sus grabaciones.

En el estudio de Mack (2014), la investigadora se pregunta si es efectivo el modelo de tutoría estadounidense en estudiantes de inglés como segunda lengua en Japón. Mack usó un diseño de investigación de métodos múltiples y descubrió que los tutores adoptaron el papel de profesor, mediador y traductor, papeles poco comunes en el contexto estadounidense. Mack recomendó que los administradores de los centros de escritura emplearan tutores que tuvieran fluidez en las lenguas maternas de los estudiantes y que “no quisieran huir del papel autoritario”.

Según los resultados de ambos estudios, sugerimos dos propuestas de investigación, de suma importancia, para aclarar las realidades de los centros de escritura globales:

- Primera: ¿cuáles son las posiciones institucionales, los alcances y los objetivos de los centros de escritura globales? ¿Cuáles son las diferencias entre las universidades, la geografía lingüística y la formación de

los tutores en comparación con los centros de escritura estadounidenses? Los datos pueden incluir encuestas y entrevistas conducidas en una variedad de idiomas.

- Segunda: ¿cuáles son las diferencias en cuanto a la interacción en las tutorías, primero, donde ambos, tutor y estudiante, son multilingües y hablan más de un idioma en común; segundo, donde ambos son multilingües y hablan un solo idioma en común; tercero, donde solo el tutor o el estudiante es multilingüe; cuarto, donde el tutor y el estudiante son monolingües y hablan el mismo idioma? La investigación debe incluir varios métodos y debe llevarse a cabo en uno o más centros de escritura multilingües. Las tutorías pueden ser grabadas en video o audio, transcritas, analizadas cuantitativa y cualitativamente según el idioma, la alternancia de lenguas, así como otras características lingüísticas y paralingüísticas. Los tutores y estudiantes pueden ser entrevistados con protocolos retrospectivos.

De acuerdo con la Declaración de la Diversidad Cultural de la Unesco (2002), la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad y un fuerte factor de desarrollo que refuerza las capacidades de creación y de difusión a escala mundial. Los defensores del multiculturalismo argumentan que una política de la diversidad beneficia tanto a los individuos como a la sociedad en general en cuanto a que reducen las presiones de los conflictos sociales basadas en desventajas y desigualdades.

Si bien la Asociación Internacional de Centros de Escritura (IWCA) ha publicado algunos manifiestos sobre la diversidad (2006 y 2008), hasta ahora no ha divulgado ningún argumento en el que asuma alguna posición sobre el multilingüismo y el multiculturalismo. Su posición más reciente sobre la diversidad está más relacionada con la inclusión de los centros de escritura y sus profesionales como miembros de la asociación que con las prácticas concretas entre tutores y alumnos. Su postura sobre el racismo, la antiinmigración y la intolerancia lingüística denuncia la legislación antiinmigrante, pero no aboga por el multilingüismo o el multiculturalismo en los centros de escritura. Por su parte, los centros de escritura globales están promoviendo contextos lingüísticos y culturales más diversos. Como ejemplo, daremos a conocer la situación de los centros de escritura en Sudáfrica. En cuanto a los centros multilingües,

Bailey (2016) escribió una tesis etnográfica sobre el de la Universidad de Stellenbosch donde recogió datos basados en entrevistas, observaciones, capacitación de tutores, entre otros. Bailey realizó su investigación mientras se llevaban a cabo protestas en contra de las diferencias raciales y lingüísticas en las universidades del país. Desde 1860, Stellenbosch ha sido una universidad para alumnos blancos de habla afrikáans. Hacia el final del apartheid, la universidad inscribió a los alumnos de habla inglesa e idiomas Africanos también (afrikáans e isiXhosa). Se creó una política que permitía la elección entre lenguas de enseñanza y aprendizaje, y habla y escritura con una intención hacia el multilingüismo. El centro de escritura de dicha universidad empleaba dos directoras, una que trabajaba con tutores de habla afrikáans y otra con tutores de habla inglesa. Algunos de los tutores eran bilingües.

Mientras que la universidad y el centro eran considerados bilingües, a veces los tutores y los alumnos hablaban en lenguas indígenas, como isixhosa y zulú. La alternancia de lenguas, consciente o inconsciente, era común. Mientras las protestas sociales continuaban fuera del centro educativo, dentro de él había una atmósfera segura con interacciones apolíticas. Bailey (2016) concluyó: para que un centro multilingüe funcione, los alumnos deben entender los idiomas como recursos y escoger la mejor lengua para su propósito sin sentir que su identidad fuese ofendida por usar otro idioma. En 2017, Bailey confirmó que el mayor problema que los centros de escritura multilingües deben superar es no conducir sus operaciones diarias en diversas lenguas, sino adoptar la política de que la lengua es una herramienta que los estudiantes pueden utilizar para comunicarse con diferentes audiencias, en lugar de verla como un elemento de identidad al que deben aferrarse para que tal identidad no se pierda. Sus ideas lo llevan a concluir que los centros de escritura pueden ayudar a los estudiantes multilingües a sentirse más cómodos en sus contextos académicos solo por dejarlos usar sus respectivos idiomas y dialectos. Y si se sienten más cómodos, los estudiantes considerarán esta universidad antes que cualquier otra, lo cual beneficiaría el crecimiento de la institución.

Aquellos que trabajamos dentro de los centros no podemos adivinar las necesidades específicas de nuestros estudiantes. Con certeza, poseen antecedentes diversos y hablan lenguas diferentes, y no podemos

decidir la lengua de tutoría basándonos en percepciones vagas de identidad, idioma o idiomas que ellos quieren usar en sus interacciones educativas. Por ejemplo, en el centro de escritura de Stellenbosch que describimos previamente se ofrecen tutorías en afrikáans, inglés e isixhosa (Daniels y Richards, 2011). El centro es oficialmente multilingüe y, en cualquier año académico, los tutores utilizan entre seis y nueve lenguas africanas y europeas. Los tutores intentan utilizar la lengua apropiada en cada situación. En algunas reuniones, el afrikáans es la lengua usada para la planeación de la escritura, mientras ambos, tutor y estudiante, alternan códigos con el inglés en busca de un vocabulario académico.

Para seguir ilustrando este problema, traemos a colación la situación lingüística de los estudiantes sordos que asisten a los centros de escritura estadounidenses. Algunos hablan, leen labios o utilizan audífonos; por tanto, las reuniones con los tutores no son tan diferentes a aquellas con estudiantes sin problemas de audición. En este sentido, es necesario prestar atención al ruido, el nivel de iluminación y la disposición de los asientos. Por el contrario, no podemos suponer que los estudiantes sordos que utilizan un lenguaje de señas saben cómo usar el lenguaje de señas estadounidense (ASL, por sus siglas en inglés). En vez del ASL, pueden utilizar otro sistema de señas o un tipo de lenguaje de señas que combina el ASL con cualquier otro similar al inglés, o utilizar un intérprete (Babcock, 2011). La alternancia de códigos es muy común en las reuniones entre tutor y estudiantes, tanto en el contexto sudafricano como en el trabajo con estudiantes sordos. Estas situaciones nos llevan a concluir que es necesario dejar que los estudiantes y tutores hablen y escriban cualquier idioma que facilite la escritura, siempre y cuando ambos se entiendan.

Los tutores de los centros de escritura multilingües y multiculturales necesitan no solo comunicarse en lenguas múltiples sino también estar familiarizados con el contexto cultural de cada lengua. Según Lape (2013), en un centro de escritura verdaderamente multilingüe, los tutores que hablan varias lenguas y tienen la habilidad de la comunicación intercultural pueden trabajar con todos los estudiantes mientras construyen sus voces lingüísticas, retóricas y discursivas, para que todos participen en un cambio global de ideas (pp. 2-3). ¿Es factible que estas ideas también se apliquen en los centros latinoamericanos? Por ejemplo, ¿es posible que

el requisito de usar siempre un español estandarizado en la tutoría no sea justo para los estudiantes que representan minorías? ¿O será que los centros de escritura deben estar a la vanguardia respecto a los esfuerzos de inclusión lingüística y cultural?

La Unesco (2002) define la inclusión como un proceso que llama y responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación cada vez más intensa en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo cada vez más la exclusión dentro y fuera del contexto educativo. A nuestro parecer, el concepto de inclusión debe contextualizarse dentro de la universidad, considerándola tanto en el espacio como en la mentalidad para así desafiar cualquier tipo de discriminación y facilitar la incorporación de todos los alumnos en espacios universitarios, especialmente los centros de escritura. La finalidad de la educación inclusiva es transformar el sistema para que los estudiantes alcancen los objetivos académicos. Podemos desafiar a los educadores (incluyéndonos a nosotros) a abrazar la diversidad y comprometernos a ver a nuestros alumnos como soluciones y no como problemas. Así, la filosofía de la inclusión promueve un enfoque holístico y unificado para inhibir las barreras socioeconómicas, culturales y políticas de la educación.

Sin embargo, la inclusión no es sinónimo de acceso. Es parte de un proceso mucho más amplio que la matriculación de un estudiante en un programa académico. Actualmente, consideramos a los alumnos multilingües y multiculturales, pero también contemplamos los problemas y desafíos que bloquean la inclusión de personas con capacidades diversas, sean alumnos, tutores o profesionales, en nuestros centros de escritura. Debemos analizar maneras en las cuales podemos promulgar pedagogías y prácticas de inclusión, y reflexionar sobre cómo los desafíos y problemas han dado forma a nuestro trabajo y cómo los resolvemos. En particular, recomendamos que los principios del UDL, en donde los métodos de tutoría incorporan las mejores prácticas para todos los alumnos, guíen el trabajo en los centros de escritura (Ryan, Miller y Steinhart, 2017).

La mayoría de las investigaciones de Rebecca Babcock se enfocan en el estudio de las personas con capacidades diversas. Daniels, Babcock y Daniels (2015) publicaron un artículo en *Praxis: A Writing Center Journal* sobre los centros de escritura, las capacidades diversas y la inclusión. En el trabajo se examina el artículo “Argumento de la posición sobre la

discapacidad y los centros de escritura”, elaborado por The International Writing Centers Association. La asociación reconoce y recalca el vínculo entre los centros de escritura y las capacidades diversas para fomentar los estudios sobre las formas en las cuales los centros de escritura se cruzan con el trabajo de inclusión de las personas con capacidades diversas. Además, nuestra asociación incentiva a los centros de escritura para que sean inclusivos. Los alumnos pueden adoptar una comunicación que tiene en cuenta varios estilos de aprendizaje y métodos de comprensión de la lengua. Las autoras proponen que los centros de escritura deben ser espacios abiertos a todos los alumnos como seres únicos, proporcionándoles enseñanza y apoyo individual.

Esta filosofía se aplica a los estudiantes con capacidades diferentes. La inclusión en los centros de escritura está estrechamente asociada con la diversidad de estudiantes, de asuntos y preocupaciones con la escritura y de las maneras de tratar con las personas. Según Barton (1997), la inclusión significa tanto la participación creciente como la eliminación de barreras de exclusión. Nos gusta la definición de inclusividad elaborada por Inclusion International (1996), porque inicia desde la perspectiva de aquellas personas que han sido marginadas y excluidas. La inclusión significa la oportunidad para personas discapacitadas de participar plenamente en todas las actividades educacionales, ocupacionales, recreacionales, comunitarias y familiares que tipifican nuestra sociedad moderna.

Existen muchas formas de promulgar la inclusión en nuestros centros de tutoría. En Colombia, López (2015) examina las posibilidades de la tutoría virtual:

El uso reflexivo y pertinente de las tecnologías de información y la comunicación implicadas en la educación puede llevar a prácticas inclusivas. Esto se lograría en la medida en que los servicios de los centros de escritura puedan llegar a una población más amplia y cada vez con niveles más altos de calidad. La inclusión... no se refiere solo a las... dificultades [de] acc[eso] físic[o] y a los problemas con los horarios de atención, sino también a poblaciones que tengan unas condiciones y estilos de aprendizaje distintos, que tengan otras preferencias en los modos de acceder y procesar la información, que busquen mayor autonomía en sus procesos, entre otros aspectos (pp. 212–213).

A pesar de que la mayoría de las universidades tiene políticas para encaminar transformaciones institucionales, en los centros de escritura estas políticas operan en un nivel de aplicación práctica. Por ejemplo, Rose (2010) escribió sobre cómo las personas con capacidades diversas puedan acceder al apoyo educacional que les ofrece el contexto universitario, especialmente cuando sus necesidades han sido expuestas. Cuando estos estudiantes no tienen confianza en las motivaciones de los tutores, es más probable que interpreten el apoyo que reciben como un tipo de tratamiento preferencial en vez de su derecho legal de interactuar en un contexto de apoyo en el cual puedan funcionar eficazmente.

Los tutores de los centros de escritura no siempre están al tanto de la información personal de los estudiantes con los cuales trabajan. Por lo tanto, si un estudiante tiene una discapacidad, raramente los tutores saben qué tipo de apoyo necesitan. Si bien los tutores respetan el derecho de los estudiantes de mantener en privado sus capacidades diferentes, es inevitable que esta falta de información afecte la calidad del apoyo ofrecido, especialmente cuando tal condición no es detectable. Paradójicamente, este respeto a la privacidad y confidencialidad va en contra de una agenda transformacional de las políticas de inclusión en los centros de escritura. Una manera de abordar este asunto es incluir, al comienzo de cada sesión de tutoría, un comentario genérico como “por favor, explícame cómo puedo ayudarte para que nuestra sesión sea exitosa”. En este momento previo a la sesión, los tutores que intentan establecer buenas relaciones con los estudiantes pueden preguntar si tienen cualquier información personal que quieran compartir. En esta situación, es posible que los estudiantes con capacidades diferentes compartan información relevante que ayude a sus tutores a estructurar la sesión, de manera que sea efectiva, práctica y positiva. Este tipo de interacción da a las personas con capacidades diversas la opción de compartir información personal y contribuir a una mejor relación entre tutor y estudiante.

La individualización del aprendizaje es el nexo entre los centros de escritura y los estudios sobre la discapacidad y las políticas de inclusión. Todos dan lugar a enfoques flexibles en el proceso enseñanza-aprendizaje en donde se fortalece la dinámica entre el estudiante y el ejercicio de la escritura. Kiedaisch y Dinitz (2007) consideran que los tutores deben

tratar a un estudiante con capacidades diversas igual que a cualquier otro estudiante. Los centros de escritura endorsan pedagogías centradas en el alumno y dan prioridad a la agencia de cada uno de ellos. En una sesión típica, el tutor debe desplegar varios métodos de interacción, entre ellos, promover discusiones verbales, bosquejar las primeras redacciones, buscar información, trabajar en la computadora y participar en las tutorías virtuales (Hitt, 2012). Cada escritor es una persona única y cada encuentro en el centro de escritura debe ser visto como una oportunidad individual y contextualizada. Las necesidades del estudiante orientan al tutor y encaminan el aprendizaje. La habilidad más valiosa del tutor es escuchar de forma activa; así puede entender las necesidades de los escritores y cómo tratar con ellos durante la sesión. Esta práctica inclusiva permite múltiples maneras de atender las necesidades de cada estudiante. Además, podemos imaginar que la presencia de una comunidad diversa de estudiantes representa oportunidades que alientan la transformación de los objetivos de los centros de escritura. Todo esto resulta en la reflexión sobre nuestra pedagogía y en la búsqueda de un modelo que satisfaga las necesidades de nuestros estudiantes. Por ejemplo, el trabajo que llevaron a cabo Babcock y Daniels (2017) sobre los centros de escritura universitarios del mundo anglófono, demuestra que hay muchos ejemplos de programas exitosos e inclusivos y que la creatividad de muchos de ellos proporciona oportunidades auténticas de aprendizaje.

Los principios del UDL introducen estrategias instruccionales que se aplican por igual a todos los estudiantes. Estos principios se basan en la premisa de que aquello que funciona para un estudiante, incluyendo a los que tienen capacidades diversas, funciona también para el resto. Según la práctica del UDL, Ryan, Miller y Steinhardt (2017) opinan que instruir a estudiantes que tienen distintos métodos de aprendizaje exige que los tutores sean capacitados en métodos visuales, auditivos y cinestésicos. Estas herramientas permiten a los tutores concentrarse en distintos métodos de aprendizaje en lugar de atender una única capacidad o discapacidad, y romper así las barreras establecidas por la pedagogía tradicional de instrucción y tutoría. Para cada método de aprendizaje, Ryan y sus colegas ofrecen estrategias para producir ideas, redactar y revisar. El valor de este enfoque está en el manejo de varias técnicas de instrucción, así se facilita

el acceso de los estudiantes a los centros. Los estudiantes aprenden en un contexto y en el estilo, modo y presentación que les hacen sentir cómodos (Michael y Trezek, 2006).

En su investigación sobre estudiantes con debilidades auditivas en varios centros de escritura, Babcock descubrió una estrategia eficaz: el uso del diálogo explícito. Es importante establecer desde el comienzo de la sesión de tutoría cuáles son las necesidades y metas del alumno, así será más fácil planear un método de instrucción (Babcock, 2008, 2012). Babcock descubrió que los estudiantes sordos muchas veces informan al tutor sobre sus necesidades al comenzar la sesión, aunque los estudiantes que no tienen problemas de audición hacen esto con menos frecuencia. De vez en cuando, un alumno con capacidades diversas (aunque no auditivas) necesita que el tutor indique sus errores verbalmente y en voz alta (Babcock, 2002). En estos casos, la comprensión del tutor y su experiencia en prácticas multimodales pueden ser muy valiosas. Por ejemplo, el tutor y el estudiante pueden inventar un sistema de señales para indicar lugares en el texto que exigen revisión o necesitan corrección. A pesar de estas intenciones de tipo inclusivo, la realidad es que algunos estudiantes son tratados de manera diferente. En nuestro afán de crear espacios de confort, es común que los estudiantes con discapacidades perceptibles, tales como la invidencia o la amputación, experimenten una compensación por parte de los tutores. Desafortunadamente, esta es otra forma de mirar a estos alumnos como “los otros.” Debemos ser más conscientes para no caer en esta trampa.

Concluimos con la certeza de que los centros de escritura universitarios son espacios donde los estudiantes reciben ayuda y apoyo individual para desarrollar sus proyectos de escritura. Las interacciones entre tutor y estudiante deben ser interactivas, informales y focalizadas en las necesidades individuales. Según Harris (1988), la unicidad de cada estudiante es reconocida y a los escritores se les proporcionan oportunidades de experimentar con pruebas de funcionamiento, de fallar y experimentar con otras posibilidades y de reconocer su esfuerzo.² Mediante este proceso

2. “Because learning to write involves practice, risktaking, and revising, writing centers are places where students are encouraged to try out and to experiment. Removed from the evaluative setting of a classroom, writers are free to engage in trial runs of ideas and approaches, to fail and move on to another attempt, and to receive encouragement for their efforts” (Harris, 1988).

repetitivo, los estudiantes son equipados con habilidades y prácticas para que sean escritores independientes. Grimm (1999) argumenta que los centros existen por la única razón de ofrecer representaciones complicadas de los estudiantes, representaciones que afectan el modo en que nos referimos a ellos, no como individuos incompletos y rezagados que necesitan de nuestra ayuda, sino como individuos complejos con su propia historia y cultura. Luego de establecer un compromiso con la idea de trabajar de una manera inclusiva con estudiantes multilingües, multiculturales y con capacidades diversas, para Grimm fue más fácil atraer a empleados más diversos también. De modo que el autor llegó a esta conclusión: esta visión de diversidad transformativa ha resultado no solamente en el aprendizaje personal para quienes trabajan en el centro y los que usan el centro (a veces son las mismas personas), sino que también ha atraído la atención de los administradores de la universidad (2008).

En el contexto sudafricano, Nichols (2011) elaboró un modelo de un centro de escritura inclusivo, multilingüe y multicultural. Las primeras estrategias eran: mantener un espacio emocionalmente seguro; ser percibido como no remediador y no separatista; permitir la creatividad y las conexiones fuera del centro; trabajar con la suposición que escribir es pensar; y centrar nuestra práctica en la comunicación entre tutor y alumno. El centro ha logrado la excelencia no solamente en apoyar a los estudiantes con sus trabajos académicos sino en convertirlos en hábiles profesores de la escritura, con la posibilidad de ganar premios literarios e, incluso, publicar en destacadas editoriales. Así que los beneficios de los centros de escritura universitarios son muchos y muy variados.

Intervenir en los propósitos y las políticas de nuestros centros de escritura resulta en consecuencias positivas. La misión general es reclutar tutores y profesionales diversos, multilingües y multiculturales. Los administradores deben tomar el control sobre la contratación de asistentes y tutores, examinar las prácticas de empleo y determinar si son o no discriminatorias. En resumen, los directores deben esforzarse en crear un ambiente de trabajo abierto y acogedor. Si los centros de escritura permanecen fieles a estos valores, estarán a la vanguardia en la implementación de políticas y prácticas que abracen la diferencia y la diversidad.

REFERENCIAS

- Babcock, R. D. (2002). Outlaw tutoring: Editing and proofreading revisited. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 63–70.
- Babcock, R. D. (2008). Tutoring deaf college students in writing. En B. J. Brueggemann y C. Lewiecki-Wilson (Eds.), *Disability and the teaching of writing: A critical sourcebook* (pp. 28–39). Bedford/St. Martin's.
- Babcock, R. D. (2011). Interpreted writing center tutorials with college-level deaf students. *Linguistics and Education*, 22(2), 95–117.
- Babcock, R. D. (2012). *Tell Me How it Reads*. Gallaudet University Press.
- Babcock, R. D. y Daniels, S. (Eds.). (2017). *Writing centers and disability*. Fountainhead.
- Bailey, N. (2016). “The languages of other people”: The experiences of tutors, administrators, and students in a South African multilingual writing center (disertación doctoral, Indiana State University).
- Bailey, N. (2017). Diversifying monolingual tongues. En S. Clarence y L. Dison (Eds.), *Writing centres in higher education: Working in and across disciplines* (pp. 97–110). Sun Press.
- Bailey, S. K. (2012). Tutor handbooks: Heuristic texts for negotiating difference in a globalized world. *Praxis: A Writing Center Journal*, 9(2). <http://www.praxisuwc.com/bailey-92>
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Casillas, S. M. (2015). Centro de lectura y redacción. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 87–91). Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassidy, P., Gillespie, S., Glasgow, G. P., Kobayashi, Y. y Roloff-Rothman, J. (2012). Creating a writing center: Autonomy, interdependence, and identity. En K. Irie y A. Stewart (Eds.), *Realizing autonomy: Practice and reflection in language education contexts* (pp. 141–153). Palgrave MacMillan.
- Daniels, D., Babcock, R. D. y Daniels, S. (2015). Writing centers and disability: Enabling writers through an inclusive philosophy. *Praxis: A Writing Center Journal*, 13(1). <http://www.praxisuwc.com/daniels-et-al-131>

- Daniels, S. y Richards, R. (2011). "We're all in this thing together": An equitable and flexible approach to language diversity in the Stellenbosch University Writing Lab. En A. Archer y R. Richards (Eds.), *Changing Spaces* (pp. 33-44). Sun Press.
- Eleftheriou, M. (2011). *An exploratory study of a Middle Eastern writing center: The perceptions of tutors and tutees* (disertación doctoral, University of Leicester).
- Ganobscik-Williams, L. (2012). Reflecting on what can be gained from comparing models of academic writing provision. En C. Thaiss, G. Braüer, P. Carlino, L. Ganobscik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 499-511). <https://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. E. (2012). Writing center of the Interamerican University of Puerto Rico, Metropolitan Campus. En C. Thaiss, G. Braüer, P. Carlino, L. Ganobscik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 333-340). <https://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Graves, R. y Graves, H. (2012). Writing programs worldwide: One Canadian perspective. En C. Thaiss, G. Braüer, P. Carlino, L. Ganobscik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 117-127). <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww/>
- Grimm, N. M. (1999). *Good intentions: Writing center work for postmodern times*. Heinemann.
- Grimm, N. M. (2008). *The uses of theory in the design of a writing center program*. IWCA Summer Institute.
- Harris, M. (1988, septiembre). *Writing Center Concept*. The National Council of Teachers of English. https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2016/10/Writing_Center_Concept.pdf
- Hitt, A. (2012). Access for all: The role of dis/ability in multiliteracy centers. *Praxis: A Writing Center Journal*, 9(2), 29-34.
- Inclusion International (1996, abril). *Inclusion: News from Inclusion International*. Inclusion International.
- International Writing Centers Association (2006). *Position Statement on Disability and Writing Centers*. <http://writingcenters.org/wp-content/uploads/2008/06/disabilitiesstatement1.pdf>

- International Writing Centers Association (2008). *IWCA Diversity Initiative*. http://writingcenters.org/wp-content/uploads/2008/06/iwca_diversity_initiative1.pdf
- Kiedaisch, J. y Dinitz, N. (2007). Changing notions of difference in the writing center: The possibilities of Universal Design. *Writing Center Journal*, 27(2), 39-59.
- Lape, N. (2013). Going global, becoming translingual: The development of a multilingual writing center. *Writing Lab Newsletter*, 38(3-4), 1-6.
- López, K. S. (2015). Tutorías virtuales: retos y oportunidades en los centros de escritura de América Latina. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 199-216). Pontificia Universidad Javeriana.
- Mack, L. (2014). *Importing the writing center to a Japanese college: A critical investigation* (disertación doctoral, Exeter University).
- Michael, M. G. y Trezek, B. J. (2006). Universal Design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(4), 311-318.
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 1-24.
- Nichols, P. (2011). A manifesto for writing praxis in a South African writing centre (with a participant text and 8-sentence story by Mbongisi Dyantyi). En A. Archer y R. Richards (Eds.), *Changing Spaces* (pp. 19-31). Sun Press.
- Roa, L. y Centeno, J. (2015). Centro de producción textual unitropista. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 93-97). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. Routledge.
- Ryan, H., Miller, G. y Steinhart, S. (2017). Informed practices: Destabilizing institutional barriers in the writing center. En R. D. Babcock y S. Daniels (Eds.), *Writing centers and disability* (pp. 257-276). Fountainhead.
- Sabatino, L. y Rafoth, B. (2011). World Englishes and online writing centers. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 1(1).

- Santa, T. (2009). Writing center tutor training: What is transferable across academic cultures? *Zeitschrift Schreiben*. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/santa_tutor_training.pdf
- Shamoon, L. K. y Burns, D. H. (1995). A critique of pure tutoring. *Writing Center Journal*, 15(2), 134-151.
- Thonus, T. (1999). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. *Text*, No.19, 253-279.
- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is “success”? *Assessing Writing*, 8(2), 110-134.
- Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, No.13, 227-242.
- Unesco (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Wang, L. (2012). *Behind the curtain: A critical view of theory and practice of tutoring international English language learners at university writing centers* (disertación doctoral, Indiana University of Pennsylvania).
- Yasuda, S. (2006). Japanese students’ literacy background and the role of the writing center. *The Language Teacher*, 30(5), 3-7.

Principios didácticos como eje transversal de un centro de escritura digital para la educación superior*

DORA INÉS CHAVERRA FERNÁNDEZ
GERZON YAIR CALLE ÁLVAREZ
RUBÉN DARÍO HURTADO VERGARA
WILSON ANTONIO BOLÍVAR BURITICÁ

Resumen: En este capítulo se abordan los principios didácticos que fundamentan el diseño y operación de un centro de escritura digital (CED) desde los componentes que lo integran: la tutoría académica desarrollada de forma individual o colectiva, los talleres virtuales de escritura que combinan el trabajo en línea con el tutor y las orientaciones para el trabajo independiente, y la biblioteca de recursos digitales a través de los cuales se materializa la tutoría. Para ello, se presentan los referentes teóricos sobre alfabetización académica en la cultura digital que soportan conceptualmente el funcionamiento del CED en la educación superior. Posteriormente, se desarrollan los principios didácticos como eje transversal del mismo: énfasis en la producción de ideas, formación en la autonomía, aprendizaje colaborativo, el error como oportunidad para el aprendizaje y la usabilidad de las tecnologías digitales. Finalmente, se presentan unas conclusiones desde los aportes desarrollados en el capítulo para los académicos e investigadores interesados en su diseño y operación.

Palabras clave: escritura académica, educación superior, enseñanza, tecnologías digitales, didáctica.

- Capítulo derivado de la investigación “Diseño e implementación piloto de un centro de escritura digital en educación superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020)”, financiada con recursos del Sistema General de Regalías y fondos de CTel de la Gobernación de Antioquia, administrados a través de Minciencias (Contrato 80740-004-2018). Los autores expresan su agradecimiento.

Abstract: *This chapter looks at the didactic principles that support the design and operation of a digital writing center (DWC), based on the components that make it up: academic tutoring offered individually or collectively, virtual writing workshops combining online work with a tutor and guidance for independent work, and the library of digital resources that enable the tutoring. First we present the theoretical references about academic literacy in the digital culture that conceptually support the functioning of the DWC in higher education. Then we develop the didactic principles that orient the DWC's work: emphasis on the production of ideas, formation in autonomy, collaborative learning, errors as an opportunity for learning, and the usability of digital technologies. Finally, we present some conclusions about the contributions developed in the chapter for academics and researchers interested in the design and operation of DWC's.*

Key words: *academic writing, higher education, teaching, digital technologies, teaching strategy.*

La formación de la lectura y la escritura es una prioridad y preocupación de todos los niveles educativos, debido a sus posibilidades para el acceso a la información y al desarrollo de los aprendizajes (Arévalo, 2018). Sin embargo, la orientación de la escritura académica es un interés propio de la educación superior, aunque existan propuestas para abordarla desde la educación secundaria. En la universidad los estudiantes se enfrentan a los saberes disciplinares, propios de sus profesiones, y esto conlleva a incorporarse en una cultura académica con tradiciones, retos y proyecciones. Boillos (2019) afirma que al momento en que el estudiante llega a la universidad se enfrenta a discursos orales y escritos propios de las prácticas comunicativas de este nivel. En esta lógica, en la universidad recae la responsabilidad de la formación de la lectura, la oralidad y la escritura académica.

Para responder a la formación y orientación de la lectura y la escritura académicas en los estudiantes y apoyo didáctico a los profesores, las universidades han diseñado diferentes estrategias, como talleres, clubes, áreas obligatorias, seminarios, centros de escritura, entre otros. Esta diversidad se debe a que cada institución realiza una lectura de su contexto desde las necesidades de sus estudiantes y el acceso a recursos económicos y humanos; además, porque la lectura y la escritura académicas se

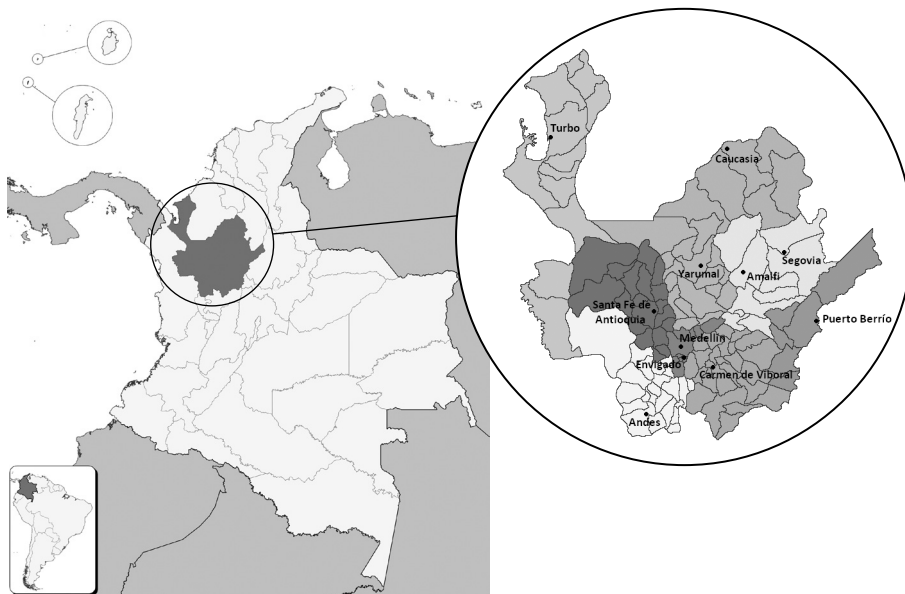
conciben como componentes esenciales en su proceso formativo (Montes, Bonilla y Salazar, 2019).

Existen centros de escritura presenciales, virtuales o híbridos, dependiendo de la naturaleza de la institución educativa y las características de la población objetivo. Sin embargo, hay una tendencia a utilizar las tecnologías digitales como soporte o extensión de los centros de escritura presenciales para llegar a un mayor número de beneficiarios e incorporar las potencialidades temporales, espaciales y multimodales, en la orientación de la escritura académica. Desde esa pluralidad, el presente capítulo se enfoca en un centro de escritura digital (CED) como una alternativa curricular transversal para la orientación de la escritura académica en los estudiantes de la Universidad de Antioquia, Colombia.

En este capítulo se abordan los principios didácticos que fundamentan el diseño y operación del CED desde los componentes que lo integran: la tutoría académica, los talleres virtuales de escritura y la biblioteca de recursos digitales. Para ello, se presentan los referentes teóricos sobre alfabetización académica en la cultura digital, que soportan conceptualmente el funcionamiento del CED en la educación superior. Posteriormente, se desarrollan los principios didácticos como eje transversal del centro. Finalmente, se presentan unas conclusiones desde los aportes de lo desarrollado en el capítulo para los académicos e investigadores interesados en su diseño y operación.

La Universidad de Antioquia es una institución de educación superior que tiene su sede principal en la ciudad de Medellín, Colombia, y cuenta con otras sedes en diferentes regiones del departamento de Antioquia: Oriente, Suroeste, Occidente, Norte, Nordeste, Magdalena Medio, Urabá y Bajo Cauca (véase la figura 3.1); esto favorece el acceso a la educación superior de la población del departamento antioqueño y otros cercanos. Esta situación evidencia la riqueza cultural que existe en el territorio, con idiosincrasias costera, andina, indígena y afro, al tiempo que se convierte en un reto para la atención de la diversidad en la educación superior universitaria. En el marco del estudio, se determinó pilotear el CED en tres sedes: Suroeste, Bajo Cauca y Urabá, con el objetivo de fundamentar conceptualmente los componentes técnicos, pedagógicos y disciplinares involucrados en su diseño y operación. Estas sedes contaban

FIGURA 3.1 SEDES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA



Fuente: adaptado de Canis lupus arctos (2007) y SajoR (2007).

con un número importante de estudiantes matriculados en 24 programas académicos adscritos a once facultades y un instituto, las cuales combinan las áreas relacionadas con las ciencias sociales humanas, ciencias exactas, ingenierías y salud. Además, son zonas con una tasa media alta de introducción de internet.

La investigación desarrollada fue un estudio de caso, durante 2019 y 2020, con la participación de estudiantes de las tres sedes focalizadas. El tiempo fue adecuado para estructurar y operar el CED. Vale precisar que en el segundo año de operación se presentó la pandemia provocada por el SARS-Cov-2, sin embargo, al ser un CED su dinámica no se vio afectada, por el contrario, fue una oportunidad para pilotear cada uno de los componentes técnicos y didácticos desde el funcionamiento virtual de la universidad. Al final, se logró el registro de 171 participantes en los servicios de tutoría académica y talleres de escritura (véase la tabla 3.1). Se

TABLA 3.1 REGISTRO SOLICITUDES SERVICIOS

Sede	Tutorías		Talleres		Totales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo Cauca	13	48%	14	10%	27	16%
Suroeste	9	33%	51	35%	60	35%
Urabá	5	19%	79	55%	84	49%
Total	27	100%	144	100%	171	100%

destaca en la solicitud de tutorías la sede de Bajo Cauca y, en los talleres, la sede de Urabá.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA CULTURA DIGITAL

Existe un consenso entre los estudiosos del lenguaje sobre la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, desde todas las profesiones (Calle-Arango, 2020; Chaverra-Fernández, Calle-Álvarez, Hurtado y Bolívar, 2022); sin embargo, algunos docentes no poseen las herramientas didácticas para incorporarlas en sus prácticas de aula. Es más, algunos consideran que los estudiantes con solo asistir a algunos cursos específicos en sus primeros semestres adquieren las competencias lectoras y escriturales para participar en las comunidades discursivas propias de las disciplinas (Olaizola, 2017; Montes et al., 2019). A lo anterior, se suman las dificultades de dominio de las tecnologías digitales para la búsqueda, el procesamiento y la divulgación de los saberes académicos y científicos.

No se puede afirmar que un sujeto aprenda a escribir en un solo momento, debido a que cada ocasión que el sujeto se enfrenta a una situación laboral, académica o social, debe aprender los códigos de comunicación, por ello, la alfabetización es un proceso que se da a lo largo de la vida (Arévalo, 2018). Desde esta perspectiva, la alfabetización académica requiere estrategias de orientación durante la formación profesional que le permitan aprender y construir conocimiento especializado, desde la lectura y la escritura, por medio de recursos analógicos y digitales.

Existen amplios estudios sobre alfabetización académica desde diferentes focos, como el diseño y funcionamiento de programas y estrategias transversales al currículo (Boillos, 2019; Pardo–Espejo y Villanueva–Roa, 2019; Calle–Arango, 2020), uso de recursos digitales para la alfabetización académica (Olaizola, 2017; Ponce y Alarcón, 2018), relaciones entre alfabetizaciones o multialfabetizaciones (Marzal y Borges, 2017), alfabetización académica en postgrado (Arévalo, 2018; Montes et al., 2019), entre otros. Lo anterior demuestra que los estudios sobre alfabetización académica siguen vigentes debido a que las dinámicas sociales, el acceso a diversos recursos y las realidades institucionales son cambiantes e implican la actualización de programas, estrategias y planes sobre los propósitos de la formación de la lectura y la escritura académicas en la educación superior.

Desde la escritura académica, los profesores y los estudiantes intercambian ideas, desarrollan conceptos y generan estrategias de comunicación; además, desde los aportes institucionales, posicionan a las universidades a nivel local y global (Arévalo, 2018). Esto evidencia la importancia de la escritura académica como herramienta para divulgar y discutir la ciencia, lo que supera los límites de las aulas de clases universitarias, no solo por la comunicación oral que se tejen en su interior sino también por las posibilidades de las tecnologías digitales para el acceso a la información de diversas fuentes. Así, el estudiante se enfrenta a discursos académicos que circulan en los espacios digitales y sobre los cuales debe tomar decisiones, posturas y distancias desde los saberes disciplinares que se construyen a lo largo de su formación.

Los desarrollos teóricos y prácticos de la alfabetización académica en la cultura digital han generado que las posibilidades didácticas, técnicas y sociales de las tecnologías digitales se incorporen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura académicas en la educación superior. Carlino (2013) afirma que la alfabetización académica implica orientar al estudiante para que participe de la cultura discursiva propia de la disciplina en la que se está formando. Sin embargo, esa cultura discursiva está inmersa en una cultura digital, donde no solamente circulan saberes académicos, también hay prácticas comunicativas, sociales, políticas y familiares, que tejen las relaciones, sentimientos, saberes y motivaciones de sus participantes.

En este sentido, como ya se enunció, hay que tener presente que la alfabetización académica está directamente relacionada con los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la educación superior. Esto significa, por un lado, que los niveles de competencias en escritura que se esperan de los estudiantes que egresan de la educación precedente o secundaria están relacionados con las prácticas sociales y académicas propias de este nivel. Por el otro, que es responsabilidad de la universidad la formación de la lectura y escritura académica. Como plantea Sánchez (2016), la alfabetización académica no es conexas de manera directa con la adquisición inicial de los procesos de lectura y escritura, está más relacionada con las posibilidades de su enseñanza e investigación para la inmersión de los profesionales en los saberes disciplinares. En la misma línea, Montes et al. (2019) plantean que a medida que el estudiante sube de nivel educativo los discursos se van volviendo más especializados y no necesariamente son enseñados.

Lo anterior implica reconocer que los saberes disciplinares circulan en formatos analógicos y digitales, y que de la misma manera las prácticas de lectura y escritura son unimodales y multimodales. Esto genera una confluencia en la forma como circulaba tradicionalmente la ciencia en material impreso y las formas actuales soportadas en las tecnologías digitales, situación que exige a las universidades la formación en la lectura y la escritura académica para una cultura digital. Así, las páginas web, el video, el podcast, el blog y la wiki se convierten en recursos para la producción, circulación y discusión de la ciencia. Como afirma Marzal y Borges (2017), con los desarrollos de la web social las posibilidades de discusión y diálogo sobre y desde el conocimiento se han potencializado.

Valverde (2018) enuncia que los diversos soportes y aplicaciones digitales facilitan los procesos de producción científica, acceso a la información y la comunicación entre profesores y estudiantes; además, afirma que en la actualidad la producción académica, la enseñanza de la escritura en la educación superior y las tecnologías digitales son indisolubles por la inmersión de la escritura académica en la sociedad del conocimiento. La escritura se consolida como medio de comunicación, transmisora de información y construcción de conocimiento, sin embargo, sus soportes y posibilidades de divulgación se han diversificado, convirtiéndose en un

reto para la enseñanza desde las disciplinas e incorporación en los procesos de investigación.

Desde las conexiones de la alfabetización académica y la cultura digital emergen los CED, como una posibilidad de orientar la escritura académica de los estudiantes universitarios al hacer uso de los recursos y desarrollos de las tecnologías digitales, y favorecer el acompañamiento de producciones académicas analógicas y multimodales. Los CED son una posibilidad para apoyar la formación de los estudiantes fuera de los horarios académicos y de los campus universitarios, permitiendo el acceso a materiales de estudio, capacitaciones y tutorías, y a los profesores recursos didácticos para la enseñanza de la escritura en sus clases (Paiz, 2018). Además, deben considerar las estrategias de formación y seguimiento de los tutores. Desde estas posibilidades los CED definen sus principios didácticos para la orientación de la lectura y la escritura académica mediada por las tecnologías digitales.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA. PRINCIPIOS DIDÁCTICOS EN EL DISEÑO Y LA OPERACIÓN DEL CED

El CED, producto de la investigación, estuvo pensado para la orientación de la escritura académica en los estudiantes universitarios de forma simultánea en las tres sedes y los servicios previamente referidos. Por ello, se estructuró un mismo componente para el acompañamiento de la producción académica (véase la figura 3.2), favoreciendo la optimización de los recursos técnicos, humanos e institucionales, y unificando los principios didácticos para su prestación y evaluación.

El diseño y el pilotaje del CED partió de consideraciones pedagógicas, didácticas, técnicas y disciplinares. Este capítulo, como ya se enunció, se centra en exponer los principios didácticos (véase la figura 3.3), que sustentan su configuración y que son transversales en el diseño, funcionamiento y seguimiento de las estrategias de acompañamiento propuestas.

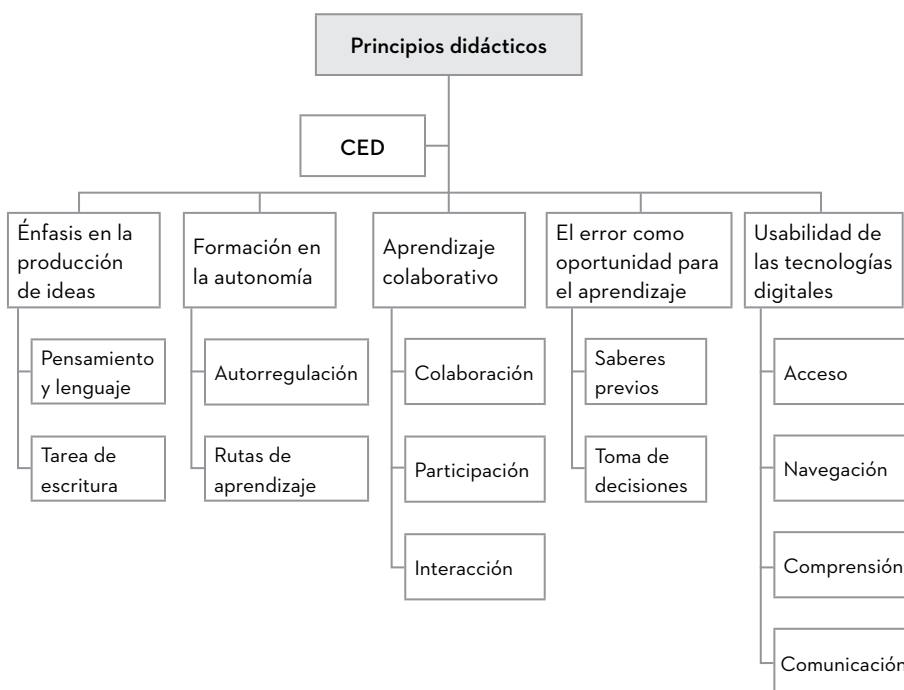
Énfasis en la producción de ideas

En la producción de textos los estudiantes se enfrentan a dificultades al momento de plasmar sus ideas. Por ello, desde el CED se reconoció que

FIGURA 3.2 ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES DEL CED

Tutoría académica virtual	Talleres virtuales de escritura	Biblioteca de recursos digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro sincrónico • Tutor-texto-estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentro sincrónico grupal • Actividades asincrónicas individuales y grupales • Tipología textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos interactivos • Herramientas web • Material descargable • Diversidad textual

FIGURA 3.3 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DEL CED



lo importante en el proceso de inicial de acompañamiento de la escritura era la producción de ideas de los estudiantes, que logren concretar su pensamiento en la composición, partiendo de sus saberes previos, lecturas y planes de escritura. Posteriormente, se podía avanzar en las demás fases

de la tarea de escritura. Desde esta perspectiva, es necesario tener una meta al momento de escribir, asumir la producción como proceso interactivo y comprender las diferencias entre los escritores expertos y novatos (Flower y Hayes, 1984). Así, el estudiante tenía la opción de llegar con un primer borrador del texto, las instrucciones de la tarea de escritura o una idea inicial de sus intereses de redacción. A partir de ahí, se diseñaba un esquema o ruta de composición. Un beneficio de este principio es que los estudiantes lograban comprender la importancia de la planeación inicial y reconocer con mayor propiedad la estructura del tipo de texto.

López y Prendes (2017) consideran que la tutoría académica ha tomado fuerza al interior de las universidades por sus aportes al aprendizaje; además, con la incorporación de las tecnologías digitales se han posibilitado las tutorías virtuales. Así, en el CED, la tutoría académica se consideró un encuentro sincrónico para tener una conversación entre el estudiante y el tutor desde los procesos de planeación, textualización y revisión de los escritos. Para el desarrollo de la tutoría, se reconocía las habilidades, saberes previos y experiencias de escritura del estudiante. Para acceder al servicio, el estudiante debía solicitar una cita previa, esta quedaba agendada en el entorno personal de estudiante dentro del CED y en el correo electrónico institucional. No era necesario tener un texto previamente escrito, pero sí un punto de partida, como las pautas de la tarea de escritura o preguntas previas. En esencia, la tutoría se ofrece bajo el principio de atender a la singularidad de quien escribe.

Stueart (2012) afirma que un factor diferenciador de los centros de escritura son las tutorías académicas, debido a que las características de las aulas de clases no permiten el desarrollo de este tipo de estrategias individuales. En el CED, las interacciones entre el tutor, el texto y el estudiante se consideraban un diálogo entre pares. Desde el inicio de las tutorías se creaban las condiciones para que los estudiantes expresaran sus ideas, se sintieran motivados a participar y mantuvieran una comunicación horizontal con el tutor. Así, las partes dialogaban sobre el texto desde una postura formativa, reconociendo los aciertos y las dificultades del proceso, y brindando herramientas conceptuales y prácticas para superar los errores. Entre las estrategias que proponían los tutores para mejorar el texto se encontraron:

- Explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con la actividad de escritura.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje colaborativo (intercambiar textos, escritura colaborativa, participación en foro).
- Plantear preguntas sobre el texto (¿qué deseas comunicar?, ¿a quién?, ¿con qué propósito?, entre otras).
- Mostrar cómo iniciar el proceso de escritura del texto (esquema, lluvia de ideas, lecturas previas, mapas conceptuales).
- Brindar pautas de revisión del texto (autoevaluación, coevaluación, rubricas de revisión, etc.).
- Presentar estrategias de textualización (borradores, relecturas, etc.).
- Explicar los componentes textuales (conectores lógicos, estructura de la oración, cohesión, coherencia, etc.) y ejemplificar dentro del texto.
- Mostrar y ejemplificar cómo se incorporan las referencias y la bibliografía en el texto.
- Presentar los elementos formales de la lengua (ortografía, puntuación, etc.) y ejemplificar dentro del texto.

En el principio didáctico de énfasis en la producción de ideas se reconoce que el estudiante tiene unos saberes previos, y que es a partir de ahí que se configura un engranaje para la generación de ideas, donde en el proceso se eliminan, actualizan y adquieren concepciones sobre la temática y estructuras textuales. La producción de ideas es una dificultad de los estudiantes, pero puede ser mejorada con la implementación de estrategias didácticas para la escritura (Herrera, Saltos y Obaco, 2022). Así, desde el CED, las estrategias de acompañamiento se iniciaban desde el reconocimiento, la búsqueda y la selección de información que apoyara la tarea de escritura. Posteriormente, se construía un plan de escritura que respondiera a los propósitos formativos del estudiante, para dar paso a la redacción y seguimiento a la construcción de ideas. Finalmente, se cerraba con la revisión del texto, manteniendo la lógica de la generación de ideas. En la tabla 3.2, se ejemplifica una actividad centrada en la producción de ideas para la escritura de una crónica.

Los investigadores educativos se han preocupado por indagar sobre estrategias de aprendizaje para la generación de ideas debido a su importancia para lograr procesos de innovación y pensamiento creativo (Juárez,

TABLA 3.2 EJEMPLO DE ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN DE IDEAS, TALLER SOBRE ESCRITURA DE CRÓNICA

Actividad 5

Sugerencia para la planeación de la crónica. Momento para comprobar las posibilidades de escritura de nuestra crónica, para ello, analicemos algunos elementos antes de iniciar el proceso; este análisis puede ordenarse utilizando un organizador gráfico, como un esquema, mapa conceptual, entre otros.

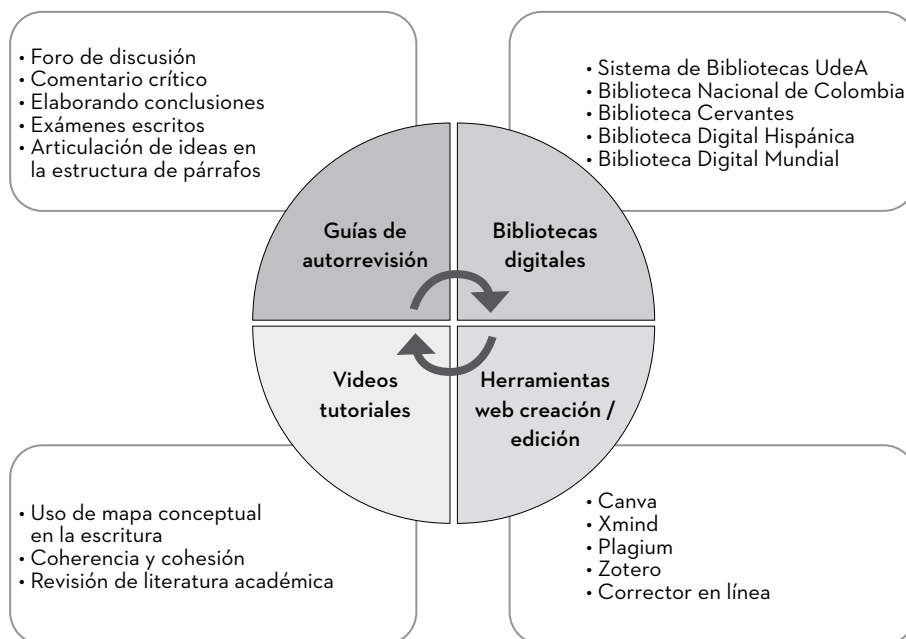
¿Cuál es el objetivo de la crónica?	Establecer una finalidad permitirá definir un tipo de redacción, ya sea con predominancia de la narrativa, la descripción o la argumentación, como formas habituales de este género.
¿Sobre qué tema tratará la crónica?	Seleccionar el tema es una tarea creativa y sentida en la medida en que la crónica nos permite expresar una interpretación singular sobre un hecho, dando amplias posibilidades al carácter inventivo del lenguaje.
Conocimiento sobre el tema	Revisar el tipo de conocimiento que se tiene sobre el tema, las fuentes de información y las experiencias personales sobre el tema, previas o actuales, de modo que podamos establecer una relación entre el papel del escritor (definir si se escribe en primera persona, por ejemplo), determinar un eje, la forma de presentación de información y el punto de vista que se quiere adoptar.
El formato y la estructura del texto	Es importante estudiar el estilo. Si bien la crónica es un texto directo y sencillo, se reconocen algunas técnicas y estrategias de utilidad en la escritura de este tipo de textos, por ejemplo para definir una estructura.

Lombardero y Hernández, 2021). Los procesos de pensamiento para la generación de ideas están relacionados con las experiencias previas del estudiante, donde confluyen los sentimientos, las emociones y los saberes. Por ello, al momento de iniciar la producción se entremezclan esas experiencias con la realidad espacial y temporal del usuario, para el cumplimiento de la tarea de escritura. Además, esta situación genera reflexiones que llevan al estudiante a activar procesos de pensamiento, como el recordar, crear, proyectar, observar, imaginar o confrontar desde la lectura del entorno, que se van a ver reflejados en el texto.

Formación en la autonomía

El formar en la autonomía parte de las motivaciones personales de los estudiantes o por sus intereses académicos (Padilla, Portilla y Torres, 2020). Lo anterior está asociado a los aprendizajes que se logran dentro y fuera la institución educativa. Por ello, aunque desde el CED se reconoce que

FIGURA 3.4 CONTENIDOS DISEÑADOS O SELECCIONADOS PARA LA BIBLIOTECA DEL CED



los estudiantes desarrollan aprendizajes en cualquier lugar, el principio de la formación en la autonomía se centra en los espacios universitarios, para el fortalecimiento de las competencias escriturales. Además, con las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales las posibilidades del aprendizaje autónomo se han diversificado (Cabral y Díaz, 2017). Así, asumiendo el principio de la autonomía y autogestión del aprendizaje, el principio se materializa en los talleres y la biblioteca de recursos digitales. La virtualización de estrategias fue una alternativa para orientar el proceso de autorregulación en los talleres de escritura académica, cuyo uso estuvo determinado por la decisión deliberada de los estudiantes, no por requisitos de secuencialidad determinados previamente mediante la programación de la plataforma del CED. De las veinte estrategias de autorregulación presentadas, ellos decidieron utilizar la mitad en cinco de los siete talleres implementados (Chaverra-Fernández y Calle-Álvarez, 2020). En cuanto a la biblioteca de recursos, se concibió como un conjunto

de contenidos, ofrecidos como fuente de consulta, cuyo uso se constituyó en un medio para contribuir a escribir cada vez mejor y los convocaba a evaluar su utilidad y pertinencia, generando un indicador asociado a relaciones entre los recursos empleados y las posibilidades de apropiación de la tarea de escritura. El diseño de la biblioteca de recursos digitales lo integraron cuatro grupos de contenidos, como se identifica en la figura 3.4.

Los recursos de la biblioteca digital les permitían a los estudiantes resolver interrogantes sobre la escritura como si estuvieran recibiendo una tutoría, lo que superó el énfasis informativo; además favoreció su uso en las actividades de enseñanza de las disciplinas por parte de los profesores. Como afirma Calle-Arango (2020), los centros de escritura se preocupan por incorporar a los profesores a sus servicios por medio de diferentes estrategias, entre ellas, el acceso a recursos para apoyar la alfabetización académica.

Las bibliotecas virtuales tienen la ventaja de ser consultadas en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo cual facilita la búsqueda de diversas fuentes de información por parte de los usuarios (Del Valle y Fatuly, 2019), proceso especialmente relevante durante la escritura académica. Desde el CED, fueron seleccionadas cinco bibliotecas digitales que brindan herramientas para la escritura académica, ya sea porque tienen información que aporta a los saberes de las disciplinas, como el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, o recursos básicos para la producción de textos, como la Biblioteca Cervantes. A partir de la breve descripción y los enlaces ofrecidos, el estudiante puede ingresar, desde una ventana emergente, a estas fuentes de consulta incluso de forma simultánea sin salirse de la plataforma propia del CED. Cevallos, Díaz y Barros (2019) y Del Valle y Fatuly (2019) consideran que, con la digitalización de la información, las bibliotecas virtuales cobran mayor relevancia porque le permiten al usuario el acceso a la información, apoyando su proceso de aprendizaje.

El último grupo de contenidos incorporados al CED fueron seleccionados de los recursos que ofrece la web, bajo el criterio de ser herramientas que contribuyan con la creación o la edición de textos, de tal forma que ofrezcan al estudiante la posibilidad de aprendizaje autónomo. Es así como el énfasis en la descripción de estos recursos muestra las posibilidades de uso para apoyar el proceso de composición en sus diferentes fases,

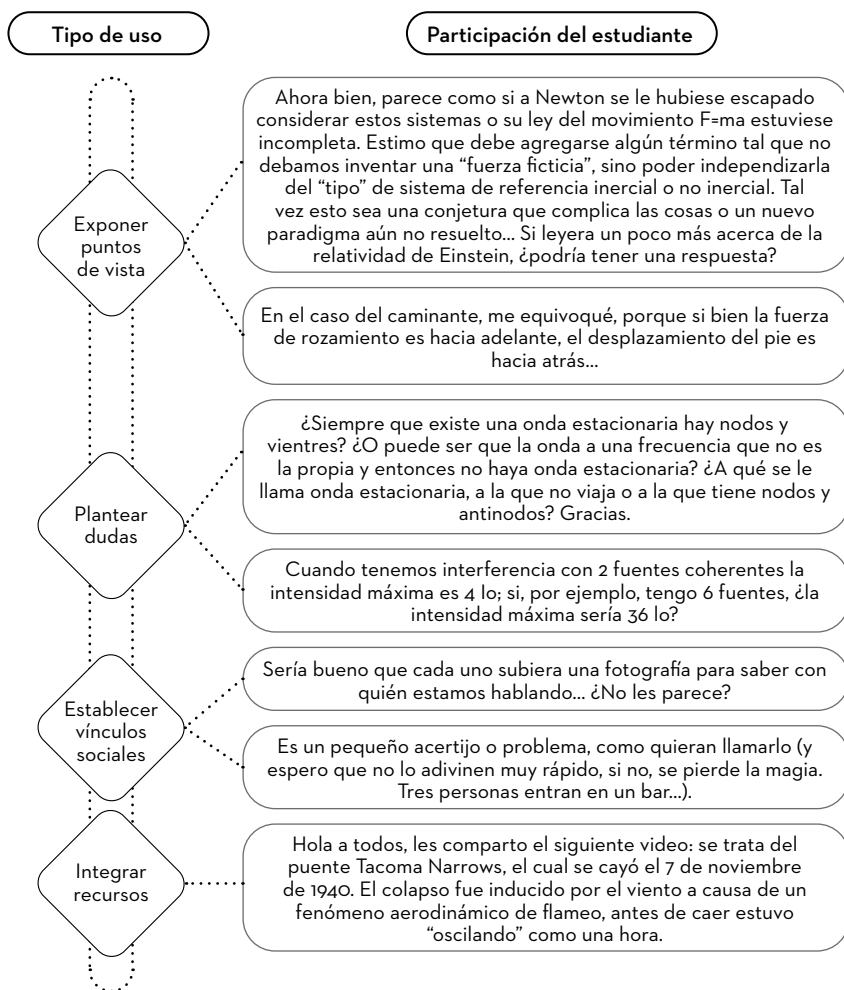
FIGURA 3.5 VISUALIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA. ANÁLISIS DE CASO EN LA GUÍA DE PARTICIPACIÓN EN FOROS DE DISCUSIÓN

4. ¿Cómo participan los estudiantes en foros de discusión?

Revisar la estructura y redacción de los siguientes ejemplos, contribuye a analizar cómo ha sido usado el foro de discusión para distintos fines. Ellos te pueden dar ideas para tu propia participación en foros.

Ejemplo 1

Participación de estudiantes de ingeniería civil en temas relacionados con física general.



no el manejo instrumental de la herramienta o aplicación en sí misma. Un corrector en línea, por ejemplo, se propone como herramienta para identificar errores básicos de tipo ortográficos, de gramática y estilo; brinda información general sobre los errores identificados, lo que hace que sea de utilidad para fortalecer la autonomía en el estudio de estos componentes del proceso de escritura. Valverde (2018) enuncia que las tecnologías digitales favorecen el desarrollo de múltiples funciones cognitivas y técnicas para la cualificación de la escritura académica en los estudiantes. Para Solar, Muñoz y Puen (2017), la cultura informacional ha favorecido que los estudiantes universitarios accedan a recursos digitales para el autoaprendizaje que se adapten a sus ritmos, gustos y necesidades; desde esta perspectiva, está propuesto el contenido de la biblioteca. A modo de ejemplo, las guías de autorrevisión fueron diseñadas para atender las dudas más recurrentes que surgen durante la producción textual y ofrecer alternativas para su solución a partir de estrategias didácticas de acompañamiento; en esencia, fueron propuestas como recurso de mediación entre el aprendizaje y el estudiante (Orozco y Díaz, 2018). Su integración a la plataforma digital se originaba desde un formato PDF con algunos elementos interactivos y opción de descarga para utilizar sin conexión a internet. Atendiendo los lineamientos de Zapata-Ros (2018), un entorno de aprendizaje inteligente proporciona los recursos de aprendizaje en el momento, en el lugar y de la forma adecuada al estudiante (véase la figura 3.5).

Aprendizaje colaborativo

Los talleres virtuales de escritura se diseñaron sobre tipologías textuales y habilidades de escritura, bajo el principio didáctico de aprender con otros. Durante el periodo de pilotaje del CED se ofrecieron talleres sobre el ensayo, el resumen, la reseña crítica, el artículo de opinión, la ponencia, la crónica y el póster. Inicialmente, desde el CED se realizaba una convocatoria abierta para los estudiantes de las tres sedes, y voluntariamente se inscribían. El número máximo de estudiantes que se admitían por taller era de 15, sin importar el programa académico que cursaran. En los talleres prevalecía el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes intercambiaban ideas con otros de cualquiera de las sedes focalizadas. Por ejemplo,

compartían los textos para la lectura comentada de un par, publicaban y discutían ideas por medio de foros, había encuentros sincrónicos para dialogar sobre la escritura de una tipología textual y producían de manera colaborativa un texto. Paiz (2018) afirma que, desde los postulados del aprendizaje colaborativo, un CED puede responder a las diferencias socioculturales y educativas de los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo implicó una comprensión conjunta de la tarea de escritura, reconociendo que los aportes individuales repercutían en la perspectiva de los demás. Además, la incorporación de las tecnologías digitales en la educación ha potencializado el aprendizaje colaborativo y la producción de textos colaborativos (Ferrari y Bassa, 2017). Al comienzo de los talleres se tenía dificultades para que los estudiantes expusieran o publicaran sus ideas, por lo que el tutor debía generar situaciones comunicativas que motivaran la participación. Cuando el estudiante reconocía que sus aportes ayudaban a otros compañeros se generaba seguridad para continuar comentando, al tiempo que valoraba las realimentaciones a sus trabajos. Por ello, en el aprendizaje colaborativo el estudiante asume una responsabilidad en el tratamiento y publicación de la información, debido a sus implicaciones para el aprendizaje propio y de los otros.

En la aplicación de este principio subyace el interés en promover la lectura, el diálogo y la revisión entre pares como parte del proceso de composición escrita, tradicionalmente asumida como una actividad solitaria. En razón de ello, no resultaba necesario tener un texto escrito previo para participar en actividades de intercambio. Desde los diálogos iniciales era posible generar lluvia de ideas y propuestas de temas de interés común, clarificar dudas sobre las estructuras textuales y el público objetivo o destinatario de los textos a producir (véase la figura 3.6). El intercambio de borradores de los textos para la lectura comentada se convertía en tema de discusión durante los encuentros sincrónicos o las tutorías virtuales, lo que permitía a los estudiantes/lectores aportar acciones de mejora a las producciones de los estudiantes/autores, y así fortalecer habilidades para ser revisor de los textos tanto propios como de otros. Al respecto, Jara (2021) afirma que el aprendizaje colaborativo implica el desarrollo de habilidades personales como fundamento para la socialización de los saberes.

FIGURA 3.6 VISUALIZACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE PLANEACIÓN/EDICIÓN EN EL TALLER SOBRE ESCRITURA DE CRÓNICAS

Actividad 3

Construyamos colectivamente una lluvia de ideas sobre las características de la crónica, algunas razones para escribir este tipo de textos y algunas estrategias que podemos utilizar para la escritura de una crónica.

The image shows a digital interface for a brainstorming activity. At the top, the title "Lluvia de ideas" is centered. Below the title, there are ten horizontal lines, each preceded by a number from 1 to 10. At the bottom of the interface, there are three rounded rectangular buttons: "Guardar" (Save), "Exportar en PDF" (Export to PDF), and "Exportar Word" (Export to Word).

El aprendizaje colaborativo tiene bases teóricas de la psicología cognitiva y el socioconstructivismo (Compte y Del Campo, 2019). Así, confluyen procesos de pensamientos durante la interacción social, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior permite que a partir de una situación comunicativa situada se generen movilizaciones de los saberes previos, para lograr transformaciones o avances en la tarea de escritura. En esta dinámica el estudiante construye sus saberes a partir de la interacción y colaboración activa con sus pares, al tiempo que fortalece sus habilidades sociales, comunicativas y cognitivas. Sin embargo, era necesario mantener una dependencia positiva, es decir, que el estudiante aprendiera a valorar los aportes de los demás para su propio trabajo, sin llegar al punto de depender completamente de las opiniones de otros. En el uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje colaborativo desde

el CED, los recursos actuaron como mediadores en la tarea de escritura. Además, se favorecieron el aprendizaje activo y centrado en los estudiantes (Guerra, Rodríguez y Artiles, 2019). También, actuaron como un repositorio del histórico de las discusiones y revisiones sobre los textos, ya fueran individuales o grupales, lo que permitía al estudiante volver sobre las razones de las mejoras aplicadas al texto. El desarrollo del aprendizaje colaborativo se genera a partir de grupos diversos, del logro de objetivos comunes y del diálogo, desde una perspectiva humanista (Vargas, Yana, Pérez, Chura y Alanoca, 2020).

Por ello, al momento de integrar el aprendizaje colaborativo a las estrategias de acompañamiento propuestas desde el CED, se consideró: el número de estudiantes que podían participar según la estrategia, los recursos digitales mediadores en la colaboración, las situaciones comunicativas que permitieran la discusión entre los participantes sobre la tarea de escritura, la exposición a los estudiantes de las metas conjuntas durante el acompañamiento por parte del tutor, la orientación del tutor de las acciones de los estudiantes, las actividades de cierre y conclusiones, el seguimiento individual y grupal de los desempeños de los estudiantes. Así, el aprendizaje colaborativo, como principio didáctico del CED, aportó al diseño de situaciones de acompañamiento de la escritura académica en los estudiantes.

El error como oportunidad para el aprendizaje

Igualmente, se identificó el error como oportunidad para el aprendizaje, teniendo presente que lo importante es la producción, no enfatizar en el ejercicio de una corrección gramatical del texto. Por esta razón, se formaba a los tutores en las estrategias didácticas de hacer este tipo de correcciones, en las que se buscaba inicialmente que el estudiante las identificara o señalara aquellas que eran constantes a lo largo del texto. Cuando un estudiante se hacía consciente de sus errores tenía mayores posibilidades de no repetirlo en sus próximos escritos y corregirlo en los textos de sus compañeros. Además, cuando los tutores informaban que identificaban algún error frecuente entre los estudiantes estos se analizaban y se incorporaban como algún recurso a la biblioteca.

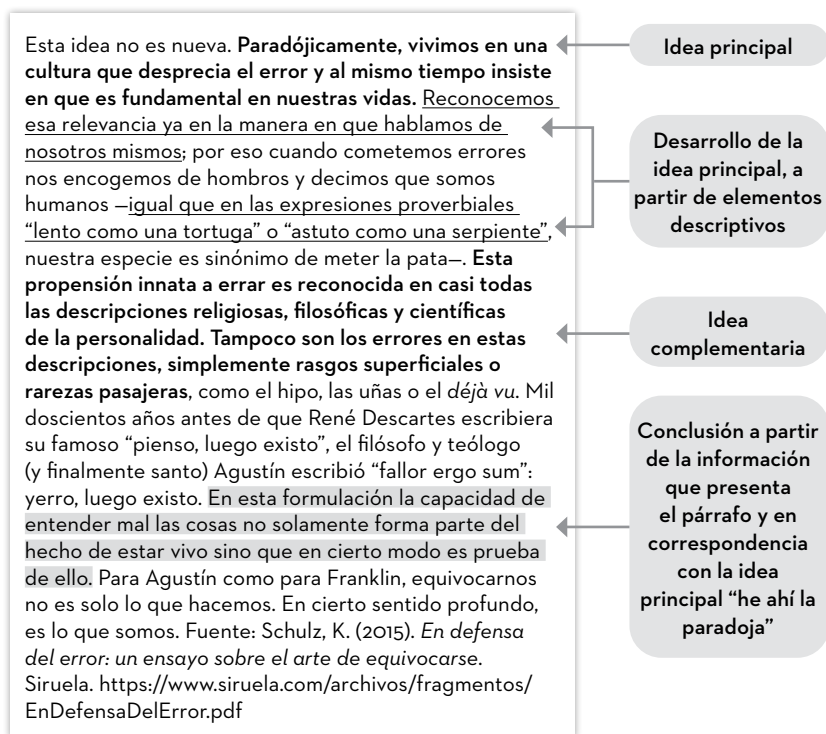
Teniendo en cuenta lo anterior, la formación del tutor se desarrollaba por expertos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Para ello, se determinaron inicialmente las temáticas de estrategias de acompañamiento a la escritura, la tutoría académica entre pares y el proceso de escritura. Posteriormente, desde las experiencias de los tutores en el proceso de desarrollo de las tutorías, estos llevaban casos a los encuentros de tutores y eran discutidos y analizados por el equipo, siempre con acompañamiento de los expertos. Desde el CED se reconocía que era importante que los tutores reconocieran y aplicaran los principios didácticos en sus procesos de acompañamiento de la escritura, debido a sus implicaciones en la identidad del CED en la institución y por sus impactos en la calidad escritural de los estudiantes.

El error como oportunidad del aprendizaje supera la idea de memorizar respuestas para luego replicarlas. Además, desde la gestión y comprensión del error se generan aprendizajes duraderos (Álvarez, 2019). En el CED se promovía que el estudiante aprendiera a reconocer sus errores en los escritos propios, inicialmente, desde los errores en la producción de ideas, para posteriormente desarrollar la comprensión de errores del nivel gramatical. Situación que era un reto para los tutores, porque los estudiantes tenían una preocupación mayor por la escritura correcta de las palabras. Así, se consideraba la importancia de revisar las propias ideas desde las estructuras iniciales, la construcción de esquemas metales y el uso de plantillas para la distribución de la información.

La evidencia del error en las actividades académicas desde la sanción genera estrés en los estudiantes (Fernández, 2019). Sin embargo, cuando un estudiante tiene la capacidad de corregir sus propios errores mejora la motivación sobre la tarea de escritura, además, desarrollará habilidades para acompañar procesos de revisión de los escritos de otros (véase la figura 3.7). Así, la relación entre identificación del error y la motivación se produce debido a la satisfacción personal de comprensión de las debilidades para construir estrategias personales de mejoramiento. Por ello, el tutor tenía la responsabilidad no solamente de identificar errores en la producción de las ideas de los estudiantes sino también de guiar la lectura comprensiva del estudiante sobre su propio texto para que lograra identificar el error y, posteriormente, cuestionarse sobre las razones de ello; además de tener presente que no se debía juzgar al estudiante por

FIGURA 3.7 ESTRATEGIA DE DECONSTRUCCIÓN DE TEXTO MODELO UTILIZADA EN LA GUÍA REVISIÓN DE PÁRRAFOS

El párrafo desarrolla la idea según la cual se presenta una paradoja frente a cómo entendemos el error; inicialmente con ideas generales que se van profundizando con el apoyo en referencias y un método de análisis de información que finalmente permiten concluir frente a la idea principal.



el error, debido a que un juicio podría generar una reacción diferente a lo que se esperaba.

Al respecto, los errores no necesariamente se podrían considerar respuestas o acciones equivocadas, debido a que, en el proceso de escritura, estos pueden ser productos de experiencias previas o modelos contruidos que no corresponden a los estándares validados; adicionalmente, son parte del proceso de construcción. Por ello, en el proceso formativo es importante motivar al estudiante a identificar el error,

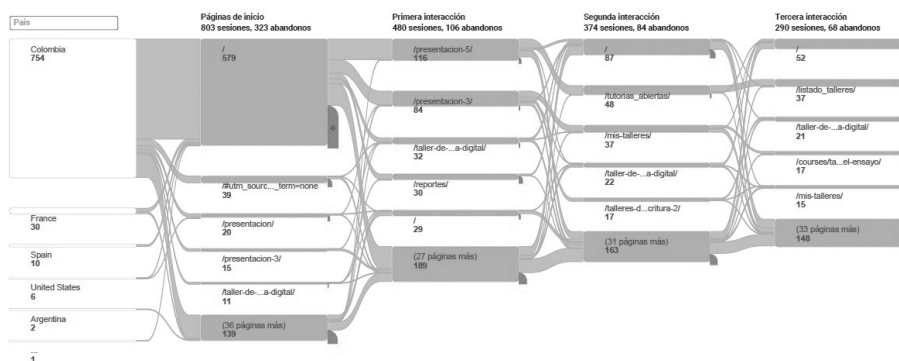
asegurando la autoestima por el logro (Macho-González, Bastida, Ruiz y Muniz, 2021). En las estrategias de tutoría académica, talleres virtuales de escritura y biblioteca de recursos digitales se explicitó que el error estaba permitido. Esto permitía al estudiante entender que sus errores no eran un asunto de vergüenza o temores, por el contrario, su materialización ayudaba aprender de ellos para evitar replicarlos en otras actividades de escritura. Desde esta perspectiva se comprende que el error es una oportunidad para el aprendizaje, y más que cuestionarlos o esconderlos, es reconocer cómo gestionarlos desde los servicios del CED. Además, esta situación generaba una dinámica de confianza entre el estudiante y el tutor, favoreciendo el intercambio de ideas sobre el proceso de escritura. El error es una oportunidad para estimular y generar aprendizajes sobre el proceso de producción de un texto académico.

Usabilidad de las tecnologías digitales

Los servicios del CED debían hacer uso del potencial de las tecnologías digitales para el aprendizaje de la escritura. Los videos tutoriales estaban propuestos como recursos audiovisuales diseñados con fines educativos para ofrecer al estudiante una asesoría alterna a los encuentros sincrónicos previstos mediante tutorías individuales y talleres grupales. Es así como a través del soporte audiovisual se propone una estructura general constituida por ideas de apertura, conceptualización, desarrollo didáctico y recomendación de información complementaria. En la literatura, los videotutoriales se estudian como recursos didácticos pertinentes para complementar otros métodos y medios de enseñanza, además de apoyar la construcción de los conocimientos en los estudiantes (Mackey y Ho, 2008). Otras formas de materializar el potencial de las tecnologías digitales eran las plantillas de escritura desde donde el estudiante podía escribir el borrador del texto y, posteriormente, descargar en un formato editable para revisarlo y mejorarlo. Sin embargo, el mayor potencial se daba con los encuentros sincrónicos, donde los estudiantes de las diferentes regiones y el tutor podían interactuar en tiempo real.

El CED debía permitir la usabilidad de los recursos, es decir, que los usuarios comprendan las lógicas de navegación y que estas permitan el aprendizaje. En el diseño del CED se determinó que desde la barra de

FIGURA 3.8 FLUJO DE USUARIOS CED DEL 20 DE AGOSTO AL 20 DE SEPTIEMBRE DE 2020



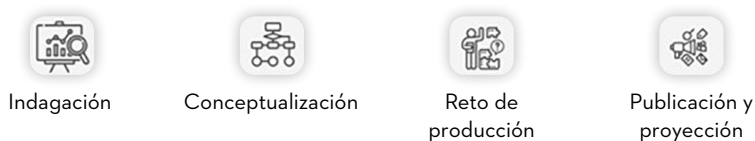
navegación los usuarios encontrarían las rutas para acceder a los servicios de manera general y, al ingresar al espacio de estos, estarían las opciones. Por ejemplo, en la barra se encontraban los talleres, pero para ver sus especificaciones era necesario ir al enlace respectivo. Además, para favorecer la usabilidad se diseñaron tarjetas digitales (*e-card*) que guiaban a los usuarios por medio de un servicio específico.

La usabilidad es una característica que aporta a la calidad del entorno virtual (Cocunubo–Suárez, Parra–Valencia y Otálora–Luna, 2018). Desde la parte técnica de la usabilidad se diseñó una interfaz gráfica que respondiera a lógicas visuales, que fueran motivantes y agradables al usuario, al tiempo que favoreciera la navegación en el entorno virtual y la recuperación de la información. Esto permitía a los usuarios ingresar a los recursos, identificar rutas de recuperación de la información y acceder a las estrategias de acompañamiento. Como se puede reconocer en la figura 3.8, los usuarios realizaban un máximo de tres interacciones con la interfaz para ingresar a los recursos que requerían, lo que generaba rutas de navegación ágiles en la exploración y recuperación de la información. Sin embargo, este es un aspecto que es necesario revisar por parte del equipo de CED con frecuencia, para reconocer cuáles recursos son pocos explorados e identificar posibles debilidades en el diseño de la interfaz.

Con respecto al diseño visual de los recursos se esperaba que estos tuvieran una estructura gráfica armónica en función del mensaje que se

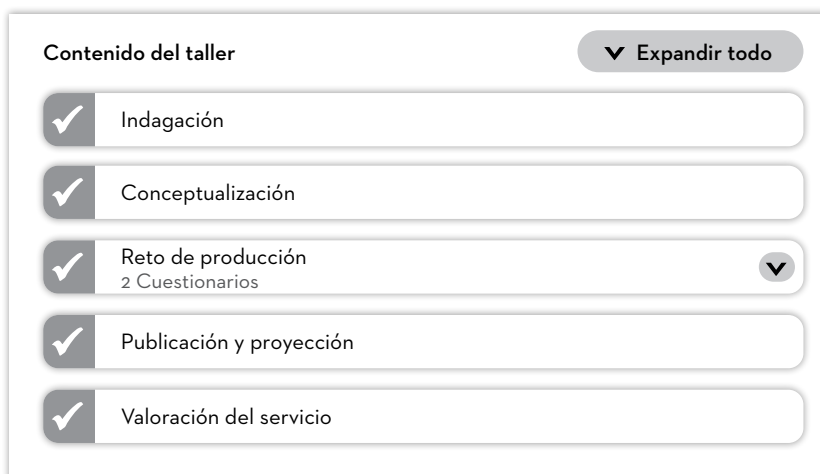
FIGURA 3.9 EJEMPLO DE DISEÑO VISUAL DEL CED-TALLERES

La invitación a escribir la viviremos a través del siguiente proceso



Las mejores ponencias podrán ser parte de nuestra sección de publicaciones o servir como ejemplo de producción académica para otros estudiantes, si el autor así lo quiere.

¡Bienvenidos!



pretendía transmitir, el cual favoreciera los procesos cognitivos de recordar, memorizar y evocar la información. En este aspecto se contaba con un equipo de tutores que pensaba los recursos, un equipo de diseño que los construía y unos expertos que los validaban. Siempre era importante considerar que lo determinante de los recursos era el objetivo de aprendizaje, por lo tanto, el diseño estaba en función del mismo. Por ejemplo, para precisar rutas de producción de los textos, para listar características de los servicios o para guiar la mirada de los usuarios sobre aspectos claves en la escritura. La figura 3.9 ejemplifica elementos de diseño visual

donde se reconoce el uso de íconos por categorías y la activación de recursos según la elección de los usuarios.

La usabilidad también estaba determinada por las posibilidades de aplicación de los recursos para la evaluación, exploración y cumplimiento de la tarea de escritura. Es decir, estaban configurados para que favorecieran el entrenamiento y aprendizaje de la escritura académica. Así, los recursos permitían que el estudiante desde la evaluación del propio texto realizara un diagnóstico sobre su escritura, confrontara fuentes de información, estructurara un plan de escritura personal, entre otros. Además, algunos de los recursos se podían descargar para ser utilizados por los usuarios en el momento que requerían para apoyar los procesos de escritura. En general, las posibilidades técnicas del CED se pensaban en función del aprendizaje del estudiante, el apoyo a la gestión de los tutores y al seguimiento para la toma de decisiones sobre el funcionamiento del CED.

CONCLUSIONES

Antioquia es un departamento heterogéneo. Al CED llegaron estudiantes y profesores con diversas características culturales, sociales, cognitivas y de aprendizaje, y de alguna manera las herramientas, estrategias y metodologías que se ofrecían debían estar en capacidad de responder a estas diversidades, aunque fuera de modo parcial. El diseñar e implementar un CED que responda a múltiples características de los estudiantes en atención a su entorno sociocultural, al campo de estudio del programa académico en el que se encuentran matriculados, a los retos que la competencia científica y escritural le exige a la formación académica universitaria, genera exigencias de distinta naturaleza. Los principios didácticos bajo los cuales fue orientada la propuesta del CED atienden a uno de estos retos.

El CED trasciende el enfoque remedial de la formación de la escritura para reivindicar la formación humana, profesional y científica en el campo de la educación superior. Además, enfatiza en la dimensión formativa, en tanto pretende generar oportunidades para adquirir las competencias propias de la escritura académica en el caso de los estudiantes, o fortalecerlas en el caso de los profesores. Así, los principios de producción de ideas, aprendizaje autónomo y colaborativo, comprensión del error, comunicación horizontal y usabilidad, permiten crear un factor diferenciador

del CED frente a otras estrategias similares dentro de la Universidad de Antioquia, favoreciendo el acceso y uso de los servicios por parte de la comunidad universitaria.

En este sentido, se prevé una contribución al mejoramiento de la capacidad institucional para la permanencia de los estudiantes. Entre los problemas que provocan la deserción escolar en la universidad están las dificultades en la producción y comprensión de textos académicos por parte de los estudiantes. Un CED busca otorgar herramientas didácticas para afrontar esta situación, por ello, los recursos de la biblioteca digital están pensados para que el estudiante, de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje y de manera autónoma y crítica, construya sus propias rutas de aprendizaje que considere le aportan para incorporarse en los discursos de las disciplinas en su formación profesional.

El uso de los servicios del CED en el fortalecimiento de las prácticas y procesos de escritura académica conlleva en sí mismo la posibilidad de incrementar paralelamente la capacidad para la adquisición de habilidades requeridas para la interacción en plataformas digitales desde la autonomía y autogestión del conocimiento, favoreciendo con ello a la construcción, participación e interacción en comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica, donde se discuten saberes disciplinares y científicos, y confluyen la aplicación de habilidades cognitivas, comunicativas y digitales.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. F. (2019). El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz. En Redine (Ed.), *Conference Proceedings Civinedu 2019* (pp. 166-169). Redine. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf#page=178>
- Arévalo, J. M. (2018). El proceso de alfabetización académica en postgrado, de la función epistémica a la difusión del conocimiento. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(22), 83-92. <https://doi.org/10.31876/re.v2i22.378>
- Boillos, M. (2019). Alfabetización académica temprana a través del aprendizaje basado en proyectos. *Lenguaje y Textos*, No.50, 143-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>

- Cabrales, O. y Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. *Conhecimento y Diversidade*, 9(17), 12–32. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v9i17.3473>
- Calle–Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77–92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Canislupusarctos (2007). *Mapa tipo svg de Antioquia* [Imagen]. Wikimedia. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/85/Colombia_Antioquia_loc_map.svg
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355–381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&nrm=iso
- Cevallos, C. M., Díaz, J. y Barros, R. (2019). La biblioteca virtual de la Universidad de Guayaquil como agente de transformación: Retos y oportunidades. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 19(21), 75–85. <https://doi.org/10.47189/rcct.v19i21.237>
- Chaverra–Fernández, D. y Calle–Álvarez, G. (2020). Fomento de la autorregulación en talleres de escritura académica universitaria con metodología virtual. *Revista IF-Sophia*, 6(20), 36–49. <https://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/edi%C3%A7%C3%A3o-atual>
- Chaverra–Fernández, D. I., Calle–Álvarez, G. Y., Hurtado, R. D. y Bolívar, W. A. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 224–247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>
- Cocunubo–Suárez, J. I., Parra–Valencia, J. A. y Otálora–Luna, J. E. (2018). Evaluation of Virtual Teaching Learning Environments based on usability standards. *TecnoLógicas*, 21(41), 135–147. <https://doi.org/10.22430/22565337-732>
- Compte, M. y Del Campo, M. S. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(2), 131–140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059953011>

- Del Valle, A. A. y Fatuly, S. D. (2019). Importancia del uso de las bibliotecas virtuales en el desarrollo del conocimiento y actividades investigativas. *Revista Científica Ecociencia*, 6(1), 1–17. <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/148>
- Fernández, E. (2019). Un acercamiento a la construcción teórica del error en el aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación*, 29(53), 253–266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7482755>
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121–142. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1065>
- Flower, L. y Hayes, J. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, No.1, 120–160. <https://doi.org/10.1177%2F0741088384001001006>
- Guerra, M., Rodríguez, J. y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Herrera, C. D., Saltos, G. I. y Obaco, E. E. (2022). Producción de textos mediante entornos educativos virtuales del software Ardora: una experiencia de aplicación en pandemia. *Didacticae*, No.11, 21–41. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.21-41>
- Jara, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1209. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1209>
- Juárez, E. de L., Lombardero, J. A. y Hernández, L. A. (2021). Valoración de la calidad creativa de ideas contextualizando su proceso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No.23, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e12.2964>
- López, P. y Prendes, M. P. (2017). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 259–278. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10055>
- Macho-González, A., Bastida, S., Ruiz, B. S., y Muniz, F. J. S. (2021). Aprendizaje basado en errores. Una propuesta como nueva estrategia

- didáctica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(8), 1049–1063. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.4146>
- Mackey, T. P. y Ho, J. (2008). Exploring the relationships between Web usability and students' perceived learning in Web-based multimedia (WBMM) tutorials. *Computers y Education*, 50(1), 386–409. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.006>
- Marzal, M. A. y Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(3), e184. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410>
- Montes, M. E., Bonilla, J. L. y Salazar, E. M. (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 4(1), 47–70. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Olaizola, A. (2017). Alfabetización académica en entornos digitales. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, No.63, 203–242. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi63.1243>
- Orozco, J. y Díaz, A. (2018). Un reto de innovación pedagógica: las guías de aprendizajes. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(1), 54–71. <https://doi.org/10.30698/recsp.viii.4>
- Padilla, E., Portilla, G. y Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 285–297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200285>
- Paiz, J. M. (2018). Expanding the Writing Center: A Theoretical and Practical Toolkit for Starting an Online Writing Lab. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(4), 1–19. <https://www.tesl-ej.org/pdf/ej84/a1.pdf>
- Pardo-Espejo, N. E. y Villanueva-Roa, J. D. D. (2019). Diseño, implementación y evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lectores. *Información tecnológica*, 30(6), 301–314. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600301>
- Ponce, R. y Alarcón, L. M. (2018). Videojuego Minecraft como recurso para la alfabetización académica en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 664–680. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34382>

- SajoR (2007). *Mapa de las sedes de la Universidad de Antioquia en el Departamento de Antioquia*. Colombia [Imagen]. Wikimedia. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sedes_UdeA-Actualizado.png
- Sánchez, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200–209. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18>
- Solar, Y., Muñoz, A. y Puen, E. (2017). Videos tutoriales; una alternativa de estudio para alumnos: nivel de autoaprendizaje y motivaciones. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1391>
- Stueart, K. C. (2012). *A Proposal for a Writing Center and a Peer Tutor Training Course at Fayetteville High School* [disertación de maestría, Universidad de Arkansas]. <http://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284ycontext=etd>
- Valverde, M. T. (2018). Escritura académica con tecnologías de la información y la comunicación en educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 18(58), 1–21. <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/14>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363–379. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85/174>
- Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente: La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 57(10), 1–43. <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10>

Tutorías y talleres: intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias

MARÍA ROBERTHA LEAL ISIDA
YAZMÍN MAYELA CARRIZALES GUERRA

Resumen: *El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey, a partir de un método de investigación–acción, ha orientado su modelo de atención a dos estrategias: las tutorías y los talleres. En este documento se caracterizan con la intención de socializar la experiencia que, hasta el momento, ha sido exitosa con los estudiantes de profesional en los 23 campus que integran la universidad. Tanto la impartición de las tutorías como el diseño de los talleres están basados en dos enfoques: funcional y sociocognitivo; además, en ambas formas de intervención se privilegia la interacción socrática, pues el diálogo favorece el aprendizaje, la reflexión y, en el mediano y largo plazos, la autonomía de los participantes. Asimismo, se mencionan los desafíos que se han presentado y la manera en que se han superado; en este caso, se recupera la experiencia de las y los asistentes quienes perciben que sus habilidades de comunicación escrita mejoraron. En resumen, se describen la implementación y el impacto de las tutorías y talleres en el contexto de un modelo educativo basado en competencias, y la manera en que el Centro de Escritura ha contribuido en la formación del estudiantado, lo cual demuestra la relevancia de estos espacios en el desarrollo de la competencia transversal de comunicación.*

Palabras clave: *centro de escritura, competencia comunicativa, enfoque funcional, enfoque sociocognitivo, interacción socrática.*

Abstract: *The Tecnológico de Monterrey's Writing Center has used a research-action model to guide its services in two strategies: tutoring and workshops. This document characterizes them as a way to socialize the experience that has been successful so far with undergraduate students at the 23 campuses that make up the university. Both the tutoring sessions and the workshop design are based on two approaches: one*

functional and the other sociocognitive. Moreover, in both kinds of interaction priority is given to the Socratic method, since dialogue favors learning, reflection, and in the medium and long terms, learner autonomy. This paper mentions the challenges that have arisen and the way they have been overcome; in this case, we share the experience of users who perceive that their written communication skills have improved. In short, the implementation and impact of the tutoring and workshops in the context of a competency-based educational model, and the impact the Writing Center has had on the student body's development, which demonstrates the relevance of these spaces in enhancing the cross-sectional competency of communication.

Key words: *writing center, communication competency, functional approach, sociocognitive approach, Socratic interaction.*

Mucho se ha escrito sobre el papel de los centros de escritura para atender las competencias transversales, por tal razón, resulta de interés observar la manera en la cual se ha implementado uno en una universidad privada en México. El Tecnológico de Monterrey es una universidad privada multicampus en la que se ofrecen programas de formación profesional en las áreas de Ingeniería, Humanidades, Negocios y Ciencias Sociales, Arquitectura, Arte y Diseño y Ciencias de la Salud. En 2013, el Tecnológico de Monterrey se encontraba en un momento particular en el cual los planes de estudio se ajustaban del sistema tradicional a un sistema basado en competencias. El análisis que supuso la revisión curricular redefinió las competencias transversales que se desarrollarían a lo largo del currículum y estableció mecanismos que permitieran al estudiante fortalecerlas durante su formación profesional. Para acompañar este cambio y, sobre todo, para acompañar la adquisición de la competencia comunicativa, se planeó y creó el Centro de Escritura.

Los planes de estudio anteriores a 2012 contemplaban la impartición de ocho materias cuyos objetivos estaban orientados a la adquisición o desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores vinculados con la comunicación, la reflexión ética, la formación ciudadana, la historia de México y el mundo, la apreciación artística y el emprendimiento. Estos cursos integraban los programas Cursos Sello (1990–2006) y Educación General (2006–2019), que fungían como tronco común de todos los programas académicos. En el caso particular de la competencia de comunica-

ción, los cursos tenían como fin asegurar que los egresados fueran capaces de expresarse con fluidez tanto en español como en inglés. En términos generales, el contenido de estas materias encauzaba su esfuerzo al aprendizaje de estrategias de escritura con fines académicos o profesionales, a la lectura de textos académicos y científicos y a la comunicación oral; sin embargo, este escenario cambió con la propuesta del Modelo Tec21.

La revisión curricular orientó el esfuerzo docente a la formación de competencias disciplinares y transversales; de manera colegiada, se identificaron las competencias clave para cada uno de los programas de estudio. Además, se ratificaron las competencias genéricas que convenía desarrollar a lo largo de la formación universitaria. Estas competencias coincidían parcialmente con las que se habían desarrollado en los programas Cursos Sello y Educación General; sin embargo, a diferencia de los planes de estudio anteriores, el modelo actual determinó que estas se trabajarían de forma transversal mediante la incorporación estratégica a las asignaturas o unidades de formación. Este cambio representó un parteaguas: por un lado, implicaba que los profesores serían capaces de orientar no solo la formación de competencias disciplinares de cada asignatura sino también la formación de competencias genéricas específicas, relacionadas con el desarrollo de las distintas evidencias de aprendizaje; por otro, dejó entrever la dificultad que encara la enseñanza de la competencia de comunicación.

Para solventar esta dificultad, la Escuela de Humanidades y Educación propuso a la Rectoría de Profesional una estrategia de acompañamiento que permitiera, tanto al profesorado como al alumnado, contar con un espacio en el que pudieran socializar la escritura y orientar el esfuerzo de cada uno a la producción escrita de manera personalizada. La apertura del Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey tuvo lugar en agosto de 2017; en ese momento, el campus que probó el modelo propuesto fue Monterrey. A partir de esa fecha, se abrieron oficinas del Centro de Escritura en cada uno de los campus donde se imparten total o parcialmente programas de formación profesional. Actualmente, cuenta con 23 oficinas que dan servicio a estudiantes, profesores y colaboradores de bachillerato, profesional y posgrado.

La definición de las metas formativas del Centro de Escritura se basó en un modelo de investigación-acción. Se tuvieron en cuenta las

experiencias documentadas por otros centros de escritura latinoamericanos y estadounidenses, como el Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana y el Purdue University Writing Center, principalmente, y las orientaciones para la apertura de un centro de escritura de la International Writing Centers Association; sin embargo, se hicieron las adecuaciones pertinentes para dar respuesta a las necesidades de la comunidad académica y al modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. La página del Centro de Escritura declara su intención y finalidad:

Una gran parte de las interacciones comunicativas entre los seres humanos se lleva a cabo a través de textos escritos; la generación y transmisión del conocimiento no es la excepción. De ahí la importancia de generar una infraestructura de servicios que facilite a la comunidad académica el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, a través del reconocimiento de los principios, condiciones, mecanismos y destrezas que esta implica. Escribir es un acto social; por esta razón es preciso fomentar en la comunidad del Tecnológico de Monterrey una cultura que promueva la comunicación como un mecanismo que posibilita la organización del pensamiento, la expresión clara de las ideas, la construcción conjunta de significados, y la creación y difusión del conocimiento (Tecnológico de Monterrey, 2021).

Detrás de esta declaración de principios están los siguientes supuestos:

- La escritura es un proceso que requiere de acompañamiento constante, especialmente en sus fases de planeación y revisión.
- Las tareas de escritura en la universidad están orientadas a la comprobación de que el estudiante ha comprendido determinados contenidos o realizado los procesos o procedimientos que le han sido asignados.
- El aprendizaje de la escritura en la universidad debe incluir entre sus prácticas la tutoría uno a uno o la revisión entre pares.
- El tutor debe tener tanto experiencia en la producción escrita como conocimiento de las estrategias discursivas que implica a fin de dar respuesta o formular preguntas que ayuden a cada usuario a solventar sus necesidades específicas de aprendizaje.

- Los materiales de estudio generados deben diseñarse bajo un enfoque funcional, que propicien la reflexión lingüística y el aprendizaje de largo plazo y, además, un enfoque sociocognitivo, que permita al usuario la comprensión de que las distintas formas de comunicación obedecen a convenciones establecidas por el ámbito al que pertenecen y que, para su construcción, puede seguirse un proceso.

El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey estableció que el principal servicio educativo que ofrecería sería la tutoría personalizada. Sin embargo, una vez iniciadas las actividades, surgió una necesidad urgente: atender las inquietudes de grupos de estudiantes sobre temas específicos relacionados con la escritura académica, desde organización y caracterización de géneros discursivos hasta el uso coherente del discurso referido. Para dar respuesta a esta inquietud, se organizaron talleres abiertos a la comunidad académica y bajo demanda. Los talleres, aunque al inicio cumplieron con la función de dar a conocer al Centro de Escritura, poco a poco fueron consolidándose hasta convertirse en el segundo servicio educativo ofrecido, después de la tutoría personalizada.

Con el propósito de compartir los aprendizajes alcanzados tras la formación y apertura del Centro de Escritura en un modelo educativo basado en competencias, se explora, en la primera parte, un breve marco de referencia que da sentido a las prácticas educativas: la tutoría personalizada y los talleres. En la segunda parte, se presentan algunas orientaciones didácticas para la impartición de estas prácticas a partir de los datos recabados en el periodo 2017–2020.

MARCO DE REFERENCIA

Competencias transversales en el Modelo Tec21

El Modelo Tec21 es un sistema educativo basado en competencias. Considera tres fases o momentos formativos: exploración, enfoque y especialización; estas fases tienen como propósito que el universitario seleccione el camino que mejor se adecue a sus intereses vocacionales y a sus habilidades personales. La intención de su enfoque competencial tiene como meta asegurar que los estudiantes adquieran el perfil de los egresados

planteado por la institución y que sean capaces de desempeñarse en las demandas laborales establecidas por la sociedad. Para conseguir estos objetivos, en su currículum distingue competencias disciplinares y transversales (Vicerrectoría de Transformación Educativa, 2018).

Las competencias disciplinares permiten diferenciar los perfiles de egreso según el programa académico seleccionado, mientras que las transversales se observan durante el ejercicio profesional, por lo que se espera que el estudiante las desarrolle y fortalezca a lo largo de su formación universitaria. Tobón (2016) sostiene que las competencias transversales o genéricas permiten a quien las adquiere adaptarse al cambio constante de circunstancias. De acuerdo con la Oficina Internacional de Educación de la Unesco (2016), las competencias genéricas, aunque no están vinculadas a un determinado contexto, facilitan o dificultan la solución de tareas disciplinares específicas. De ahí su importancia, pues el haber trabajado con ellas durante la formación escolar podría permitir al egresado integrarse más fácilmente al ámbito laboral y desempeñarse con éxito.

El que las competencias transversales no estén vinculadas a un determinado contexto dificulta su enseñanza y su evaluación. Lo deseable es que el estudiante desarrolle las competencias en situaciones o escenarios semejantes a los que enfrentará en el futuro; por esta razón, las competencias transversales se observan en los productos de aprendizaje de las competencias disciplinares, en los cuales deberá mostrar que ha desarrollado o fortalecido, por ejemplo, su capacidad de comunicación. Por lo tanto, las competencias transversales son instrumentales dado que son necesarias para que el futuro egresado consiga desarrollarse exitosamente en el ámbito laboral; sin embargo, su evaluación se lleva a cabo en la ejecución de alguna tarea específica relacionada con la competencia disciplinar.

Las competencias transversales que forman parte del Modelo Tec21 son siete, como se cita a continuación:

- *Autoconocimiento y gestión.* Construye un proyecto de bienestar personal y profesional a lo largo de la vida, mediante una reflexión responsable y la integración de recursos emocionales e intelectuales.
- *Emprendimiento innovador.* Genera soluciones innovadoras y versátiles en entornos cambiantes, que crean valor e impactan positivamente a la sociedad.

- *Inteligencia social.* Genera entornos afectivos de colaboración y negociación en contextos multiculturales, con respeto y aprecio por la diversidad de personas, saberes y culturas.
- *Compromiso ético y ciudadano.* Implementa proyectos orientados a la transformación del entorno y el bienestar común, con conciencia ética y responsabilidad social.
- *Razonamiento para la complejidad.* Integra diferentes tipos de razonamiento en el análisis, síntesis y solución de problemas, con disposición al aprendizaje continuo.
- *Comunicación.* Utiliza distintos lenguajes, recursos y estrategias comunicativas de manera efectiva y acorde al contexto, en su interacción en distintas redes profesionales y personales, con diferentes propósitos o finalidades.
- *Transformación digital.* Optimiza soluciones a las problemáticas de su ámbito profesional, con la incorporación inteligente y oportuna de tecnologías digitales de vanguardia (Vicerrectoría de Transformación Educativa, 2018).

Cada una de estas competencias está integrada por subcompetencias. De manera colegiada se describieron los grados o niveles de desempeño para cada una y se establecieron criterios de cumplimiento que permitieran observar conductas específicas. Por consiguiente, la caracterización de las competencias transversales permite identificar los comportamientos que muestra el estudiantado y, en su caso, establecer un plan de mejora.

Competencia de comunicación

La competencia de comunicación, también llamada competencia en comunicación lingüística, puede definirse como la capacidad para participar en la vida social mediante el lenguaje (Pérez y Zayas, 2007). Esta definición encierra, en gran medida, la complejidad a la que se enfrenta el estudiante cuando requiere desarrollar o fortalecer esta competencia. La interacción social sucede a través del habla, de la escucha, de la comprensión de distintos códigos (escrito, oral, visual, auditivo, artístico, etc.) y de la construcción de mensajes; lo que implica que el usuario debe ser capaz de reconocer la tarea que necesita ejecutar en determinado contexto, de

organizar las ideas con un propósito específico y de compartir asertivamente su mensaje.

Aunque la competencia de comunicación se trabaja desde la educación básica, lo cierto es que la comunicación académica tiene otros desafíos, como la necesidad de hablar o escribir sobre determinados objetos (Tolchinsky, 2008). Las prácticas letradas en la universidad están asociadas a las prácticas discursivas disciplinares que construyen sus objetos de aprendizaje a partir de formas específicas de nominalización y de organización textual. En la educación superior, el desafío está en trasladar lo aprendido a un nuevo ámbito que demanda que el estudiante sea capaz de leer textos especializados y que aprenda a construirlos, pues solo de este modo podrá demostrar que ha adquirido ciertos conocimientos y habilidades (Castelló, 2014). En otras palabras, la universidad pone frente al alumnado la comunicación académica que no solo se limita a las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar, sino que eleva la dificultad al ubicar estas prácticas en determinadas situaciones que las limitan y acotan (Camps y Castelló, 2013).

En el Modelo Tec21 se define la competencia comunicativa como la capacidad “de utilizar distintos lenguajes, recursos y estrategias comunicativas de manera efectiva y acorde al contexto, en su interacción en distintas redes profesionales con diferentes propósitos o finalidades” (Vicerrectoría de Transformación Educativa, 2018, p.78). A fin de observar esta competencia con mayor claridad durante la ejecución de tareas de aprendizaje, fue segmentada en cuatro subcompetencias:

- Lenguaje oral
- Lenguaje escrito
- Comprensión de otros códigos
- Comunicación dialógica

Las primeras dos se enfocan, particularmente, a la puesta en práctica de estrategias de comunicación oral y escrita adecuadas a determinadas situaciones comunicativas propias de los ámbitos académico, profesional y personal. La tercera, la comprensión de otros códigos, al uso de recursos visuales, auditivos, sensoriales, etc., como parte de sus mensajes orales y escritos; se espera que los estudiantes sean capaces de seleccionar los

más adecuados a las necesidades expresivas de cada mensaje que emiten en una determinada situación comunicativa. Por último, la comunicación dialógica enfoca su esfuerzo en la capacidad de escucha para construir soluciones o propuestas conjuntas.

Cada una de estas subcompetencias tiene criterios para su evaluación. En el caso del lenguaje escrito, se establecen tres: comunicación escrita, recursos discursivos y manejo adecuado del idioma, de los que pueden inferirse los indicadores de éxito que permitan retroalimentar las ejecuciones de los estudiantes. Por ejemplo, a fin de orientar el diálogo entre tutores y tutorados, el Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey estableció los siguientes indicadores (comunicación personal, 2020):

- Selecciona el género discursivo adecuado al tema, el propósito y la situación comunicativa asignada.
- Aplica las características del género discursivo asignado.
- Organiza las ideas a fin de cumplir con el propósito del texto.
- Aplica las normas de publicación (APA, MLA...) de manera eficaz.
- Utiliza el registro lingüístico adecuado a las convenciones propias del género discursivo asignado.
- Incluye en el texto información pertinente a su intención comunicativa.
- Emplea estrategias y figuras retóricas (descripción, ejemplificación, comparación, metáfora, testimonio, ilustración...) de manera eficaz.
- Incorpora de manera coherente fuentes confiables de diversa índole: documentales, testimoniales, autorales o de dominio público.
- Organiza los elementos de estructura de la oración y del párrafo de manera lógica (coherencia).
- Aplica recursos gramaticales y léxicos adecuados para mantener las referencias temáticas dentro del texto (cohesión).
- Utiliza los signos de puntuación para delimitar las relaciones entre las ideas que conforman el texto.
- Aplica de manera correcta las normas de ortografía y acentuación.

La competencia de comunicación es una competencia transversal que, para su observación, puede incluir más o menos categorías. Estas categorías permiten observar el desempeño del usuario en situaciones

comunicativas variadas. De ahí que su enseñanza se deba situar en escenarios semejantes a los que el estudiante enfrentará en los distintos ámbitos de la vida social.

Centro de escritura y desarrollo de competencias

Los centros de escritura son espacios de aprendizaje en los que un usuario, acompañado por un tutor, analiza su escritura con el propósito de mejorarla. La evolución histórica de estos espacios, surgidos en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, ha pasado por diversas etapas, desde centros de remediación de dificultades de escritura hasta áreas de socialización de la escritura (Calle, Pico y Murillo, 2017; Gavari y Tenca, 2017; Molina–Natera, 2014; Castelló, 2014). Dadas las características del Modelo Tec21, se determinó elegir esta última propuesta para diseñar el Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey.

Calle, Pico y Murillo (2017) afirman que la función del centro de escritura es fortalecer la idea de que la comunicación es una competencia transversal que se aprende en el uso. Para estos autores, lo que conviene hacer es enfocar el esfuerzo a las necesidades comunicativas específicas de cada usuario; como es de esperar, estas necesidades son cambiantes, pues dependen de las demandas de las tareas de escritura asignadas. Los desafíos comunicativos en la universidad conducen a una consideración errónea, por parte del profesorado o de la institución educativa, de que los estudiantes no saben leer, escribir o hablar: la alfabetización no concluye con el aprendizaje básico de estas acciones, sino que es un proceso continuo que requiere acompañamiento de un guía para que en un entorno dialógico comprenda las demandas de la tarea de escritura y sea capaz de construir mensajes adecuados al ámbito académico o profesional.

En este mismo sentido, Gavari y Tenca (2017) agregan que los centros de escritura basan su funcionamiento en la idea de que el acompañamiento y el diálogo, según los intereses del usuario, pueden contribuir al mejoramiento del desempeño en el lenguaje escrito: la concepción del centro de escritura como espacio de seguridad para los usuarios abre posibilidades de expresión y exploración que propician la escritura. En las tutorías, los estudiantes reconocen que no saben cómo responder a las demandas de las tareas escolares o laborales y logran, con la guía del tutor, mejorar su

proceso de escritura. Finalmente, la consideración del centro de escritura como parte de un modelo educativo basado en competencias está vinculado con la creencia de que a través de la lectoescritura se accede al conocimiento y se posibilita la producción de conocimiento nuevo, lo que valida la necesidad de espacios como estos para acompañar la formación universitaria de los futuros profesionales.

Tutorías y talleres

Las tutorías personalizadas, afirma Molina–Natera (2014), son el corazón de los centros de escritura. La meta de las tutorías es entablar un diálogo con los usuarios a fin de que estos sean capaces de comunicar sus ideas en un texto; en estos espacios, se trata de estimular las habilidades intelectuales y personales que el tutorado activa cuando escribe. La función principal del tutor es la de formular las preguntas necesarias para que el estudiante sea capaz de conocer no solo la naturaleza de la tarea de escritura que tiene por delante sino también de reconocer que es capaz de llevarla a término. Se trata, siguiendo a Harris (citada en Molina–Natera, 2014), de propiciar una conversación que culmine en la obtención de conocimiento estratégico que transforme el interés afectivo y contribuya a la comprensión del lenguaje académico.

En otro trabajo, Molina–Natera (2019) describe los intercambios verbales del tutor en tres niveles: instrucción, andamiaje y andamiaje motivacional. De los ejemplos que comparte se puede inferir que quien realiza el acompañamiento lleva a cabo las siguientes tareas básicas: explicar, sugerir, proponer, animar, entre otras acciones orientadas a que el usuario tome decisiones informadas sobre la tarea de escritura que está desarrollando. Además, destaca la importancia del papel de los tutores en la configuración de un espacio en el que el usuario sienta confianza para desarrollar la tarea de escritura; por consiguiente, es preciso evitar las interacciones en las que se perciba al tutor como una figura de autoridad.

Las tutorías suelen ser ofrecidas en un entorno que propicia el diálogo entre pares y no suelen limitarse a algunos momentos del proceso de escritura. El ambiente entre iguales genera confianza y camaradería, las cuales facilitan al usuario atreverse a explorar y experimentar con la escritura. Los tutores están comprometidos a acompañar al usuario mediante

la formulación de preguntas y observaciones sobre el texto; asimismo, el tutor procura no intervenir o corregir el documento en cuestión. En el largo plazo, se trata de que los usuarios se conviertan en escritores independientes y que sean capaces de transferir los aprendizajes de una producción escrita a otra.

En nuestra universidad, debido a la demanda de atención específica de ciertos temas relacionados con la escritura académica, las tutorías no solo suceden en espacios pequeños limitados a la relación uno a uno, sino que se llevan a cabo en el aula a solicitud del docente. Estas intervenciones son reconocidas entre nuestros usuarios como talleres y, al igual que las tutorías, la interacción entre el guía y los participantes está orientada al reconocimiento de las fases de la tarea de escritura asignada y a la identificación de las características del género discursivo por desarrollar. Ambos propósitos coinciden en su marco referencial con las tutorías, tal como fueron caracterizadas previamente.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Tutorías

Una tutoría es una interacción dialógica en la que un estudiante, con la guía de un tutor del centro de escritura, lee su texto con ojos de lector y analiza las posibilidades discursivas para mejorar la redacción en cualquiera de sus aspectos. También, puede suceder que, durante esta interacción, el usuario clarifique su comprensión de la tarea de escritura asignada y establezca un plan de acción para producirla con éxito. El enfoque de estas interacciones es, fundamentalmente, socrático, pues la capacidad para preguntar de los participantes permite que se verbalicen tanto los mecanismos de construcción del texto como el significado que desea construir. No es una clase privada sobre temas de escritura o gramática.

Considerando lo anterior, el Centro de Escritura ha establecido unas pautas de actuación que permiten enfocar el esfuerzo a la consecución de las metas implícitas en la tarea del tutor (comunicación personal, 2020):

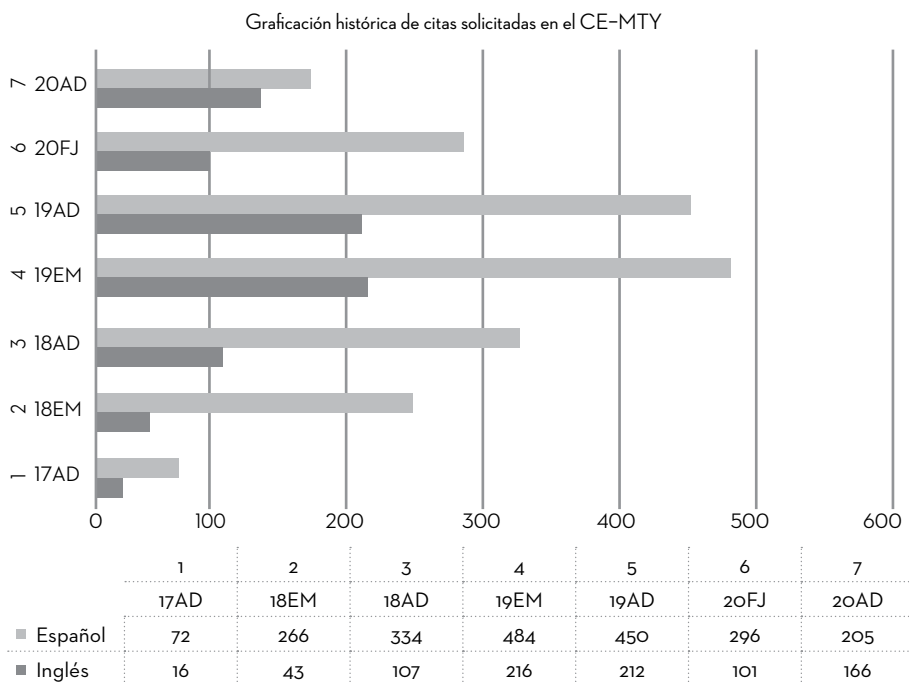
- El tutor, al inicio de la tutoría, registra los datos demográficos del usuario en la bitácora del Centro de Escritura.

- El tutor pregunta al usuario en qué tema de los siguientes desea enfocar su tiempo de tutoría:
 - Planeación del escrito
 - Ortografía y puntuación
 - Organización del texto
 - Características del género discursivo
 - Uso de nexos
 - Precisión y variedad léxica
 - Discurso referido (citas textuales y paráfrasis)
 - Fichas de referencia
- El tutor solicita al usuario que le comparta el texto que van a trabajar.
- El tutor lee, junto con el usuario, el texto a fin de detectar los aspectos que deba mejorar.
- El tutor no corrige el texto, sino que da pautas y orientaciones para que el usuario realice los cambios y ajustes que hagan falta.
- El tutor, cuando falten 5 minutos para terminar la cita, conduce una reflexión para recuperar con el usuario los aprendizajes y establece compromisos para las sesiones de seguimiento.
- El tutor completa la bitácora de atención establecida por el coordinador.

El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey inició operaciones en el semestre agosto–diciembre de 2017 en Campus Monterrey; en ese momento contaba con la participación de 12 tutores. El perfil de estos tutores, según una encuesta realizada en 2019, incluye profesionales en diversas áreas de la comunicación que cuentan, además, con estudios de posgrado. En promedio, cada tutor ha atendido a 150 alumnos en las diferentes modalidades de atención en el periodo analizado. En la figura 4.1 se puede notar el incremento de la solicitud de tutorías del Centro de Escritura, campus Monterrey, desde la fecha de su creación en agosto de 2017 hasta la fecha de recolección de los datos que se comparten, a mediados de octubre de 2020.

Los tutores, por lo general, atienden alumnos en sesiones de 30 minutos en dos modalidades distintas: acompañamiento y consultoría. La tutoría de tipo acompañamiento requiere un trabajo previo por parte de quien solicita asesoría, mientras que la consultoría se refiere más a la aclaración de

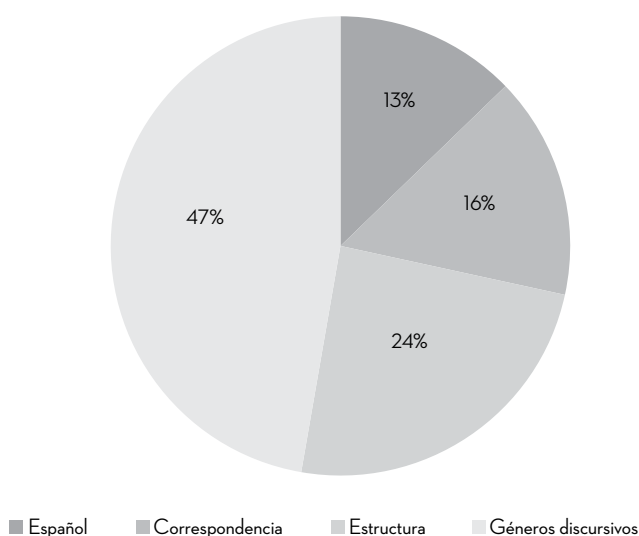
FIGURA 4.1 GRAFICACIÓN HISTÓRICA DE CITAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA



dudas sobre la construcción de un documento o a las características de los documentos creados para contextos específicos. Las bitácoras de los tutores indican que el estudiantado solicita consultorías con una frecuencia de 52%, mientras que la solicitud de acompañamiento tiene una frecuencia de 48%. Este dato podría indicar una necesidad de apoyo en áreas de organización de ideas y caracterización de textos debido a que el papel del tutor durante la consultoría se orienta a puntualizar los requisitos de redacción académica formal. A pesar de que el Centro de Escritura imparte tutorías en inglés y en español, en el periodo estudiado la mayor parte de las tutorías se dieron en español.

Ya sea en acompañamiento o consultoría, los alumnos se aproximan a este centro para resolver dudas relacionadas con distintos problemas que atañen a comunicaciones dirigidas a diferentes áreas de conocimiento que requieren más formalidad. A continuación, la figura 4.2 muestra el

FIGURA 4.2 TIPOS DE ASISTENCIA REQUERIDA



tipo de asistencia que solicitan los visitantes al Centro de Escritura, según las grandes áreas temáticas.

Según los datos recabados, la asistencia se divide en cuatro grandes temas: test, correspondencia, estructura y géneros discursivos:

- *Test*. El 13% de las citas en inglés están orientadas a comprender y superar las dificultades presentadas en exámenes estandarizados que certifican la competencia de cada estudiante en lengua inglesa.
- *Correspondencia*. El 16% de las citas tienen como meta solicitar ayuda para la creación del *curriculum vitae*, cartas de intención y ensayos que acompañan solicitudes de beca o estancia en el extranjero, y toda aquella comunicación orientada a abrir futuras avenidas de desarrollo profesional.
- *Estructura*. El 24% de las citas tuvieron como meta aclarar los elementos indispensables de cada género textual en particular, desde cuestiones normativas hasta la incrustación del discurso referido y la confección de fichas de referencia.

- *Géneros discursivos*. El 47% de las citas corresponde a todos aquellos casos donde se solicitó asesoría para comprender los requisitos de las cuatro operaciones discursivas (narración, descripción, explicación y argumentación) a fin de crear documentos académicos adecuados a los requisitos solicitados por el personal docente.

El análisis de los informes de los tutores del Centro de Escritura, Campus Monterrey, muestra que las dificultades principales se encuentran en la caracterización, la estructura y la producción de los distintos géneros discursivos académicos o profesionales. En este sentido, las conversaciones con los tutores permiten inferir que los alumnos no cuentan con un texto modelo que les sirva de referencia o no localizan información confiable sobre el género textual solicitado, y parecen indicar que esta dificultad limita la comprensión de la asignación. Esta última situación puede convertirse en un verdadero problema porque contribuye al desánimo de los estudiantes y a la convicción generalizada de que no saben escribir, lo cual genera animadversión. Adicionalmente, los tutores comentan que los estudiantes están preocupados por la forma de expresión y por la manera en que pueden introducir adecuadamente a los autores que leen. Es decir, sus dudas están muy enfocadas a cuestiones relacionadas con la textualidad propia de la escritura académica.

Los datos aquí compartidos corresponden a la oficina del Centro de Escritura, Campus Monterrey, aunque los informes de las oficinas del resto de los campus contienen información semejante, lo que permite concluir que las tutorías deberían orientarse, en primer lugar, a la comprensión de los diferentes géneros discursivos y las secuencias textuales que implican; en segundo, a la incrustación adecuada y coherente del discurso referido; en tercero, a los desafíos implícitos en la comunicación profesional en la que se destaque la voz de los autores.

Talleres

Un taller es una intervención didáctica breve en la que un grupo de usuarios, con la guía de un tutor del centro de escritura, explora las claves para superar una dificultad relacionada con la competencia de comunicación. No tiene carácter remedial.

La organización de un taller, una de las formas de aprendizaje activo que rinde más frutos cuando se trata de desarrollar una competencia, implica tomar decisiones relacionadas con el enfoque de enseñanza y con el contenido del mismo (Schön, 1987). Un taller es el espacio donde se pone manos a la obra sobre un asunto determinado bajo la supervisión de un experto. Los talleres fueron preparados por guías de escritura con la intención explícita de orientar a los aprendices para lograr las metas de aprendizaje o comprender mejor las tareas de escritura (Carlino, 2006). Para asegurar la consecución de la meta, se diseñaron hojas de ruta (u hojas de trabajo) que dieran sentido a la práctica, la discusión o la colaboración en la construcción del significado de un texto. Según lo previsto, estas hojas de ruta debían tener un enfoque funcional y sociocognitivo.

Mientras que el enfoque funcional permitiría acercar al alumno al sistema de escritura académica de manera razonada, el enfoque sociocognitivo permitiría mostrar la función social de la escritura académica y las fases que implica su producción. Al final del día, la meta era que el usuario no solo recibiera instrucción sino que, tras la solución de una práctica, comprendiera el sentido de las normas de escritura y de publicación académicas; que asumiera que la escritura, la oralidad y la lectura académicas son prácticas sociales circunscritas a unas determinadas convenciones que las acotan y las pautan. Además de las consideraciones anteriores, estas intervenciones se planificaron de tal manera que fueran experienciales y que los estudiantes se sintieran confiados en externar sus dudas y en probar fórmulas o estrategias.

Los talleres diseñados desde 2017 pueden agruparse en cuatro categorías: géneros discursivos académicos, géneros discursivos profesionales, comunicación oral y temas generales. Cabe aclarar que, aunque el propósito del Centro de Escritura es, precisamente, el desarrollo de la competencia escrita, una solicitud frecuente por parte del profesorado es que los estudiantes reciban capacitación para presentar oralmente un tema o una propuesta con distintos públicos. Por esta razón es que se incorporaron los temas de lenguaje oral a las intervenciones didácticas. A continuación, en la tabla 4.1 se listan las temáticas incluidas en cada una de ellas.

TABLA 4.1 TEMÁTICAS DE LOS TALLERES BAJO DEMANDA DEL CENTRO DE ESCRITURA, CAMPUS MONTERREY

Géneros discursivos académicos	Géneros discursivos profesionales	Comunicación oral	Temas generales
<ul style="list-style-type: none"> • Artículo de divulgación • Comentario de texto • Ensayo • Folleto • Infografía • Monografía • Póster científico • Reporte de investigación • Reseña 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de intención • Correo electrónico • <i>Curriculum vitae</i> • Entrada de blog • Noticia • Perfil de LinkedIn • Perfil profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado y manejo de la voz • <i>Elevator pitch</i> • PechaKucha • Personalidades del orador • Podcast • Presentaciones orales efectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación y falacias • Derechos de autor y licenciamientos • Discurso referido • Escritura académica • <i>Fake News</i> • Lenguaje inclusivo

Debido a que cada uno de los temas presenta características similares, a fin de lograr una aplicación homogénea se han colegiado hojas de ruta para los talleres. Los elementos de estructura de estos materiales son los siguientes: propósito de la sesión, conjunto de prácticas que segmentan el proceso de escritura (o lectura u oralización) en fases o etapas que luego quedan como los pasos a seguir para aplicar lo aprendido. La idea es que los usuarios escriban, hablen, lean, hagan anotaciones y formulen preguntas; al término de la sesión, el guía de escritura muestra el resumen con las ideas que se revisaron y la lista de referencias que los participantes podrían consultar para ampliar su conocimiento sobre el tema. Es preciso mencionar que la duración de los talleres está limitada por el tiempo asignado a las sesiones de clase en la universidad, es decir, deben oscilar entre los 75 y los 90 minutos. Esta limitante es crítica para seleccionar los contenidos y diseñar las prácticas: se trata de elegir los puntos de verdadera dificultad y olvidarse (sí, *olvidarse*) de las largas explicaciones gramaticales que suelen ser habituales en el trabajo docente, pero que no permiten que los alumnos practiquen, ni que comprendan las razones de las normas académicas o de publicación.

En el caso de los talleres de géneros discursivos, estos se asemejan más a talleres de lectura que de producción escrita, pues no es factible que un estudiante prepare una monografía, por ejemplo, en 90 minutos. Por esta razón, se orienta a los participantes a observar los mecanismos de textualización, los elementos de estructura, las voces del texto y el uso

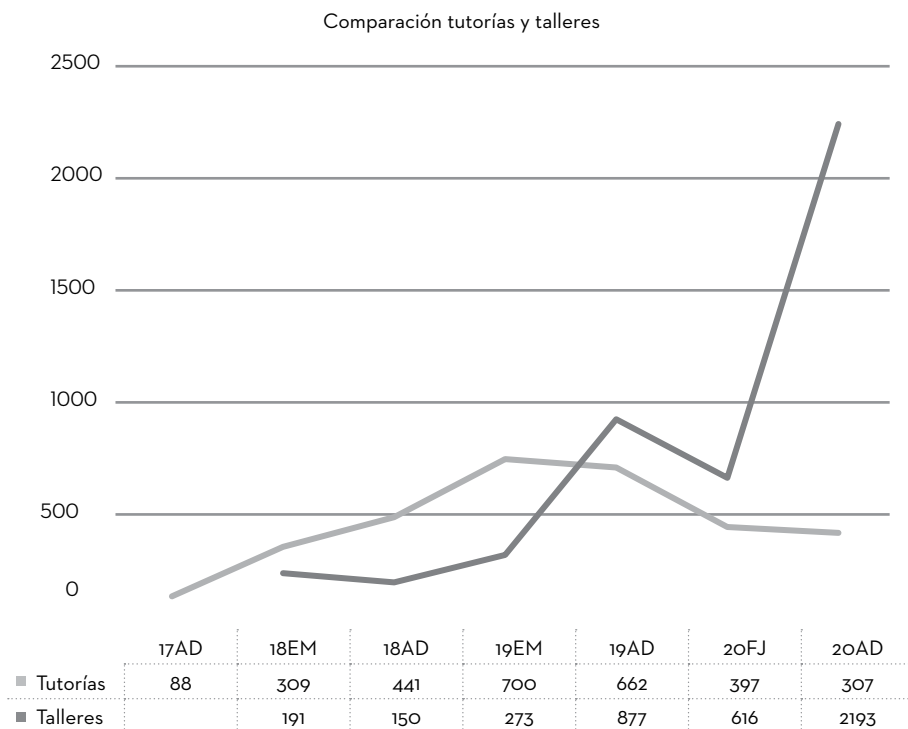
de léxico o lenguaje especializado. Al igual que en el resto de los talleres, la meta no es hacer un análisis exhaustivo del texto, sino conocer las dificultades implicadas en su construcción a fin de imaginar posibilidades para superarlas. Aunque todos los talleres pueden convertirse en semilleros de usuarios, los de los géneros discursivos permiten al estudiantado reconocer sus propias dificultades y buscar ayuda para superarlas. El trabajo en pequeños grupos o en grupos de hasta 25 personas es muy fructífero: por un lado, ayudan a consolidar la socialización de los procesos implícitos en la competencia comunicativa; por otro, contribuyen a que los tutores fortalezcan su perfil de guía de escritura. Lo anterior contribuye a que el Centro de Escritura se constituya como un espacio de cuidado, en donde lo deseable es cometer fallos para alcanzar aprendizajes de largo plazo.

Tanto la tutoría, basada en el diálogo y orientada a la construcción del conocimiento, como los talleres abiertos a la comunidad académica o bajo demanda, están centrados en las dificultades frecuentes e inherentes a las competencias comunicativas en la universidad. El éxito de los talleres estriba en que el guía de escritura abandone su rol directivo, se enfoque en organizar los conocimientos de los participantes y los encauce a fin de que superen determinados problemas de lectura, escritura u oralidad.

Para preparar un taller, deben seguirse los siguientes pasos (comunicación personal, 2020):

- Determinar qué tipo de taller se impartirá
 - Taller bajo demanda. Solicitado por un profesor a fin de que un tutor del Centro de Escritura trabaje con los estudiantes sobre una dificultad específica de escritura o de oralidad académica.
 - Taller abierto a la comunidad académica. Charla orientada a la divulgación en la que un tutor del Centro de Escritura comparte sus reflexiones personales con los asistentes.
- Elegir un tema, según las líneas temáticas establecidas por el Centro de Escritura
 - Géneros discursivos académicos
 - Géneros discursivos profesionales
 - Comunicación oral
 - Temas generales

FIGURA 4.3 USUARIOS IMPACTADOS EN LAS DIFERENTES INTERVENCIONES DIDÁCTICAS



- Establecer un propósito, alineado a las competencias comunicativas que se desean fortalecer o desarrollar
- Determinar la duración del taller (75 a 90 minutos)
- Preparar la hoja de ruta del taller
 - Seleccionar la información de mayor utilidad para el aprendiz
 - Seleccionar o construir ejemplos acordes con el público meta
- Establecer el modo de interacción con los asistentes (presencial, virtual o híbrido)

Este tipo de intervención didáctica ha impactado a la comunidad estudiantil a medida que avanzan las operaciones del Centro de Escritura. En la figura 4.3 se puede consultar el avance de los usuarios impactados en los distintos tipos de intervenciones desde 2017 en Campus Monterrey.

TABLA 4.2 RECOMENDACIONES PARA IMPARTIR EXITOSAMENTE UN TALLER

Recomendable	No recomendable
<ul style="list-style-type: none">• Asumir el rol de guía de escritura, de tutor par.• Basar las explicaciones en fuentes académicas, confiables y vigentes.• Construir las prácticas a partir de las necesidades de los participantes.• Enfocar el trabajo del grupo a aspectos específicos de la escritura o la oralidad académica.• Escuchar las necesidades de los participantes.• Seleccionar ejemplos cercanos al público meta.• Puntualizar o recapitular los aprendizajes principales.	<ul style="list-style-type: none">• Tomar el rol de profesor.• Presuponer que los participantes comparten tu marco de referencia.• Basar las explicaciones en suposiciones o creencias, en lugar de usar fuentes académicas.• Enfocarse en todos los aspectos teóricos del tema.• Hablar en términos abstractos.• Monopolizar el tiempo de exposición.

En síntesis, en la tabla 4.2 se comparten algunas recomendaciones para llevar a cabo con éxito un taller.

Un taller es un espacio de interacción con variables controladas: el guía de escritura selecciona la ruta; sin embargo, son los participantes y sus propios intereses los que terminan por consolidar no solo el itinerario sino la profundidad en el tratamiento de los temas. Todos ganan: el usuario toma conciencia de sus dificultades de escritura y cómo podría afrontarlas, el tutor mejora su capacidad para acompañar la escritura (o la lectura o la oralidad académica) y el Centro de Escritura consolida su función y su presencia en la universidad.

CONCLUSIONES

Los servicios educativos que ofrece el Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey son, básicamente, dos: la tutoría personalizada y los talleres (abiertos a la comunidad y bajo demanda). Las tutorías están basadas en una estrategia socrática de interacción que permite al usuario reconocer los aciertos de sus producciones textuales y establecer planes de mejora adecuados a la situación comunicativa en que se encuentra. Por su parte, el diseño didáctico de los talleres está basado en los principios del aprendizaje activo y en los enfoques funcional y sociocognitivo de la enseñanza de la lengua.

Las tutorías personalizadas representan un reto para los tutores y un espacio de seguridad para los participantes. Los tutores, muchos de los cuales tienen una larga trayectoria como profesores, deben cambiar el enfoque de sus interacciones: cada sesión de una tutoría trata cada caso según las necesidades específicas expuestas por el usuario. Deben estar dispuestos a escuchar y a ser empáticos, pues de su capacidad para formular preguntas y ofrecer retroalimentación puede depender la mejora en el desempeño del alumno. Además, deben ser humildes y reconocer que también han cometido fallos y que es posible que no dispongan de toda la información necesaria para solventar las inquietudes de los tutorados. Por último, deben ser capaces de orientar la conversación hacia la construcción de significados.

Los tutorados, por su parte, muestran mayor disposición para aprender porque la sesión se dedica a aspectos puntuales del texto. Muchas posibilidades de crecimiento se derivan de esta actitud: desde la aceptación de que escribir es un proceso que requiere tiempo hasta el reconocimiento de las habilidades o estrategias que han utilizado exitosamente en otros contextos, lo cual ratifica la necesidad de enseñar la competencia comunicativa de manera situada y de que la escritura académica y la escritura con fines profesionales tienen demandas y requisitos específicos.

Al respecto, para los asistentes a un taller, participar en ellos equivale a encontrar respuesta a una dificultad que *siempre* han tenido. Por lo general, en conversaciones informales, mencionan que no saben escribir o que definitivamente no es lo suyo. Sin embargo, centrar el esfuerzo en aspectos puntuales les permite descubrir que las dificultades que identificaban tienen una solución. Aunque la impartición de talleres tiene muchos retos, la asistencia a uno significa socializar la competencia comunicativa, reconocer las dificultades, conocer estrategias y técnicas para solventar las dificultades y contar con un espacio de seguridad para el desarrollo o fortalecimiento de la competencia comunicativa. Los talleres, al ser breves y enfocados a temas específicos, permiten cambiar paulatinamente la percepción de que escribir, leer o hablar en la universidad es difícil. En este sentido, para los profesores cuyos alumnos han participado en talleres abiertos o bajo demanda, estos han sido fundamentales para la mejora de su desempeño académico; es decir, el abordaje y la selección de los temas de la sesión son claves para que el estudiantado se acerque a

preguntar o para que se preocupe por la forma en que está construyendo sus evidencias de aprendizaje.

Finalmente, el Centro de Escritura en un modelo educativo basado en competencias, como el Modelo Tec21, tiene la función de acompañar a los estudiantes en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia de comunicación, una de las siete competencias transversales declaradas dentro de los programas y planes de estudio. Se eligió el Centro de Escritura por las posibilidades didácticas y estratégicas que tiene para el aprendizaje continuo y constante de la competencia de comunicación, cuya adquisición solo puede completarse si se ejercita de manera situada.

REFERENCIAS

- Calle, L., Pico, A. y J. Murillo. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143882>
- Camps, A. y M. Castelló. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y seña*, (16). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707/5101>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Gavari, E. y Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*, (378), 9-29.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 125-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125&lng=es

- Oficina Internacional de Educación (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Pérez, P. y F. Zayas. (2006). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (2021). *Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey*. <https://sites.google.com/itesm.mx/cescrituratec/>
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Trillas.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 37-54. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46ao2.htm>
- Vicerrectoría de Transformación Educativa (2018). *Competencias transversales. Una visión desde el Modelo educativo Tec21*. Tecnológico de Monterrey.

Programa de Tutorías entre Pares: una experiencia universitaria

ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR
KARINA RENGIFO-MATTOS

Resumen: *el Programa de Tutorías entre Pares del Departamento de Lenguas (DEL) del ITESO tiene como objetivo acompañar el desarrollo de habilidades de comunicación académica y de otras lenguas a través de un enfoque colaborativo y contextualizado, siguiendo las orientaciones educativas de la institución. Lo anterior tiene la aspiración de empoderar a las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias de autogestión transferibles a cualquier área del conocimiento. El trabajo proporciona una visión general de los fundamentos teóricos de este modelo de acompañamiento, la selección y formación de tutores, la estructura de las sesiones de tutoría y los desafíos enfrentados en su promoción dentro de la comunidad universitaria. A pesar de los retos vinculados a la participación de las y los estudiantes, el programa se enfoca en promover el reconocimiento del valor de las tutorías como recurso de aprendizaje y como una herramienta más en el proceso formativo de los estudiantes.*

Palabras clave: *tutorías entre pares, modelo de tutorías, aprendizaje autónomo, formación de tutores, selección de tutores.*

Abstract: *The ITESO Language Department's Peer Tutoring Program aims to accompany the development of academic communication and foreign language skills using a collaborative and contextualized approach, in line with the institution's educational orientations. The intention is to empower students in their learning processes by developing self-management strategies that can be transferred to any area of knowledge. This chapter provides an overview of the theoretical foundations of this accompaniment model, the selection and formation of tutors, the structure of tutoring sessions, and the challenges that have arisen in promoting peer tutoring within the university community. In spite of the challenges that student participation entails, the*

program focuses on promoting the recognition of tutoring as a learning resource and as one of a range of tools for facilitating students' formation processes.

Key words: *peer tutoring, tutoring model, autonomous learning, tutor formation, tutor selection.*

Las tutorías de escritura entre pares han sido una alternativa importante en los procesos de desarrollo de las competencias de literacidad a nivel universitario, especialmente en el ámbito anglosajón, y se han implementado en los últimos años en América Latina con adecuaciones a los contextos particulares de cada país y universidad.

En México, el Departamento de Lenguas (DEL) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) ha conformado un Programa de Tutorías entre Pares para el desarrollo de la comunicación académica y el aprendizaje de lenguas, siguiendo la tendencia de los centros y programas de escritura, y como una estrategia para transversalizar dichas competencias.

El presente trabajo muestra los componentes que conforman el programa de las tutorías entre pares del DEL-ITESO, los fundamentos que lo sustentan y los procesos seguidos para su operación. La siguiente descripción pretende contribuir a la formación de referentes sobre los modos de hacer este tipo de acompañamiento para las universidades de Latinoamérica que deseen poner en marcha un programa o centro de escritura.

A continuación, se presentan los objetivos del Programa de Tutorías entre Pares del DEL-ITESO, sus fundamentos teóricos, la descripción del perfil de los tutores, el proceso de integración de nuevos participantes, el programa de formación que reciben, la estructura de la tutoría y la práctica de la acción tutorial; asimismo, se comparten elementos sobre la operatividad de la tutoría.

OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES DEL ITESO

Nuestro programa pretende promover el desarrollo de habilidades de comunicación académica del español y el aprendizaje de lenguas, a través de un acompañamiento horizontal entre tutor y tutorado desde la paridad

de sus roles, pues comparten dinámicas de interacción universitaria y un contexto educativo común.

Desde nuestra perspectiva, la tutoría es concebida como un proceso colaborativo entre los participantes, que impulsa la toma de decisiones para la construcción de estrategias autodirigidas y de autoaprendizaje. Asimismo, los procesos de lectura, escritura y oralidad en español se trabajan desde una perspectiva sociocultural y académica (Street, 1984; Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983; Schieffelin y Cochran-Smith, 1984; Barton, Hamilton e Ivanc, 2000; Barton y Hamilton, 2000, 2005; Carlino, 2003, 2013), y las lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo (Hymes, 1996).

La aspiración de nuestro programa es incidir en dos niveles: 1) el desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua y 2) los procesos y estrategias de construcción del aprendizaje autónomo. Para conseguir estos propósitos, las tutorías tienen por fundamento tres orientaciones teórico-educativas que sustentan el tipo de acompañamiento tutorial que se provee, y que están ligadas a una perspectiva sociocultural del aprendizaje y a la tradición jesuita de la educación: a) Modelo Educativo del ITESO (MEI), b) aprendizaje autónomo y c) aprendizaje colaborativo y horizontal. A continuación, se describen estos componentes.

Modelo Educativo del ITESO

Los fundamentos de nuestro programa se encuentran, en primer lugar, en el MEI, que es “un conjunto de principios y criterios” que guían los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la institución, en situaciones tanto dentro como fuera del aula (ITESO, 2005). De acuerdo con el MEI, el aprendizaje se define como “un proceso dinámico de construcción donde el estudiante tiene el papel protagónico en términos de participación, acción, creación, reflexión y autonomía”. Todos estos elementos conforman la perspectiva sobre el aprendizaje que está centrada en el sujeto y sus procesos, y a cuyos atributos (significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible) responde el Programa de Tutorías entre Pares del ITESO.

Las tutorías concretan la visión del MEI en el protagonismo que adopta el estudiante en el proceso de aprendizaje, pues en el acompañamiento

entre estudiantes ambos participan de manera dinámica en la construcción del conocimiento. Además, fomentan el aprendizaje colaborativo, porque ambos participan de la búsqueda de respuestas para la construcción de saberes sobre comunicación académica y en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, las tutorías entre pares desarrollan el aprendizaje en acción, a partir de la construcción de estrategias de enseñanza en las que están implicados tutor y tutorado, y la adquisición de saberes para su puesta en práctica, con el fin de resolver sus dificultades inmediatas y aplicarlas en otras situaciones de manera autónoma.

El MEI también incluye los aspectos de la pedagogía y el acompañamiento ignaciano (Duplá, 2000), que enfatizan la participación reflexiva del otro y el ejercicio de su propia libertad en todo el proceso de aprendizaje (Zatyryka, 2018). Por su naturaleza, las tutorías entre pares del DEL-ITESO están inspiradas en estos principios, pues implican un intercambio reflexivo entre dos personas (tutor y tutorado) que no se desprenden de su condición afectiva, humana, cultural y social, y que, además, promueven la decisión individual del tutorado sobre el camino a transitar en su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo es un enfoque centrado en el desarrollo del aprendizaje independiente y autorregulado del estudiante (Littlewood, 1996). Aunque el término es importado de las áreas de la filosofía moral y la política (Smith, 2008), y tiene una amplia tradición en la educación sobre todo desde enfoques constructivistas (Moreno y Martínez, 2007), la noción de autonomía se desarrolló en el contexto del aprendizaje de lenguas a principios de la década de los setenta en Francia (Smith, 2008) y, específicamente, en el aprendizaje de adultos (Gremmo y Riley, 1995).

La autonomía en el aprendizaje es definida por los autores como:

- “La habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje [...] de tener y sostener la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a todos los aspectos de este proceso de aprendizaje: determinar los objetivos, definir los contenidos y su progresión, seleccionar los métodos y técnicas a usarse, monitorear el proceso de adquisición propiamente

hablando (ritmo, tiempos, lugar, etc.) y evaluar lo que se ha adquirido” (Holec, 1981).¹

- “La capacidad para el desapego, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente” (Little, 1991).²
- “Tiene tanto una dimensión individual como una social. Así como trabajar por cuenta propia no garantiza autonomía, el trabajar en colaboración con otros (alguien mejor informado en términos constructivistas o, por ejemplo, un par o simplemente alguien que nos escuche) puede ayudar al proceso de desarrollo de autonomía tanto dentro como fuera de la experiencia del salón de clases” (Sinclair, 2000).³

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje está estrechamente vinculado a los procesos de metacognición, pues desarrollar la autonomía requiere una consciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, una reflexión sobre las necesidades particulares y de los procesos y estilos de aprendizaje propios. Junto con ello, implica un alto componente de toma de decisiones para la puesta en marcha de estrategias para solventar las necesidades (Little, 1991).

El aprendizaje autónomo resuena en uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación planteados por la Unesco (Delors, 1996): “aprender a aprender”, es decir, en la capacidad de autorregular el propio proceso de aprendizaje.

Al estar enmarcado en este paradigma, el Programa de Tutorías entre Pares pretende poner en práctica estrategias de acompañamiento que potencien el autodescubrimiento de las áreas de oportunidad de los

1. “Autonomy is the ability to take charge of one’s own learning [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.) and evaluating what has been acquired” (Holec, 1981, p.3).
2. “Autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning” (Little, 1991, p.4).
3. “Autonomy, learner autonomy, has both an individual and a social dimension. Just as working on your own does not guarantee autonomy, working in collaboration with others (a more knowledgeable other in constructivist words, for instance, a peer or even just someone being a sounding board) can aid your autonomy development process both inside and outside the classroom experience” (Sinclair, 2000).

tutorados en lo que respecta a la lengua de la que se trate, así como de estrategias de aprendizaje que se adecuen a sus características, posibilidades y gustos. Dicho de otro modo, este acompañamiento es visto como una asesoría basada en el diálogo reflexivo (Kato y Mynard, 2015) para empoderar a sus participantes, retando sus creencias y “promoviendo cambios fundamentales en la manera de pensar” que buscan una transformación de fondo. Además, se evita que el tutor ofrezca respuestas a las dudas, más bien se motiva al tutorado a que reflexione sobre las alternativas de las que puede echar mano para solventarlas por él mismo. Con esto, y con la posible transferencia de estas prácticas a situaciones en las que el tutor no esté presente, se busca el desarrollo de la autogestión y el autoaprendizaje del tutorado, no solo para los aspectos lingüísticos-comunicativos sino también de otras áreas del conocimiento.

Aprendizaje colaborativo y horizontal

El aprendizaje colaborativo es un modelo que se incorporó en la enseñanza áulica hacia finales del siglo xx. Se enmarca en una perspectiva sociocultural que concibe a la formación educativa como un proceso académico de socioconstrucción. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como un lugar donde los estudiantes deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, y usan una variedad de instrumentos y recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Wilson, 1992); implica, por tanto, que los estudiantes asuman la responsabilidad de su autonomía para la toma de decisiones, la realización de tareas y la estructura de sus interacciones, todo ello para la construcción de conocimientos y habilidades en colectivo. Precisamente, el aprendizaje colaborativo tiene como principio fundamental la generación de consenso establecido por una dinámica cooperativa de sus participantes (Panitz, 1999). Así, este método es flexible, ya que se adapta a las necesidades de los estudiantes quienes establecen no solo un compromiso por su crecimiento personal, sino por el de los otros en un marco del aprender a hacer (Olivares, 2005).

Ahora bien, este modelo de aprendizaje resulta relevante para la tutoría entre pares, en tanto que es naturalmente un trabajo de cooperación entre las partes involucradas, pues se define como una interacción entre parejas que comparten un entorno social común, así como poseen características

similares, adquieren conocimientos y habilidades a través de la ayuda y apoyo activos, donde ambos se benefician de la actividad y donde ninguna de las partes asume el rol de profesor profesional, sino que se ayudan mutuamente (Topping y Ehly, 1998). La naturaleza de la interacción entre las partes es de horizontalidad y bidireccionalidad, lo que significa, por un lado, que el aprendizaje se produce en un clima sin acciones dominantes de ningún participante y, por otro, que la colaboración entre ambos se da en iguales condiciones de acción para la producción del conocimiento durante la actividad tutorial, lo que trae como resultado que tutor y tutorado aprendan. Esto último resulta ser un proceso iterativo que se convierte en un círculo virtuoso (Topping, 2015).

Con todo lo expuesto, se observa que el programa intenta ser coherente con los atributos del aprendizaje del Modelo Educativo del ITESO. En primer lugar, se parte de un trabajo colaborativo contextualizado, en tanto que ambos participantes construyen juntos el aprendizaje tomando como punto de partida y mayor fortaleza el entorno socioeducativo compartido y las formas de ser en él. En segundo lugar, a partir de este encuentro entre iguales, desprendidos de relaciones de poder y en un ambiente de confianza, se propicia la reflexión sobre las necesidades y las acciones que han de llevarse a cabo para construir el aprendizaje de manera acompañada, pero con miras al desarrollo autónomo de las competencias. En tercer lugar, la consciencia sobre la acción tutorial cooperativa y sus roles permite construir un proceso recursivo para los participantes que pone en juego el autoconocimiento, la autogestión y la autonomía que naturalmente pueden ser aplicadas en diversos contextos a los que se enfrenta el estudiante.

OPERACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES

Si bien la operación administrativa del programa implica una serie de gestiones burocráticas que se operan desde la coordinación, en congruencia con nuestros fundamentos pretendemos que las y los tutores sean el centro a través de establecer acciones concretas: son ellos quienes, además de impartir las tutorías, reflexionan de manera permanente sobre el ejercicio tutorial; asimismo, son quienes dirigen y participan en los espacios de

formación para prepararse a sí mismos y a otras y otros tutores con el fin de garantizar el crecimiento y permanencia del programa; y, finalmente, son quienes toman las decisiones sobre la incorporación de nuevos tutores.

Para recibir el acompañamiento de una tutoría hay dos formas de hacerlo, a través de una cita (tutoría por cita) y asistiendo al Hub de Lenguas⁴ en los horarios establecidos para este fin (tutoría permanente); idealmente, los tutores se encuentran en este último espacio para esperar a los tutorados que requieran este acompañamiento. Los días y las horas de atención se determinan al inicio de cada periodo escolar y son publicados en los diversos medios del Departamento de Lenguas.

Conformación del equipo de tutores pares

La conformación del equipo de tutores pares se realiza a través de un proceso de selección para la integración de nuevos miembros. En otros centros de México y Latinoamérica se pone especial atención en que los tutores tengan desarrolladas las competencias de literacidad académicas probadas. En este programa, además se pone énfasis en las habilidades de acompañamiento para la promoción del aprendizaje independiente del tutorado, así como en rasgos actitudinales que favorezcan la colaboración para la adquisición de conocimientos en consonancia con los fundamentos del programa.

Consideramos que las habilidades de comunicación académica y de la lengua se irán desarrollando en la medida que la actividad de acompañamiento tutorial transcurra. Para este programa es importante la construcción de estrategias de aprendizaje autónomas que permitan al estudiante desarrollar por sí solo dichas habilidades y cualquier otro aspecto del conocimiento que requiera en su tránsito por la universidad.

El optar por un tutor que tenga mayores habilidades de acompañamiento evita que se posicione frente al tutorado como un experto en el objeto. Con ello pretendemos alejarnos de estrategias de dictado y acercarnos al

4. El Hub de Lenguas del ITESO es un centro de autoacceso para el aprendizaje de lenguas y la comunicación académica.

desarrollo conjunto de las competencias de escritura y de la lengua. No se privilegia aquí el dominio de los contenidos que deben abordarse en las tutorías, sino que se espera que en la medida que el tutor realice su proceso tutorial se vuelva especialista en los aspectos de comunicación académica y de la lengua. Por ello interesa más, en un primer momento, que sea capaz de construir nuevos aprendizajes para sí mismo y con los demás.

Por lo anterior, el proceso de selección de nuevos participantes toma en cuenta la presencia de los siguientes rasgos en los candidatos, que se observan en los diferentes momentos de dicho proceso.

Perfil de los tutores pares

Rasgos generales

- Ser estudiante del ITESO de cualquier semestre.
- Tener gusto por las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en general.

Rasgos particulares

- Paciente y tolerante con el proceso y ritmo de cada compañera(o).
- Sensible a las necesidades particulares de sus compañeras(os).
- Con una actitud empática y positiva en cada situación que se le presente.
- Responsable y consciente ante el ejercicio de la tutoría (una práctica que exige tiempo, dedicación y creatividad).
- Con habilidad para escuchar y comunicarse adecuadamente.
- Capaz de construir acciones específicas para llevar a cabo una tutoría.
- Con habilidad para orientar, facilitar y motivar a las(os) demás.
- Capaz de poner en juego la autorreflexión asertiva para la mejora de su práctica.
- Con la habilidad para buscar que el tutorado:
 - Aprenda a identificar, de manera puntual y concreta, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.
 - Desarrolle la capacidad del diálogo.

- Construya estrategias para la resolución de sus dificultades y pueda lograr su autonomía.

Selección de tutores pares

- *Convocatoria.* La selección de los tutores pares se realiza a través de una convocatoria abierta a toda la comunidad estudiantil e incluye tanto a los niveles de pregrado como de posgrado. El espíritu de la convocatoria se centra en las habilidades y actitudes del ámbito de la interacción, así como disposiciones para el trabajo cooperativo, que dentro del programa son igual o más relevantes que las del ámbito académico.
- *Formulario.* Como parte del proceso de la convocatoria, los aspirantes llenan un formulario con información general de carácter administrativo (nombre, contacto, nivel de estudios, carrera, etc.), una referencia personal de un académico y, además, incluyen las motivaciones para incorporarse al equipo.
- *Entrevista.* El equipo de tutores pares que ya forma parte del programa, junto con las coordinadoras de este, realizan una entrevista con cada uno de los aspirantes, con el propósito de identificar los rasgos del perfil mencionados.
- *Selección.* Con base en los insumos solicitados a los aspirantes en la convocatoria (carta de recomendación, motivaciones y entrevista), los tutores pares y la coordinación eligen a los nuevos integrantes del equipo.

Programa de formación de tutores pares

El programa de formación de pares está diseñado para que los estudiantes tutores construyan una comunidad de aprendizaje-práctica autogestiva (Wenger, 1998) coherente con los fundamentos descritos en este modelo: el aprendizaje colaborativo (Wilson, 1992), autónomo (Holec, 1981) y el Modelo Educativo del ITESO (ITESO, 2005), donde el estudiante es el centro del aprendizaje. El propósito es que los tutores pares construyan un espacio colaborativo que propicie la reflexión sobre la práctica y que a su vez forme sobre las estrategias de acompañamiento.

TABLA 5.1 ETAPA FORMATIVA 1. SENSIBILIZACIÓN SOBRE LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA

Etapa formativa 1. Sensibilización sobre los principios teóricos y metodológicos del programa	
Sesiones	Tópico
	La experiencia tutorial y la autonomía
1	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar las experiencias como acompañantes o cuando han sido acompañados. • Presentación del plan de formación. • Contextualización institucional y teórica. • Ejercicio de metacognición: reconocer las estrategias, recursos, habilidades que han tenido como acompañantes en cualquier ámbito.
	La tutoría entre pares (uno a uno)
2	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la tutoría entre iguales? ¿Cuál es su valor y potencial? ¿Qué aportan la tutoría entre pares y su horizontalidad? • ¿Qué implica la tutoría integral? • ¿Cuál es la función del tutor par? • ¿Cuál es el perfil del tutor par?
	El MEI, Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI) y aprendizaje autónomo en la tutoría entre pares
3	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Educativo del ITESO y sus componentes. • ¿Qué son las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI)? • ¿Cómo se define el acompañamiento desde el marco del ITESO? • ¿Cómo podríamos definir el acompañamiento desde este marco y desde lo que hemos aprendido de autonomía?
	Aprendizaje colaborativo, cooperativo y bidireccionalidad
4	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? • ¿Cómo se aplica en la tutoría entre pares? • ¿Por qué la tutoría es bidireccional (tutor y tutorado aprenden)? • Tutoría universitaria. • ¿Qué es la mediación?
	Manejo de habilidades emocionales para la tutoría
5	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades emocionales para la tutoría. • Yo, tutor. • Manejo de la empatía, tolerancia y resistencia a la frustración.

En esta comunidad de práctica se comparten las experiencias de los participantes en las tutorías y, con ello, se reflexiona sobre el quehacer de acompañar. Los contenidos son establecidos por la coordinación que orienta el proceso general; sin embargo, las sesiones se organizan bajo la conducción de los tutores, quienes también deciden sobre las dinámicas de intercambio y trabajo, además de que proponen recursos para el desarrollo de la formación.

Este espacio es permanente y se ha realizado en dos etapas. Puesto que el foco del programa de tutorías está centrado en las estrategias

TABLA 5.2 ETAPA FORMATIVA 2. FORMACIÓN SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Etapa formativa 2. Formación sobre el objeto de estudio	
Sesiones	Tópico
	Tipos discursivos
1	<ul style="list-style-type: none">• Informar• Argumentar
	Proceso de construcción de un mensaje
2	<ul style="list-style-type: none">• Planeación• Escritura• Revisión• Puesta en audiencia (exposición oral)
	Estructura textual
3	<ul style="list-style-type: none">• Introducción (tipos)• Desarrollo• Conclusión (tipos)
	Párrafo
4	<ul style="list-style-type: none">• Tipos• Marcadores discursivos
	Propiedades textuales
5	<ul style="list-style-type: none">• Cohesión• Adecuación y corrección• Coherencia
	Discursividad académica
6	<ul style="list-style-type: none">• Funciones de las referencias• Modelo de referencias (APA)• Tipos de citación

de acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de comunicación académica y de la lengua, la primera corresponde a la sensibilización sobre sus principios teóricos y metodológicos (véase la tabla 5.1). El propósito en esta fase es que los tutores se familiaricen con las orientaciones de las tutorías entre pares, de la autonomía y del MEI; asimismo, que se apropien de su rol, del objetivo de la tutoría, comiencen a construir estrategias de acompañamiento y conozcan algunas herramientas para ello.

En la segunda etapa se abordan aspectos sobre el aprendizaje de lenguas y de la comunicación académica. Los contenidos específicos se determinan a partir de cuestionamientos tales como ¿qué nos define?, ¿qué nos falta?, ¿hacia dónde tenemos que ir?, que los tutores responden por

medio de un formulario al final de la primera etapa formativa. Los temas que se abordarán son elegidos en función de sus propias necesidades de conocimientos técnicos, así como de la lengua (español o inglés) que detectan en el proceso de acompañamiento realizado en su primer semestre dentro del programa de tutorías (véase la tabla 5.2).

Por lo anterior, el diseño del cronograma es flexible y dinámico, pues responde a las características de la comunidad de práctica-aprendizaje de ese momento y a los principios de contenido que para cada lengua se tienen como orientadoras; por ejemplo, para el español, en lo correspondiente a la escritura, se sigue el paradigma de la generación de textos como un proceso, el desarrollo de la discursividad académica situada y la escritura a través del género. Con respecto al inglés, se incluye el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de comunicación efectiva, tales como lectura, escritura, escucha y habla. Para mostrar un ejemplo ilustrativo de esta etapa formativa, se presenta el contenido que abordó la primera generación de tutores pares.

Práctica de la acción tutorial entre pares

Como ya se explicó en la fundamentación teórica del programa, la tutoría entre pares es una estrategia pedagógica de acompañamiento académico cooperativo, donde un estudiante orienta (Topping, 2015) y acompaña a su par en su proceso de aprendizaje sobre algún objeto (Alzate y Peña, 2010). En nuestra universidad se organiza en dos momentos: el primero implica la sesión presencial o virtual, y el segundo corresponde a la reflexión posterior derivada de la sesión de tutoría.

Ahora bien, la sesión de tutoría se estructura en *input*, *desarrollo* de la sesión y un espacio de *cierre*:

- El *input* se refiere al momento en que tutor y tutorado tienen un primer contacto y establecen el clima de trabajo a través de la presentación de los participantes, así como determinan los asuntos para abordar y los objetivos para cumplir en esa tutoría. Esta es una estrategia común en varios de los centros de escritura; algunos, como el Centro de Escritura Javeriano, suelen usar el recurso de las preguntas generales (¿en qué consiste la tarea que te asignaron?, ¿qué te interesa o a qué deseas

que le prestemos más atención?) para ayudar al estudiante a nombrar su necesidad (Molina-Natera, 2011).

- El *desarrollo* de la sesión se pone en marcha con acciones de exploración, diagnóstico, reconocimiento y práctica para abordar los aspectos convenidos y, también, aquellos que surgen en el curso de la tutoría. Es decir, se aborda lo convenido, identificando y resolviendo sobre la marcha los asuntos por trabajar. En este espacio se ponen en juego las estrategias pedagógicas que los tutores conocen y reflexionan en el programa de formación permanente.
- El *cierre* es el espacio donde se consolida lo abordado con miras a un plan de acción autónomo por parte del tutorado, o bien con un seguimiento del tutor que se materializaría en una segunda tutoría.

Bajo este método de trabajo, el tutor pone en práctica una serie de estrategias, recursos materiales y no materiales, que emplea para orientar y acompañar en la resolución de necesidades del tutorado. Los recursos que se emplean se conocen, reflexionan y ponen en práctica en la comunidad de aprendizaje a la que asisten como parte de la formación permanente de la práctica tutorial. A continuación, se enlistan las estrategias que, por su intencionalidad consciente —debido a que se trabajan en los espacios formativos y porque se han reconocido en los instrumentos que los tutores llenan en un momento posterior a la tutoría—, tienen mayor presencia y recurrencia en el proceso de la tutoría:

- *Compartir las prácticas propias*. Con esta estrategia el tutor pone en común, como ejemplo modalizador, las experiencias, las estrategias y los recursos propios que posee como estudiante y que emplea en su actividad educativa o universitaria.
- *Generación de empatía*. El tutor pone en marcha recursos actitudinales para favorecer la confianza y crear un ambiente propicio para el acompañamiento y la construcción del aprendizaje; asimismo, motiva el compañerismo y con ello logra que el tutorado exprese sus requerimientos y esté más dispuesto y menos ansioso.
- *Uso de referentes comunes*. El tutor busca algún aspecto que sea común a ambos participantes, como marco de referencia para la toma de decisiones del acompañamiento.

TABLA 5.3 BITÁCORA DEL TUTOR

Bitácora del tutor	
1	Fecha y hora
2	Nombre del tutor o tutora
3	Describe qué sucedió en la sesión de tutoría
4	Desde tu rol de tutor(a) ¿con qué te quedas?
5	Si utilizaron recursos o materiales, por favor compártelos en este espacio.

- *Aprendizaje colaborativo.* El tutor propone prácticas y ejercicios de colaboración conjunta, en las que se produce un desarrollo de habilidades de manera bidireccional.
- *Generación de autonomía en el aprendizaje.* El tutor provoca que el tutorado tome decisiones para la construcción de su aprendizaje.

Evaluación de la sesión de tutorías

El momento posterior a la tutoría es el espacio donde tutor y tutorado llevan a cabo una reflexión sobre el ejercicio de colaboración en la sesión; para el primero existe una bitácora y para el segundo un instrumento de evaluación. A continuación, se presentan dichos instrumentos.

La bitácora del tutor

La bitácora del tutor (véase la tabla 5.3) es una herramienta preestablecida que recoge, a manera de narrativa, una reflexión que construye el tutor en un momento inmediato a la conclusión de la tutoría.

En este ejercicio de recuperación de la experiencia el tutor asienta hallazgos y conclusiones sobre su práctica; aquí se refleja su perspectiva sobre lo acontecido en la tutoría que permite inferir objetivos e intenciones con respecto a su ejercicio tutorial. Hasta el momento de esta publicación, hemos podido reconocer en las bitácoras los siguientes elementos que el grupo de tutores identifican y sobre los cuales giran sus reflexiones:

- *Aprendizaje bidireccional*. Enuncian, desde su punto de vista, el aprendizaje que identifican obtuvo tanto el tutorado como él mismo como parte de la colaboración.
- *Elementos del quehacer tutorial*. Identifican componentes que son parte de la práctica del tutor, tales como el perfil del estudiante que acudió a la tutoría, tipo de recursos que se emplearon para trabajar el desarrollo de las habilidades, las necesidades que llevaron al estudiante a la sesión, etcétera.
- *Cooperación*. Identifican que la tutoría es un ejercicio de coparticipación de los involucrados.
- *Co-construcción del aprendizaje*. Enuncian consciente y explícitamente que tanto ellos como los tutorados *co-construyen* el aprendizaje en la tutoría.
- *Identificación del rol de tutor*. Son capaces de reconocer su rol como acompañantes pares, tanto conceptualmente como desde la práctica.
- *Recursos materiales y no materiales*. Identifican los recursos y estrategias para atender necesidades específicas.
- *Aspectos del objeto de estudio*. Reconocen los elementos sobre la comunicación académica y las lenguas que se trabajan en la tutoría.

Evaluación de la práctica del tutor

La evaluación que realiza el tutorado (véase la tabla 5.4) es un documento que contiene un ejercicio de valoración sobre la práctica tutorial de la cual fue parte. Este instrumento se centra en el reconocimiento, por parte del tutorado, del aporte del tutor en la construcción de su aprendizaje y también su propia participación en la tutoría como parte de un ejercicio cooperativo. Se trata de una escala apreciativa que explora el dominio que el tutor tiene del contenido, su capacidad de escucha, orientaciones para solucionar los problemas y otros elementos que evidencian el fomento a la autonomía en el aprendizaje del tutorado; también se incluye la posibilidad de un comentario abierto.

TABLA 5.4 EVALUACIÓN DE LA SESIÓN POR PARTE DEL TUTORADO

No.	Evaluación de la práctica del tutor por parte del tutorado
1	Fecha y hora
2	Carrera o posgrado que cursas en el ITESO
3	Semestre
4	¿Es tu primera tutoría del semestre?
5	¿El tutor(a) llegó puntual a la cita de tutoría?
6	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: el tutor me ha acompañado a resolver mis principales preocupaciones y me ha orientado para encontrar soluciones.
7	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: el tutor me ha escuchado activamente, ha sido paciente, respetuoso y cordial.
8	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: he desarrollado estrategias para resolver yo mismo mis problemas de expresión oral y/o escrita.
9	Si respondiste sí a la pregunta 8, describe las estrategias desarrolladas.
10	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: replicaré lo aprendido en la tutoría en otras tareas similares.
11	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: he incrementado mi confianza con respecto a mis habilidades de comunicación en general.
12	¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con la tutoría?
13	¿Recomendarías el servicio a otro compañero?
14	¿Tienes algún comentario para la tutora en particular, o bien una sugerencia de mejora?

DEMANDA DEL PROGRAMA

Aunque los estudiantes de licenciatura y posgrado sí buscan el acompañamiento académico de las tutorías y se han hecho esfuerzos para comunicar su existencia, aún no se ha aprovechado al máximo, pues la participación es baja.

Desde el surgimiento del programa en 2018 se han establecido diversas estrategias de posicionamiento y comunicación de los apoyos que representan las tutorías para la comunidad universitaria. Por ejemplo, se han lanzado campañas de difusión en medios de información internos de la universidad, tales como revistas impresas y digitales, el empleo de pantallas dispuestas en todo el campus, pósteres y trípticos que se han mostrado y repartido en diferentes momentos y espacios, etcétera.

Una hipótesis respecto a esta baja demanda de las tutorías entre los estudiantes podría estar vinculada a una percepción socioeducativa sobre la docencia tradicional que limita el rol de los estudiantes a su papel al interior de las aulas, lo que está relacionado con un docente que circunscribe su responsabilidad formativa también al salón de clases (Narro y Arredondo, 2013). De ser correcta esta hipótesis, significaría que no existe una disposición del estudiante y docente para adoptar situaciones de aprendizaje extracurriculares con un carácter de acompañamiento más cercano y personalizado y, por tanto, distintas a las prácticas formativas convencionales. Al respecto, Aguilera, Torres, Acosta y Pozos (2011) señalan que

existen escasos abordajes culturales y sociales del fenómeno donde se considera que la concepción y la realización de la tutoría están sujetas a los significados y las representaciones sociales que los tutores y los alumnos construyen sobre esta dimensión educativa. Y que, en consecuencia, la oferta y demanda que se establezcan en torno a la tutoría se derivan de unas determinadas representaciones que es necesario indagar (Aguilera et al., 2011).

En este sentido, los cambios sobre cómo incidir en la comunidad universitaria para que se aprovechen las tutorías tendrían que promoverse desde las representaciones culturales que se tienen sobre estos servicios, para que sean aceptados y, por tanto, se sumen de manera orgánica a las prácticas formativas ya existentes. Como se observa, estaríamos ante un fenómeno complejo, ya que se sitúa en una dimensión sociocultural que no se moviliza de manera inmediata con esfuerzos aislados y que sobrepasa las voluntades individuales de los centros de escritura, por lo que tendría que implicar una sinergia institucional en diversos niveles más allá de, por ejemplo, una estrategia de promoción.

Por esta situación, el reto del programa, y muy probablemente de otros programas, además de su gestión, de la formación y actualización permanente de los tutores, sería la construcción de una cultura de las tutorías, que las integre como parte de la formación académica de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La tutoría entre pares desde nuestro programa no pretende ser, en primera instancia, un recurso para enmendar, corregir o remediar las falencias del estudiante en el uso de la lengua, sino para empoderarlo en sus procesos de aprendizaje mediante la construcción de estrategias de autogestión que puedan ser transferibles a cualquier ámbito del conocimiento y útiles para su tránsito por la experiencia formativa universitaria, es decir, se busca que el estudiante incluya el programa como una herramienta más en su desarrollo.

El programa aspira a que los tutores pongan en marcha, en la operación del programa y en la propia práctica tutorial, el mecanismo central de la tutoría entre pares: la colaboración, pues se espera que todas las actividades que realicen las hagan con la consciencia de que deben ser conjuntas y de que la construcción del aprendizaje solo se genera en un diálogo permanente y de cooperación (Topping, 2015). Además, se busca que asuman una postura actitudinal que favorezca el aprendizaje (Rogers y Farson, 2015), así como el reconocimiento de la singularidad de los participantes.

Como se puede observar, se ha procurado realizar un programa en el que el estudiante sea el centro, por lo tanto, el tutor tiene un papel muy activo en la gestión y en la formación, además de impartir la tutoría. Si bien han habido muchos esfuerzos por tener un programa con fundamentos teóricos, coherente con la perspectiva actual de los centros y programas de escritura, que responda a las exigencias educativas actuales y con la visión formativa de nuestra universidad, nuestro principal reto es la poca demanda de la comunidad universitaria. Es por ello que la prospectiva del programa está orientada a poner en marcha acciones que permitan el reconocimiento del valor de las tutorías como recurso de aprendizaje y como una herramienta más en el proceso formativo profesional de los estudiantes.

Sin embargo, el reto sobrepasa los esfuerzos académicos de la conformación del programa, pues en la inserción de la vida universitaria entran otros factores en juego, entre los que se encuentran la propia dinámica de las instituciones de nivel superior, que les ofrecen múltiples opciones al estudiante, con las que tenemos que competir como centro de escritura.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A., Torres, T. M., Acosta, M. y Pozos, B. (2011). Dimensiones culturales de la noción de tutoría académica en docentes y alumnos de doctorado, México. *e-Gnosis [on line]*, No.9.
- Alzate, G. y Peña, I. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanc (Eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2005). Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice (Learning in doing)* (pp. 14-35). Cambridge University Press.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanc, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies. Reading and Writing in context*. Routledge.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/Unesco.
- Duplá, F. J. (2000). La pedagogía ignaciana una ayuda importante para nuestro tiempo. *Cuadernos ignacianos*, No.2, 1-14.
- Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). Autonomy, Self-direction and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, No.9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

- ITESO (2005). *El Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. <https://www.iteso.mx/documents/2624322/o/El+modelo+educativo+del+ITESO.pdf/11d68249-11e7-4ca9-86f3-633fe56fe6a>
- Kato, S. y Mynard, J. (2015). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*. Routledge.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Molina-Natera, V. (2011, 15-17 de mayo). *Tutorías entre pares: el caso del Centro de Escritura Javeriano* [Ponencia]. VI Congreso Internacional Cátedra Unesco, Universidad del Norte.
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51-62.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151.
- Olivares, O. J. (2005). Collaborative critical thinking: conceptualizing and defining a new construct from known constructs. *Issues in Educational Research*, 15(1), 86-100. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.143321>
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Rogers, C. y Farson, R. (2015). *Active Listening*. The University of Chicago.
- Schieffelin, B. y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Heinemann.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the next fase? En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman.
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós Ibérica.
- Zatyrka, A. (2018, 10 de mayo). *¿Qué es el acompañamiento al estilo ignaciano?* [Conferencia]. Diálogos sobre el acompañamiento al estilo ignaciano, ITESO.

Aportes para instalar y consolidar centros y programas de escritura: el caso RAILEES

FABIANA CASTAGNO
XIMENA ÁVILA
DIANA M. WAIGANDT
GABRIELA L. GIAMMARINI

Resumen: Este capítulo tiene como propósito presentar una experiencia de cooperación académico-científica entre instituciones universitarias de Argentina a través de la conformación y desarrollo de una red interinstitucional. Se trata de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Esta iniciativa se orienta al abordaje de las prácticas letradas en los procesos de formación, de producción y de socialización de conocimiento en tanto son concebidas como vías para favorecer políticas de democratización del nivel con base en los principios de inclusión con calidad. Se describe el contexto de surgimiento, su encuadre teórico, sus principios, enfoque y estrategias sobre los que se asienta el desarrollo de su accionar. También, se describen dos iniciativas desplegadas como parte del trabajo en dicha red que materializan su modo de operar y se consideran potencialmente valiosas para aportar posibles maneras de instalar y desarrollar redes de este tipo. ***Palabras clave:*** prácticas letradas, nivel superior, cooperación académica científica, redes, democratización.

Abstract: This chapter presents an experience of academic-scientific cooperation among university-level institutions in Argentina through the creation and development of an inter-institutional network: the Argentinian Network of Higher Education Institutions that Read and Write (RAILEES, in its initials in Spanish). This initiative focuses on literacy practices in formation processes, and in the production and socialization of knowledge as a means for fomenting democratization policies at the level of higher education based on principles of quality inclusion. We describe the

context in which the initiative took shape; its theoretical framing; and the principles, approach and strategies that have guided the development of its actions. We also describe two concrete initiatives undertaken by the network that demonstrate its way of operating and that might serve to show how such networks can be instituted and developed in other contexts.

Key words: *literacy practices, higher education, academic-scientific cooperation, networks, democratization.*

A partir de la década de los noventa comienza a instalarse en las instituciones de nivel superior en Argentina y, de modo similar, en otros países de Latinoamérica, una fuerte preocupación por el acceso a los estudios superiores, por el aprendizaje estudiantil, así como por el papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación, esto se evidencia en la inclusión de esta problemática en la agenda tanto del campo de investigación como de las políticas académicas (Arnoux, 2009; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2004, 2010; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2012, 2016, 2021, entre otros).

El estudio de estas prácticas, así como también el desarrollo de acciones y políticas institucionales, cuenta con una importante tradición en el mundo anglosajón que se encuentra extensamente documentada en la literatura especializada (Bazerman, 2021; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2006b, 2014; Castelló, 2014; Lillis, 2021; Rose y Martin, 2018; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012). Esta tematización del fenómeno, tanto en nuestro país como en la región, fue acompañada por un crecimiento y consolidación de un campo de estudios específico que toma dichos procesos como objeto de análisis. En este sentido, Ávila-Reyes (2017, 2021) realiza una historización de su surgimiento y lo caracteriza como el resultado de un complejo proceso de hibridación de tradiciones disciplinares diversas. Navarro (2016, 2018, 2019), por su parte, lo describe como una construcción particular para la región, marcada por rasgos eclécticos.

En este escenario, el presente trabajo tiene como finalidad describir una experiencia de cooperación entre instituciones universitarias de Argentina a través de la conformación y desarrollo de una red académico-científica: la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación

Superior (RAILEES). Esta iniciativa se orienta al abordaje de las prácticas letradas en los procesos de formación, producción y socialización de conocimiento como vías para favorecer políticas de democratización con base en la inclusión con calidad en el nivel superior.

La RAILEES concibe la lectura, la oralidad y la escritura a partir del entrecruzamiento de diversas tradiciones disciplinares, que comprenden las prácticas letradas como fenómenos altamente contextualizados, complejos y multidimensionales, cuya responsabilidad por su enseñanza compete a las instituciones de formación en la educación superior. Desde esta perspectiva, leer, escribir y hablar tienen un papel importante para delinear políticas de alfabetización académica, disciplinar y profesional como parte de las propuestas curriculares basadas en enseñanzas propedéuticas y transversales (Bazerman et al., 2016; Bañales, Castelló y Vega, 2016; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2017; Navarro, 2017, entre otros).

En este trabajo, en primer lugar, se exponen aspectos vinculados a la red en términos del contexto de surgimiento, su encuadre teórico, los principios, el enfoque y las estrategias sobre los que se asientan sus acciones. En segundo término, se describen dos iniciativas derivadas del trabajo en dicha red que materializan su modo de operar y se consideran potencialmente valiosas para aportar posibles maneras de instalar y desarrollar redes de este tipo.

Una de las iniciativas es el proyecto Writing Programs in Higher Education presentado a la Fundación Fulbright Specialist Program. Constituyó una experiencia muy importante para la red al tratarse de un dispositivo de formación que combinó dos escalas: la interinstitucional y la institucional, y expresa de modo claro los principios, el enfoque y las estrategias operativas que despliega la RAILEES en su accionar.

Este proyecto se basó en la concepción de la escritura sostenida por la red, tal como se mencionó. También, se sostuvo en una perspectiva que considera los centros y programas de escritura como respuestas institucionales singulares, configuradas a partir del contexto particular en el que surgen, que contribuyen a acompañar y facilitar el tránsito de estudiantes y de profesores por las diversas instancias de formación. De esta manera, el enfoque asumido en el proyecto, en congruencia con la red, se distancia de una propuesta remedial para el abordaje de las prácticas letradas

(Ávila-Reyes, González-Álvarez y Peñaloza, 2013; Castelló, 2014; Moyano y Giudice, 2016; Moyano 2017; Montes y Vidal, 2017; Thaiss, 2018).

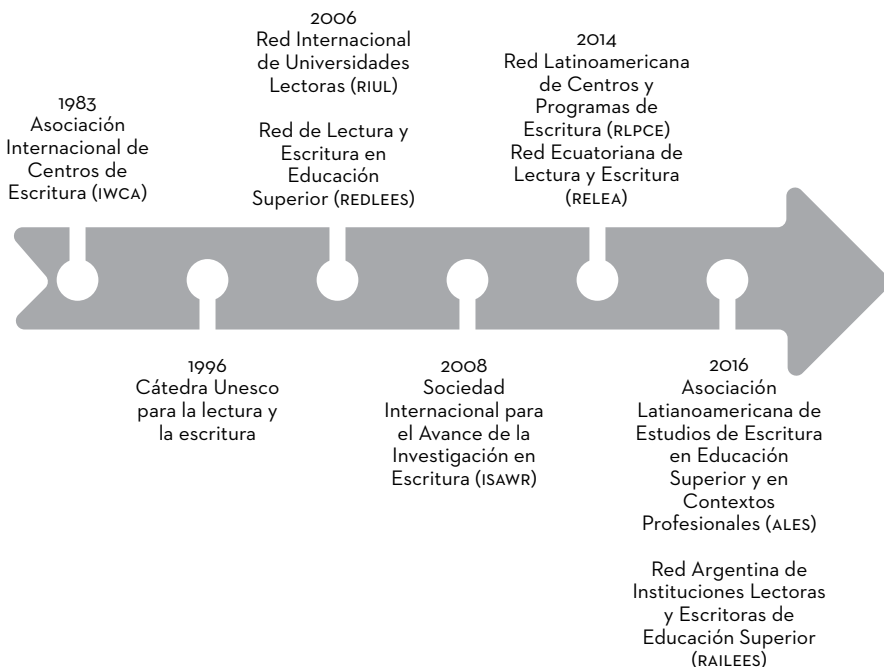
La segunda iniciativa refiere a la creación y primeros desarrollos del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (CE-FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Este centro surge como consecuencia de los valiosos aportes derivados de las acciones e intercambios producidos en el marco de la RAILEES que, sumados a otros de orden institucional, operaron como un “suelo fértil” para su surgimiento. Con relación a esta experiencia se exponen algunos antecedentes a nivel regional sobre la instalación de centros y programas de escritura, a la vez que se mencionan algunas iniciativas de este tipo en Argentina. Además, se comparten algunos antecedentes específicos asociados a la unidad académica donde está radicado el CE-FCC. Se explicitan los principios y enfoques teóricos y las estrategias operativas y didácticas para su instalación y sostenimiento desarrolladas hasta el presente.

A modo de cierre se comparten algunas consideraciones finales que operan como recapitulación de lo planteado, se recuperan notas distintivas de las iniciativas presentadas como una forma de revisar el trayecto recorrido para comprender y operar estratégicamente sobre los retos a futuro.

LA RAILEES: PRINCIPIOS, ENFOQUE Y ESTRATEGIAS PARA SU INSTALACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

En este apartado se presentan globalmente los principios, el enfoque y las estrategias que materializaron la RAILEES en su etapa de instalación y posterior desarrollo/sostenimiento, así como también algunos rasgos del contexto marcado por un proceso de internacionalización de los sistemas educativos en que surge (Natale y Stagnaro, 2016; Waigandt, Castagno, Lizarriturri, Glammarini, Moyano y Novo, 2021). Esta red fue fundada en 2016 en un entorno internacional, regional y nacional que evidencia la conformación de vínculos de cooperación académico-científica relacionados con las prácticas letradas bajo la forma de redes o asociaciones de profesionales y de instituciones. En las últimas décadas, estas entidades surgidas en diferentes momentos, con distintos alcances, dinámicas, des-

FIGURA 6.1 LÍNEA DE TIEMPO CON ALGUNAS ENTIDADES ABOCADAS AL ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS



tinarios y énfasis en la temática, dan cuenta de la envergadura que ha ido asumiendo esta problemática como parte de las políticas educativas de cada país para el nivel superior. Se constituyó, así, un ambiente favorable que dio impulso a la creación de la RAILEES. En la figura 6.1 puede observarse una línea de tiempo que permite visualizar el año de surgimiento de diversas entidades a escala internacional y regional.

En este contexto sociohistórico propicio, la creación y conformación de la RAILEES deriva de una serie de vínculos y articulaciones académicas previas desarrolladas entre docentes e investigadores de las universidades fundadoras, en torno a las problemáticas de la lectura y escritura académica. El antecedente más directo se encuentra en la postulación de dichas universidades, en el año 2015, a la VI Convocatoria Misiones Inversas del Programa de Internacionalización de Universidades

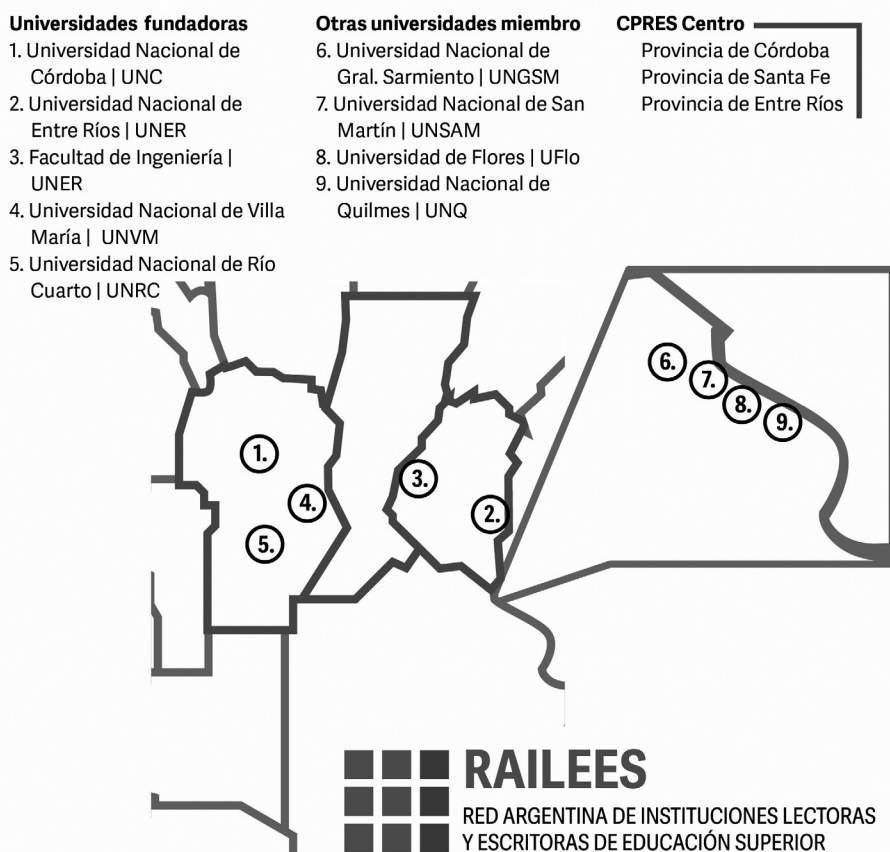
Argentinas, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)¹ del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. El proyecto “Lecturas y escrituras en educación superior. Hacia la construcción de redes académicas” formalizó una serie de diálogos, experiencias y relaciones previas generadas por docentes e investigadores de las universidades involucradas: UNC, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM) (para identificar su ubicación geográfica, véase la figura 6.2).

A partir de una mesa de coordinación compuesta por referentes de cada una de las universidades, se ejecutó el mencionado proyecto. En esta dirección, al año siguiente se realizaron en la ciudad de Córdoba las Jornadas Internacionales Lecturas y Escrituras en la Educación Superior. “Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa”, siendo la UNC institución anfitriona. Tres expertos reconocidos a nivel internacional fueron invitados: Charles Bazerman (University of California, Santa Bárbara, Estados Unidos), Natalia Ávila Reyes (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile) y Federico Navarro (Universidad de O’Higgins, Chile, y Conicet, Argentina). Entre las actividades, se llevó a cabo el taller “Orientaciones para la conformación de la red interinstitucional: diseño de un plan de trabajo”, dictado especialmente para referentes de las universidades organizadoras. En este contexto se creó la RAILEES a partir de la firma de un acta fundacional que establece sus bases.

En la figura 6.2 se aprecia un recorte del mapa argentino donde se ubican las universidades fundadoras y participantes de la RAILEES. Se destacan las provincias que integran el Consejo Regional de Planificación de la Educación (CPRES)² correspondiente a la región Centro, área geográfica en la que están ubicadas las universidades fundadoras. Sobre el margen superior derecho se ofrece una ampliación del área de la Ciudad Autó-

1. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) formula políticas universitarias nacionales para lograr una educación superior de excelencia, articulada y comprometida con la justicia social y los desafíos del desarrollo económico-productivo local, regional y nacional.
2. El sistema de educación superior de Argentina está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Son siete regiones y cada una está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de Educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades públicas y privadas.

FIGURA 6.2 RECORTE DE MAPA ARGENTINO CON LAS UNIVERSIDADES MIEMBROS DE LA RAILEES Y PROVINCIAS QUE INTEGRAN EL CPRES CENTRO



noma de Buenos Aires (CABA) y Conurbano Bonaerense, donde están localizadas otras universidades participantes.

La RAILEES se caracteriza, desde sus orígenes, por ser una verdadera trama para el abordaje interinstitucional de las prácticas letradas en el nivel superior, desde un enfoque integral que considera como ámbitos de intervención las tres funciones de las universidades: docencia, investigación y extensión. Asimismo, busca acompañar a diferentes actores que intervienen en cada una. Como se ha anticipado en la introducción, su accionar se sostiene en los siguientes principios teóricamente informados:

- Concepción de la lectura, la escritura y oralidad académica como capacidades complejas y altamente situacionales que demandan ser aprendidas a lo largo de toda la vida (Bazerman, 2013). Son prácticas centrales mediante las cuales se accede, se produce y se comparte el conocimiento, se participa de las lógicas disciplinares y profesionales. Se reconoce su transversalidad a lo largo de las carreras y su especificidad, según los campos disciplinares y profesionales (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Navarro, 2014, 2017, 2018).
- Consideración de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas entrelazadas que operan como medio privilegiado para el acceso a formas de pensar, actuar y producir saber en los campos disciplinares y profesionales específicos (Bazerman, 2012; Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005, 2013; Navarro, 2016, entre otros). Se destaca la dimensión de poder de las prácticas letradas, su multidimensionalidad y su multifuncionalidad, así como su aporte para la formación crítica, ética y comprometida que habilita la participación plena de los actores tanto en el ámbito del conocimiento universitario y profesional como en la sociedad (Bazerman, 2014; Carlino, 2013; Lillis, 2021; Navarro, 2019, 2021; Zavala, 2004).
- Desarrollo de un trabajo colegiado sostenido en la colaboración y complementariedad para el abordaje explícito y sistemático de las prácticas letradas a lo largo de las carreras, según los campos disciplinares y profesionales como responsabilidad de las instituciones de formación (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005, 2013; Moyano, 2018; Navarro, 2018, por mencionar algunos).

En otras palabras, el accionar de la RAILEES se orienta a promover que las instituciones se responsabilicen por el trabajo explícito y sostenido con las prácticas letradas en todos los espacios curriculares que conforman los programas de sus ofertas académicas, así como a profundizar y difundir estudios en este campo de especialidad.

Estos principios están considerados en el artículo 2 de su acta fundacional al caracterizar parte de su misión y señalar que la RAILEES se orienta a

la democratización, inclusión y promoción del conocimiento en la Educación Superior y la promoción de acciones asociadas a generar,

fortalecer, consolidar, difundir e institucionalizar los proyectos e iniciativas vinculados a la lectura y la escritura como prácticas y procesos situados a lo largo del currículum y en campos disciplinares de la Educación Superior.

Para el logro de esos principios, la red ha definido un conjunto de estrategias operativas, a partir de las cuales se formulan e implementan las diferentes iniciativas:

- El diálogo entre las instituciones miembro para la construcción de acuerdos específicos de los cuales deriven la formulación y ejecución de acciones.
- El respeto por los contextos, historias y tradiciones de las instituciones miembros.
- La construcción conjunta de saberes a partir de la interacción con pares, con organismos del país y de especialistas de otras regiones del mundo en contextos de internacionalización del nivel superior.

En síntesis, los principios y estrategias enunciados conforman las notas identitarias del modo de operar de la RAILEES y buscan generar espacios para su tratamiento sistemático en relación con el enfoque integral en el que convergen, como se ha señalado, las esferas de investigación, docencia y extensión, y diferentes actores que conforman la comunidad universitaria. La formulación de iniciativas conjuntas —la red ha fijado al menos una por año— requiere de un trabajo en torno a las tres estrategias mencionadas. En ese sentido, la primera que refiere al diálogo orientado a la construcción de acuerdos específicos es central para habilitar las restantes. Estos acuerdos comprometen varias dimensiones: académica, presupuestaria, organizativa, tecnológica y comunicacional, e impactan en distintos niveles o áreas de las instituciones participantes que es necesario prever y abordar tanto en el diseño como en la implementación. También, compromete un trabajo en torno a la construcción de prioridades compartidas que se materializa en la definición de temáticas a tratar, los destinatarios y los tiempos convergentes para su ejecución. En esta línea cada institución es representada por, al menos, un referente en las instancias de construcción de acuerdos específicos y cuyos perfiles

reúnen ciertos requisitos, tales como formación y trayectoria reconocida en el campo de especialidad, contar con una mirada amplia no solo del fenómeno sino también de su inscripción en las lógicas institucionales: sus implicancias académicas y de gestión, y con fuertes capacidades para la escucha, la negociación y la búsqueda de consenso.

INICIATIVA WRITING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION (FULBRIGHT SPECIALIST PROGRAM)

El intercambio cooperativo entre las universidades miembros de la RAILEES coincidió en la necesidad primordial de generar y promover estrategias vinculadas con el diseño, desarrollo y sostenimiento de programas y centros de escritura en calidad de políticas institucionales favorecedoras de la democratización de los saberes y la inclusión en el ámbito universitario, así como el desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en los sujetos y las disciplinas.

En este punto, vale destacar que el recorrido y la situación de cada universidad miembro era (y sigue siendo) diferente, desde instituciones que no poseen antecedentes y necesitan instalar la discusión sobre la relevancia de una propuesta como la mencionada hasta instituciones próximas a su ejecución o con centros y programas de escritura en desarrollo. En efecto, gracias al principio de desarrollo colegiado que guía el trabajo de la RAILEES, tal como se ha mencionado en el apartado previo, en consonancia con las ya citadas estrategias de desarrollo de la red, el diálogo, el respeto por los momentos institucionales y formativos y las realidades de cada institución, se generó la postulación a la convocatoria 2017 Fulbright Specialist Program, bajo el título: Writing Programs in Higher Education. Cabe destacar que se sumaron al desarrollo la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad de Flores y la ALES. Uno de los requerimientos de la convocatoria estipulaba la participación de un experto de nacionalidad norteamericana. El especialista invitado fue Christopher Thaiss, profesor emérito de la Universidad de California, sede Davis, referente internacional en la instalación, abordaje y desarrollo de centros y programas de escritura.

El proyecto se basó en una concepción de la escritura entendida como práctica social que se aprende en contextos socioculturales particulares y

en consonancia con las definiciones asumidas en el acta constitutiva de la RAILEES. En tal sentido, se destaca el papel relevante de la escritura académica al posibilitar el acceso a las formas de pensar, actuar y producir saber en los campos disciplinares y profesionales específicos, y el desafío de abordarlas a lo largo del currículum (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005; Moyano, 2018; Navarro, 2017, entre otros). En este contexto, los centros y programas de escritura representan vías de solución ensayadas por las instituciones en función de las particularidades del contexto en que surgen y contribuyen a transversalizar las prácticas de formación académica de estudiantes y docentes, alejándose así de las concepciones remediales (Castelló, 2014; Molina-Natera, 2014, 2015; Thaiss, 2018).

Tal como se señaló en el apartado anterior, desde esta perspectiva, se sostiene la necesidad de que las universidades apuesten por políticas de alfabetización académica basadas en enseñanzas explícitas de orden propedéutico y a lo largo del currículum. En este marco, resulta clave la noción de géneros discursivos y sus derivaciones didácticas (Bazerman, 1997; Bazerman et al., 2016; Moyano, 2018; Navarro, 2019), ya que estos organizan las prácticas letradas según los contextos disciplinares y profesionales en los que se producen y circulan, además de que conciben la construcción de procesos y productos a partir de circunstancias históricas que les otorgan dinamicidad a la vez que cierta estabilidad. Desde la perspectiva de Bazerman et al. (2016), los géneros discursivos dan forma a las interacciones, situaciones, relaciones y roles, objetivos e incluso a los mundos conceptuales a los que se refieren. De ahí la potencialidad de esta mirada para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los niveles educativos.

Estas concepciones constituyeron el eje vertebrador del proyecto que, a su vez, pretendió atender particularidades de las universidades participantes. En tal sentido, las universidades afrontan el desafío de facilitar el acceso irrestricto, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Los ingresantes tienen trayectorias educativas y capitales culturales, materiales y semióticos heterogéneos. Asimismo, se enfrentan a la lectura, escritura y comunicación oral de géneros desconocidos hasta ese momento, por ser específicos del nivel superior y de los campos disciplinares y profesionales para los que eligieron formarse. Teniendo en cuenta estas complejidades, se reconocen dos cuestiones en el proyecto. En primer lugar, el

papel estratégico que la enseñanza de la lectura y la escritura juega no solo para el proceso de aprendizaje del estudiante sino también para fomentar la inclusión en un escenario de democratización de la educación superior, tal como se planteó anteriormente. En segundo término, las instituciones de este nivel tienen la responsabilidad de ofrecer apoyo educativo a todos los estudiantes, tradicionales y no tradicionales, para acompañar su proceso de incorporación y participación activa en las disciplinas y contribuir a su graduación.

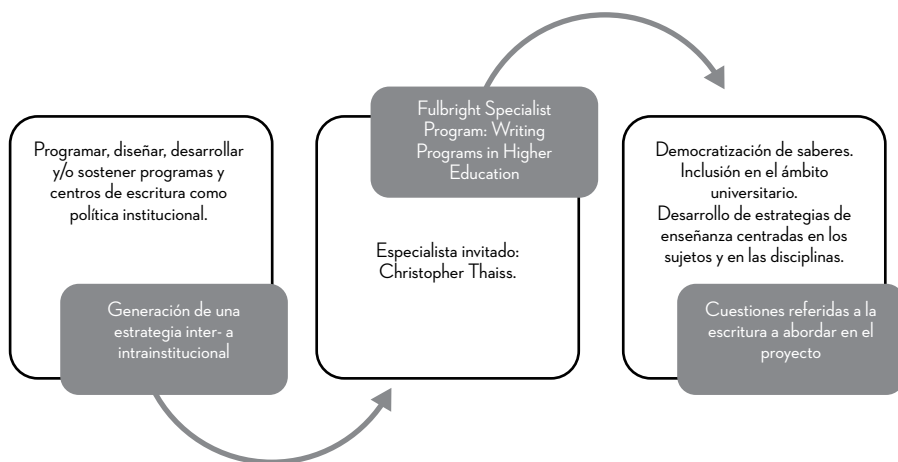
En función de lo expuesto, los objetivos del proyecto fueron:

- Promover vínculos de cooperación entre expertos internacionales, departamentos administrativos, profesores e investigadores de las universidades participantes a través del trabajo colaborativo en el diseño y desarrollo de programas de escritura para estudiantes universitarios.
- Recibir el asesoramiento del especialista sobre el diseño de programas de escritura, para estudiantes de los distintos grados universitarios, que se adapte a las singularidades de las universidades participantes.
- Ofrecer diversas actividades —conversatorio, talleres y conferencias— para autoridades, docentes, investigadores y comunidad académica comprometidos para hacer efectivas las políticas de democratización del nivel superior.

En la figura 6.3 se presentan los momentos clave para la planificación y operatividad de la propuesta. En primer lugar, las instituciones participantes identifican de manera colegiada una necesidad-problema común; en segundo lugar, se establece una posible estrategia de acción para abordar la reconocida necesidad; y, por último, ocurre la planificación de actividades a desarrollar durante el proyecto para resolver el problema detectado, actividades que se encuentran en estrecha vinculación con los principios de la RAILEES al momento de abordar las prácticas letradas.

El proyecto comprendió una agenda total de 21 días y fue implementado durante el mes de agosto de 2018. Se diseñó un itinerario que incluyó visitas del especialista a cuatro sedes que se realizaron en el siguiente orden: UNER, UNRC, UNC/UNVM y, finalmente, Uflo/UNQ. Las acciones se concretaron a través de las Jornadas “Procesos de formación y programas de escritura para la inclusión y calidad educativa”. Se realizaron

FIGURA 6.3 MOMENTOS CLAVES EN LA FORMULACIÓN DEL PROYECTO WRITING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION DE RAILEES



cinco actividades diferenciadas por formato, foco temático y tipo de destinatarios (véase la figura 6.4). Cuatro se replicaron en todas las sedes geográficas establecidas en coincidencia con la localización/proximidad de las universidades y una ocurrió solo en la UNER, como sede base de la convocatoria de Fullbright.

Si bien las actividades tuvieron un eje temático común (programas y centros de escritura) y asumieron los formatos estipulados (conversatorio, talleres y conferencia), se efectuaron recortes o énfasis de abordaje diferenciado según el público destinatario y la universidad participante de la actividad.

Las líneas de acción de las jornadas fueron las siguientes. En primer lugar, se planeó un conversatorio con autoridades de las universidades y sus facultades y/o departamentos denominado “Programas de escritura y políticas académicas: desafíos e implicaciones para su sostenibilidad”. En segundo término, se planificó un taller con docentes titulado “Diseño y desarrollo de programas de escritura y su articulación con procesos de enseñanza a nivel de pregrado”, con el propósito de compartir perspectivas y fundamentos de la enseñanza de la escritura en la educación superior. La tercera actividad consistió en un taller orientado a investigadores

bajo el nombre “Programas de escritura. Enfoques de los escenarios de investigación”, cuya finalidad fue compartir algunos desafíos y recorridos que supone la indagación en el campo de las prácticas de escritura y su enseñanza con equipos de investigación. Por último, se realizó una conferencia abierta para la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, en cuyo título ya se delimitó el abordaje que Thaiss efectuó sobre el asunto: “Programas de escritura en educación superior: experiencias e implicaciones para el proceso de enseñanza–aprendizaje”.

En el marco del proyecto se planificó una quinta actividad que se desarrolló solamente en la UNER: la III Reunión de Referentes de las instituciones miembro de RAILEES. El propósito fue evaluar acciones ya realizadas y ajustar el plan de trabajo para el bienio 2019–2020. La tabla 6.1 sintetiza las acciones descritas, según los criterios de diseño del proyecto.

El desarrollo del proyecto constituyó un desafío y a la vez un aprendizaje colectivo para las instituciones participantes. En ese sentido, conformó un verdadero dispositivo de formación institucional e interinstitucional. Su formulación puso de manifiesto el complejo entramado que requiere ser trabajado en distintas escalas y ámbitos: funciones de las universidades, actores comprometidos según la posición que ocupan, áreas centrales e intermedias, entre otros. Se destaca, asimismo, el valor y la potencialidad de haber establecido un diálogo con otras tradiciones como las que aportó el experto invitado, en tanto contribuyó a enriquecer la propia mirada y a legitimar las perspectivas locales. Esta experiencia contribuyó, además, a profundizar aspectos vinculados a la temática misma del proyecto con distintos matices y a profundizar aquellos que comprometen la realización de acciones de manera colegiada y las capacidades de cooperación necesarias que demandan ser desplegadas.

La visita de un referente internacional presentó diversos desafíos a la RAILEES. Uno de los más importantes estuvo asociado al hecho de poder identificar y abordar aspectos comunes a todas las instituciones participantes, a la vez que atender las especificidades, tradiciones e historias de cada una de ellas. Este asunto, sin lugar a duda, significó también uno de los principales retos para el experto invitado.

Entre los aportes que derivan de esta experiencia podemos mencionar sus contribuciones a la creación del CE–FCC de la UNC a finales de 2018. También, se generaron condiciones para la postulación a la Convocatoria

TABLA 6.1 COMPARATIVA SOBRE LAS ACCIONES DESARROLLADAS Y SUS CARACTERÍSTICAS

Formato	Nombre de la actividad	Destinatarios	Propósitos	Sedes
Conversatorio	Programas de escritura y políticas académicas: desafíos e implicaciones para su sostenibilidad	Autoridades universitarias	Mostrar las potencialidades de los centros o programas de escritura para asumir las responsabilidades institucionales de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de escritura, así como a ponerlas en práctica.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Taller	Diseño y desarrollo de programas de escritura y su articulación con procesos de enseñanza a nivel de grado	Docentes de niveles superior y secundario	Reflexionar y abordar de manera conjunta algunas perspectivas y fundamentos de la enseñanza de la escritura en la educación superior, así como estrategias de enseñanza.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Taller	Programas de escritura. Enfoques de los escenarios de investigación	Investigadores	Compartir desafíos y recorridos que supone la indagación en el campo de las prácticas de escritura y su enseñanza.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Conferencia abierta	Programas de escritura en educación superior: experiencias e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Comunidad académica y sociedad en conjunto	Presentar responsabilidades y necesidades institucionales para abordar y enseñar la escritura, así como sus beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Oro Verde, UNER Córdoba, UNC/UNVM Río Cuarto, UNRC Buenos Aires, Uflo/UNQ
Reunión interinstitucional	III Reunión de Referentes de las instituciones miembro de RAILEES	Referentes de universidades miembro de la RAILEES	Evaluar acciones realizadas y planificar otras.	Oro Verde, UNER

del Programa Logros de la Secretaría de Políticas Universitarias, línea de Escritura Académica Profesional (EPA), convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deporte de la República Argentina en 2019.

INICIATIVA CENTRO DE ESCRITURA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

En este apartado se presenta la experiencia de instalación y primeros desarrollos del CE-FCC de la UNC, surgido de las valiosas contribuciones, interacciones y colaboraciones producidas en el marco de la RAILEES. Para ello, se retoma brevemente el contexto en que es creado, sus propósitos, principios, encuadre teórico y lineamientos didácticos, así como también algunas acciones ya implementadas que puedan aportar una mirada operativa y/o estratégica para fomentar el abordaje de la lectura, escritura y oralidad académica como factor democratizador y como responsabilidad de las instituciones de formación en concordancia con los principios de la red.

La iniciativa se inscribe en un contexto internacional, regional, nacional e institucional que marca sus particularidades en al menos tres aspectos que convergen e interactúan: la agenda de políticas para la educación superior, el reconocimiento del papel de las prácticas letradas en los procesos de formación y un conjunto de acciones institucionales e interinstitucionales que favorecieron su concreción (Castagno y Ávila, 2020; Castagno y Pinque, 2016; Castagno y Waigandt, 2020; Castagno, Lizarriturri y Waigandt, 2020).

A nivel internacional se ubica en un entorno marcado por un movimiento de expansión de la educación superior, acompañado por la necesidad de garantizar procesos de democratización no solo en el acceso sino en la permanencia y la culminación de los estudios bajo principios de inclusión con calidad. En nuestro país, el incremento de la matrícula se ha sostenido en las últimas décadas del mismo modo que el crecimiento de instituciones universitarias (Chiroleu, 2018; Ezcurra, 2011; Natale y Stagnaro, 2016).

Con relación a los centros de escritura, Bazerman et al. (2016) sostienen que “pueden tener una gran variedad de formas, funciones y misiones dentro de la universidad. Hay tantos tipos organizativos de centros de escritura como instituciones y universidades que los implementan” (p.191). Por su parte, Thaiss (2018) considera que no existe una propuesta de programa o centro de escritura igual a otra y sostiene esta afirmación a partir de diversos criterios que marcan esas especificidades: el tamaño de la institución, su misión, la tradición cultural acerca de cómo se concibe la enseñanza, la estructura organizativo-administrativa, las características de sus líderes y cómo surgen estos espacios.

En general, en la región latinoamericana y en nuestro contexto local, se suele definir a los centros de escritura como un espacio destinado a acompañar a estudiantes en el desarrollo de escritura académica o profesional vinculada a su proceso formativo que se realiza, fundamentalmente, a través de tutorías. Los programas de escritura, por otro lado, suelen ser entendidos como un conjunto sistemático de actividades de enseñanza dirigidas también a los profesores para desarrollar la escritura académica, disciplinaria y profesional en sus cursos.

En Latinoamérica, una de las primeras iniciativas es el Centro de Escritura de la Universidad Javeriana (Cali, Colombia) creado en 2008, que ofrece apoyo a la escritura a través de tutorías.³ Desde entonces se han ido sumando propuestas institucionales bajo la denominación de programa o centros en la región que fueron sistematizadas y socializadas por autores como Ávila-Reyes, González-Álvarez y Peñaloza (2013); Errázuriz (2016); Molina-Natera (2014, 2015); Moyano (2010, 2017); Moyano y Giudice (2016); Montes y Vidal (2017); Natale y Stagnaro (2016), entre otros.

En nuestro país, los primeros programas y centros de escritura que se crearon en universidades argentinas se ubican a principios de 2000. Entre las experiencias pioneras puede mencionarse el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo Largo de la Carrera (Prodeac)

3. Según su sitio web, es el primer centro de escritura de ese país que ofrece servicios de tutorías de escritura, de manera gratuita, a los miembros de su comunidad académica (<https://www.javerianacali.edu.co>). Puerto Rico y México también registran experiencias pioneras en centros de escritura (Molina-Natera, 2015).

en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Moyano, 2010). Otras iniciativas posteriores que pueden identificarse son el Centro de Escritura de Posgrado y el Centro de Escritura Virtual en la Universidad de Buenos Aires, el Centro de Escritura en la Universidad de San Andrés y el Programa Académico de Lectura y Escritura en la Universidad de Flores (Molina–Natera, 2015).

En la Universidad Nacional de Córdoba⁴ se han desarrollado cuatro experiencias vinculadas a este tipo de dispositivos institucionales en algunas de sus unidades académicas: dos bajo la figura de programa y dos bajo la forma de centro. Con relación a los programas, el primero fue creado en 2005 con el nombre de Escritura, Difusión y Publicaciones.⁵ El segundo surgió a fines de 2018 en la Facultad de Derecho como Programa de Redacción Académica.⁶ Los centros son creados ese mismo año en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la Facultad de Lenguas (Facultad de Comunicación UNC, 2020).

El CE–FCC inició su actividad en noviembre de 2018. Entre los antecedentes directos podemos mencionar acciones desarrolladas en el marco de la red, entre las cuales destacamos especialmente los aportes del proyecto Writing Program Higher Education descrito en el apartado anterior que, junto a otras propias de la UNC y la FCC, generaron las condiciones propicias para su instalación⁷ (Castagno y Ávila, 2020; Castagno, Orellana, Ávila y Pinque, 2016; Castagno y Pinque, 2016; Waigandt et al., 2021).

4. Creada en 1613, es la universidad más antigua de Argentina y una de las primeras de América. Es, además, una de las más grandes del país. Está organizada en un área central o rectorado, quince facultades y dos colegios preuniversitarios. Cuenta con 28 carreras de pregrado, 97 de grado y 217 de posgrado (entre especializaciones, maestrías y doctorados). Atiende a una población de 144,000 estudiantes (de los cuales 3,500 corresponden al nivel secundario, 9,650 estudiantes de posgrado y el resto a pregrado y grado) y 11,037 docentes.
5. Este programa surge en el marco del Centro de Estudios Avanzados para acompañar la producción, legitimación y publicación de trabajos científicos vinculados a la esfera de la investigación y el posgrado.
6. Su objetivo es impulsar acciones destinadas a mejorar la escritura en los procesos de formación en esa unidad académica. Para ello, desarrolla acciones destinadas a estudiantes de la carrera de abogacía, lleva adelante una propuesta que forma parte de la currícula del profesorado en Ciencias Jurídicas y ofrece formación destinada a equipos docentes —adscriptos y profesores—, asesoramiento a cursos y publicaciones.
7. Especialmente tres antecedentes de la propia facultad operaron como aportes significativos. Primero, el Programa de Orientación hacia Metas Académicas (poma), diseñado y ejecutado por la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos desde 2004, que buscaba acompañar a los estudiantes durante todo el primer año y desarrollar acciones colaborativas con profesores de cursos de ese tramo formativo. Segundo, el Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) desarrollado desde 2010 con acciones orientadas al acompañamiento en la producción de los trabajos finales

Este centro tiene como misión contribuir a la democratización de la educación superior mediante el fortalecimiento de procesos de formación, que potencien las diferentes funciones de las prácticas letradas en tanto vías privilegiadas para participar de las comunidades disciplinares y profesionales (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Navarro, 2017, entre otros). Participación entendida en un sentido crítico que reconoce la dimensión del poder y la disputa por la construcción de sentidos y visiones del mundo. Su creación y acciones didácticas implementadas se sostienen en tres principios, en diálogo con la RAILEES:

- La importancia primordial de la escritura, la oralidad y la lectura para el aprendizaje.
- Las prácticas letradas entendidas como procesos complejos y situados que involucran múltiples dimensiones y funciones.
- La responsabilidad institucional para acompañar las trayectorias de los estudiantes y otros actores institucionales en el desarrollo de esas capacidades o prácticas en el contexto mismo de formación (Thaiss, 2018).

El centro es coordinado por un equipo interdisciplinario de profesores e investigadores provenientes de distintos campos (comunicación, educación, letras, antropología, lingüística y semiótica) que pertenecen a una misma cátedra.⁸ La labor del CE-FCC se caracteriza por un trabajo en torno a la construcción de acuerdos, la participación y colaboración para atender necesidades y demandas relacionadas con las prácticas letradas, siempre regidos por el respeto y la escucha y considerando las diferentes condiciones de los agentes involucrados. Esta forma de operar coincide con los principios de la RAILEES mencionados anteriormente y se traslada al interior de la unidad académica con colegas de distintos cursos, a lo largo

de grado. Finalmente, el proyecto de creación de un entorno virtual interactivo para el abordaje de la lectura y la escritura en la UNC (Castagno y Pinque, 2016), promovido por el equipo a cargo del CE-FCC.

8. Se trata del equipo de profesores a cargo de la asignatura Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos ubicada en el Ciclo Introdutorio de la Licenciatura en Comunicación Social.

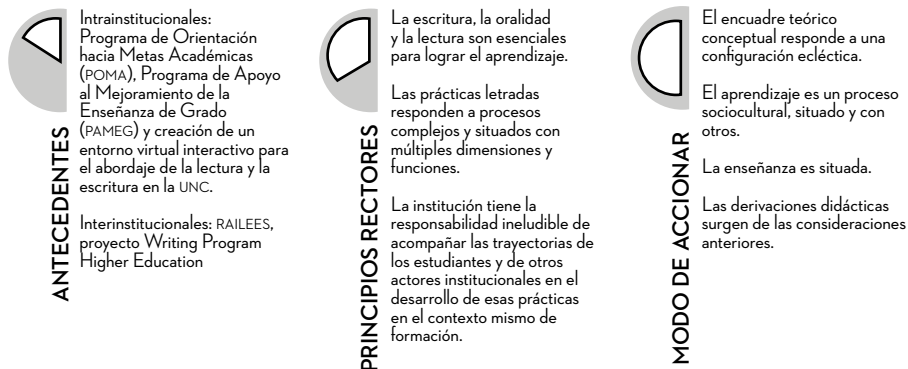
del currículum, con las secretarías y áreas involucradas, con otras dependencias o facultades de la UNC, así como también con otras instituciones del país y del extranjero, según el tipo de acción de la que se trate.

Sus propósitos pedagógicos, didácticos y operativos son los siguientes: 1) acompañar a los estudiantes en sus procesos formativos para favorecer el acceso, la permanencia y la culminación de sus estudios; 2) producir materiales didácticos; 3) proporcionar espacios de formación, desarrollo profesional a docentes y asesoramiento a través de un trabajo colaborativo con otras áreas y miembros de la comunidad universitaria, así como también otras instituciones de educación superior; 4) producir conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el campo de la comunicación; 5) producir y difundir conocimiento sobre prácticas letradas mediante la organización de eventos académicos científicos y la producción de publicaciones; y 6) participar en redes de cooperación científico académica.

El encuadre teórico conceptual que sostiene el accionar del CE-FCC articula diversas nociones con una configuración ecléctica (Navarro, 2016, 2019). En este sentido, se asume la situacionalidad, multidimensionalidad y multifuncionalidad de las prácticas letradas (Bazerman, 2014; Carlino, 2013; Navarro, 2018). Además, se retoman los aportes de los movimientos escribir a través del currículo (Writing Across the Curriculum [WAC]) y escribir en las disciplinas (Writing in the Disciplines [WID]) (Bazerman et al., 2016), y, fundamentalmente, la noción de géneros discursivos desde la perspectiva señalada en el apartado anterior. También, se consideran los aportes de la pedagogía de escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas y en los cursos (Thaiss, 2001). Por último, se recuperan aportes de la Escuela de Sydney en relación con el abordaje metodológico de los textos.

La noción de cognición o aprendizaje situados es otro componente importante de la propuesta del centro. Concibe el aprender como proceso sociocultural que entiende el conocimiento en su dimensión situacional y parte de un sistema de actividad en el cual se inscribe. Demanda del sujeto un proceso de enculturación para hacerse parte de una comunidad de práctica. Esta noción retoma aportes de Vigotsky (1999),

FIGURA 6.4 SÍNTESIS DE LAS IDEAS FUNDANTES DEL CE-FCC DE LA UNC



Engeström y Cole (1997), Lave y Wenger (2001), Wenger (2001), entre otros. A partir de este encuadre se deriva una enseñanza situada (Díaz, 2003).

Dado que estas prácticas se aprenden en situación y permiten acceder a cada campo disciplinar y profesional es necesario hacerse partícipe activo de los géneros que se producen y circulan en cada uno, por lo que las contribuciones de la didáctica basada en géneros discursivos son categóricas para su abordaje (Moyano, 2018; Navarro, 2014, 2019).

Los lineamientos didácticos (Bazerman, 2010, 2014; Bazerman, et al., 2016; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Moyano, 2018; Navarro, 2014, 2019, entre otros) que informan las actividades del CE-FCC contemplan los siguientes aspectos: a) la interdependencia de la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación que permiten concebirlos en su situacionalidad, multidimensionalidad, multifuncionalidad y como problema de comunicación; b) los destinatarios como escritores/lectores y hablantes que se suman a un campo disciplinar/curricular entendido en su dimensión cultural y epistemológica; y c) la lectura, escritura y oralidad como proceso que posibilita la (re)configuración de sus identidades y voces.

Las estrategias para su instalación son de dos tipos: estables y variables, según se repitan anualmente o no. Se presentan dos que se reeditan todos los años. Una es el taller de “Escritura de trabajo final” que comienza a

dictarse en 2019.⁹ Está destinado a estudiantes avanzados de la licenciatura en Comunicación Social con el objetivo de acompañarlos y ofrecerles recursos y herramientas de escritura académica para gestionar la resolución de sus procesos de producción del trabajo final. Asimismo, pretende contribuir a las prácticas de orientación de profesores tutores que guían el proceso de elaboración del trabajo. Este espacio propone, específicamente, abordar la escritura como un proceso situado y recursivo que contempla instancias de planificación, escritura, revisión y reescritura, además de reflexionar sobre las funciones que cumple en la investigación. Como contenidos explícitos de estas estrategias didácticas, se abordan aspectos de la escritura académica y se brindan estrategias lingüísticas, retóricas y genéricas que estructuran las distintas partes o momentos que conforman un trabajo final. En ese sentido se toman ejemplares textuales que responden a las características del género tesina o trabajo final (atendiendo al contexto, propósito social, estructura, recursos retóricos y lingüísticos). Estos elementos son identificados y analizados para luego practicar sobre el registro de sus propios escritos en dimensiones de escritura privada y pública. Este ejercicio permite a los tesistas reflexionar sobre los textos como proceso y como producto. Asimismo, se proponen como objeto de enseñanza el modelo de movimientos retóricos denominado CARS por sus siglas en inglés (en español significa “crear un espacio de investigación”), aportado por Swales (1990, 2004), para trabajar los elementos o pasos que aparecen en las introducciones de artículos de investigación (en este caso tesinas) y que conforman una estructura retórica o funcional. Se atiende especialmente a la dimensión polifónica de la escritura a partir de la cual se construye una voz autoral y se participa de comunidades disciplinares y profesionales. Dicha voz es abordada como una construcción que se manifiesta en las estrategias y decisiones discursivas que asume el estudiante/escritor para posicionarse de manera deliberada en un determinado texto con intencionalidad comunicativa. Como puede advertirse, esta acción

9. Esta propuesta tiene como antecedente las acciones del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado (PAMEG), financiado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, llevadas a cabo en los años 2011, 2016 y 2017, en la que participaron algunos miembros del equipo a cargo junto a docentes de otras materias de la carrera y unidades académicas.

tiene un anclaje en el currículo en un momento considerado crítico en los procesos formativos como es la culminación de una carrera, que supone una reconfiguración identitaria del estudiante que se convierte en profesional. (Ávila y Orellana, 2017; Bocco y Castagno, 2015; Castagno y Salgueiro, 2017; Carlino, 2006a; Ibáñez, Ludueña y Ávila, 2020).

La otra es el taller “Tutorías y enseñanzas inclusivas: estrategias para acompañar la lectura, la escritura y la oralidad en la formación”. Su propósito didáctico es formar como tutores de lectura y escritura a adscriptos y ayudantes alumnos de cursos de las carreras de grado que se dictan en la unidad académica.¹⁰ Se orienta, así, a comprender el papel de las prácticas letradas y multimodales desde la perspectiva de la alfabetización académica y disciplinar, y abordar estrategias de acompañamiento a través de esa figura de tutor en el curso donde desempeñan su rol. Los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se van trabajando a lo largo del cursado con diferente énfasis: el primero remite a las prácticas letradas y multimodales en las políticas de formación en educación superior, el segundo aborda aquellas en clave de procesos de aprendizaje y de enseñanza, para finalmente trabajar el papel del tutor de lectura/escritura para acompañar los procesos de aprendizaje estudiantiles.

La propuesta didáctica hace foco en el apoyo al estudiante/lector/escritor en situación de cursante de un espacio curricular específico: aquel en el que desempeñan su tarea los destinatarios del taller. Para trabajar la figura de tutor de escritura se retoman aportes de Calle-Arango (2018, 2019) y Molina-Natera (2011, 2019). Así, esta iniciativa se entrama a través del currículum a partir de un proceso formativo que acompaña a adscriptos y ayudantes-alumnos para diseñar formas de acompañamiento a las prácticas letradas demandadas a estudiantes en los cursos de los que participan en ese rol.

Este taller tiene un triple beneficio: a) generar condiciones institucionales para apoyar las trayectorias estudiantiles en los cursos en los que

10. Las figuras de ayudante-alumno y adscripto se corresponden con las primeras experiencias de iniciación a la docencia universitaria en la FCC, en el marco de un proceso formativo que el estudiante o egresado (según corresponda) desarrolla en el marco de un curso —espacio curricular— de la carrera, participando en diferentes actividades de la propuesta de enseñanza con una duración de uno y dos años, respectivamente. Cabe aclarar que cada equipo de profesores realiza este proceso con sus especificidades al interior de la unidad académica.

ayudantes–alumnos y adscriptos desempeñan esa figura, b) fortalecer la formación pedagógico–didáctica de los destinatarios del taller desde esta perspectiva y c) producir información valiosa que sea útil para hacer ajustes, reformulaciones y mejoras en las propuestas de enseñanza para aportar a los equipos docentes de esos cursos.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de esta comunicación fue compartir una iniciativa de cooperación académico–científica entre instituciones de educación superior de Argentina, la RAILEES. Se presentó el contexto de surgimiento de distintas iniciativas de este tipo como un ambiente propicio para su surgimiento, y que dan cuenta de la relevancia que la lectura, la escritura y la oralidad ha asumido en la educación superior como parte de procesos de democratización de los sistemas educativos. Se describieron algunos antecedentes directos de su creación y algunas notas distintivas de su accionar sostenidas en principios informados teóricamente, enfoque y estrategias operativas.

En segundo término, se describieron dos experiencias vinculadas con las interacciones colegiadas de la red. Por un lado, se analizó un proyecto que pretendió abordar cómo instalar y desarrollar programas y centros de escritura, en función de las particularidades contextuales de cada campus y atendiendo a las políticas de inclusión con calidad que rigen ese nivel. En ese sentido, uno de los desafíos más importantes comprometidos en esa experiencia estuvo asociado (tanto en su etapa de formulación como de implementación) al hecho de poder identificar y trabajar aspectos comunes a todas las instituciones participantes a la vez que se atienden las especificidades, tradiciones e historias de cada una de ellas. Este asunto, sin lugar a duda, significó uno de los principales retos. Pero también fue un punto de fortalecimiento del mismo devenir de la red al poder contemplar y concretar esa doble tensión: lo común y lo diverso de cada una de las instituciones.

Entre los aportes que derivan de esta experiencia pudimos mencionar, por un lado, sus contribuciones a la creación del CE–FCC de la Universidad Nacional de Córdoba a fines de 2018. Se describió su surgimien-

to a partir de valiosos aportes generados en el marco de la red junto a otros derivados de los propios recorridos institucionales de la unidad académica donde fue instalado. Se presentaron, además, sus propósitos, principios, encuadre teórico, lineamientos pedagógico–didácticos y estrategias que fundamentan su accionar. Luego se describieron dos estrategias que buscan institucionalizar el trabajo del centro a partir de los principios de transversalidad, colaboración y construcción de saberes colegiados, el reconocimiento y el respeto por los contextos específicos en que las prácticas letradas tienen lugar.

Las dos iniciativas compartidas en este trabajo dan cuenta de una concepción de lectura, escritura y oralidad entendida como prácticas sociales que se aprenden en contextos específicos. Por otra parte, comparten la visión de que los centros y programas de escritura constituyen respuestas institucionales singulares, configuradas a partir del contexto académico, histórico, social, cultural y económico en el que se inscriben. A su vez, contribuyen a acompañar y facilitar los procesos de formación en un trabajo colaborativo. Finalmente, se destaca el valor de la cooperación como mecanismo para informar y potenciar políticas de formación que permitan aunar esfuerzos y volver a conocernos desde otra perspectiva: aquella que facilite identificar fortalezas y debilidades al trabajar con otros al interior de las instituciones y entre las instituciones en el marco de las acciones estratégicas a través del trabajo en redes.

Experiencias como la de la RAILEES dan cuenta del complejo desafío de llevar adelante prácticas de colaboración interinstitucional que permitan visibilizar, viabilizar y otorgar validez a las acciones de los centros y programas (Myatt y Gaillet, 2017), ya sea para su instalación y/o consolidación. En ese sentido, las iniciativas descritas constituyeron una vía privilegiada no solo para la cooperación sino también para una exploración de las propias posibilidades institucionales y profesionales de los actores comprometidos en ellas, al extender los límites y potencialidades así como enriquecer y producir saberes en los términos que proponen autores como Arnold, Nebel y Ronesi (2017). Por último, consideramos que estas experiencias significan una contribución a la construcción de una cultura de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas estratégicas e inclusivas para las instituciones comprometidas en estos procesos.

REFERENCIAS

- Arnold, L., Nebel, A. y Ronesi, L. (Eds.). (2017). *Emerging writing research from the Middle East-North Africa Region*. The WAC Clearinghouse.
- Arnoux, E. N. (Dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Biblos.
- Ávila-Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37.
- Ávila-Reyes, N. (2021). Aportes multilingües para un campo de estudios complejo: una introducción a los afanes de este Libro. En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 13-22). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Ávila-Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200010&script=sci_abstract
- Ávila, M. X. y Orellana, M. (2017). La escritura de trabajos finales de grado. Una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC. En *X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal* (tomo III, pp. 101-109). Escuela de Ciencias de la Educación/UNC. <http://hdl.handle.net/11086/5255>
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. (Coords.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Bazerman, C. (1997). The Life of genre, the Life in the Classroom. En W. Bishop y H. Ostrom (Eds.), *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives* (pp. 19-26). Boynton/Cook Publishers.
- Bazerman, C. (2010). *The informer writer. Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Bazerman, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.
- Bazerman, C. (2021). The Value of Empirically Researching a Practical Art. En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 103-214). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bocco, A. y Castagno, F. (2015). Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura en el nivel superior 3* (pp. 81-87). Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/2309>
- Calle-Arango, L. (2018). Prácticas de lectura en los Centros y Programas de Escritura Académica. *Revista Ediciones Universidad de Salamanca*, 30(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302155175>
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los Centros de Escritura. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006a). La escritura en la investigación. En *Documento de trabajo n° 19*. Universidad de San Andrés. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Carlino, P. (2006b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de*

- educación*, No.336, 143–168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2014). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuadernos de Pedagogía*, 6(12), 6–17. <https://doi.org/10.29197/cpu.v6i12.106>
- Castagno, F. y Ávila, X. (2020). Hacia el Centro de Escritura de la FCC: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En A. Oliveri, C. Exeni, F. Castagno, X. Ávila, M. Edelstein, M. F. Levis, M. Paganini, P. Reynoso, M. E. López, D. A. Molina, B. Bazán, L. Castro, S. A. Dasso, P. L. Figueroa, C. Wannaz y S. Servetto, *La escritura como bien social. Colección discursos y saberes. Volumen II* (pp. 101–123). UPC editorial universitaria. <https://editorial.upc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/7/2024/07/volumen-2-con-isbn.pdf>
- Castagno, F. y Pinque, G. (2016). Proyecto de creación de un entorno virtual e interactivo para fortalecer y desarrollar prácticas de lectura y escritura académica en la formación de grado (UNC, Argentina). *Suplemento Signos EAD*. <http://hdl.handle.net/11086/5396>
- Castagno, F. y Salgueiro, A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II* (pp. 115–126). Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086.1/1275>
- Castagno, F. y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12(12), 48–72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30704>
- Castagno, F., Lizarriturri, S. y Waigandt, D. (2020). La Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES): enfoques y experiencias de enseñanza, investigación y extensión en cultura letrada. En V. Baraldi., J. Bernik, M. Coudannes Aguirre, O. Lossio y M. V. Luna (Comps.), *Enseñar en el nivel superior:*

- diálogos, proyectos y prácticas. Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* (pp. 74-79). Universidad Nacional del Litoral. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/ensenar-en-el-nivel-superior-dialogos-proyectos-y-practicas/>
- Castagno, F., Orellana, M., Ávila, X. y Pinque, G. (2016). La escritura como experiencia de transformación en la UNC. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, D. y J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (pp. 19-25). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, No.34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspective* (pp. 301-309). Laurence Erlbaum.
- Errázuriz, M. (2016). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (Comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-132). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (pp. 23–62). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facultad de Comunicación UNC (2020). *Panel Presentación de la Red RAILEES: acciones de cooperación académico científica* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X5341DgYJfQ>
- Ibáñez, I., Ludueña, C. y Ávila, X. (2020). Desafíos de la escritura de trabajos finales de la licenciatura en comunicación social: estrategias y recursos multimediales. En B. M. Richard, V. L. Lopes Cristovão y G. E. Lousada (Coords.), *Géneros textuales/discursivos académicos* (pp. 275–283). Fl copias. <http://hdl.handle.net/11086/16801>
- Lave, J. y Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En J. Clarke, A. Hanson, R. Harrison y F. Reeve (Eds.), *Supporting Lifelong Learning. Volume I: Perspectives on Learning* (pp. 111–126). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203996287>
- Lillis, T. (2021). Academic Literacies: ¿Intereses locales, preocupaciones globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila-Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 35–59). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Molina-Natera, V. (2011). Tutorías entre pares: el caso del Centro de Escritura Javeriano. En *VI Congreso Internacional Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura*. https://www.researchgate.net/publication/280026013_Tutorias_entre_pares_el_caso_del_Centro_de_Escritura_Javeriano
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9–33. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>
- Molina-Natera, V. (Ed.). (2015). *Panoramas de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6>

- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987394>
- Montes, S. y Vidal, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, No.50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/53119>
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120. <https://doi.org/10.14409/texturas.vii4.2824>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un problema institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas*, No.50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura: lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 33-59. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Myatt, A. J. y Gaillet, L. L. (Eds.). (2017). *Writing Program and Writing Center Collaborations: Transcending Boundaries*. Palgrave Macmillan.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Comps.). (2016). *Alfabetización académica, un camino de inclusión hacia el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, No.12. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-12-2012.html#articulo-527b7ba105a60>

- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis, *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e ecnologías* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (Ed.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Editorial Universitaria.
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.
- Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? En S. McLeod (Ed.), *WAC for the New Millennium Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 299-327). Parlor Press/WAC Academic Clearinghouse.
- Thaiss, C. (2018, agosto). *Writing Programs in Higher Education: Experiences and Implications for the Teaching-Learning Process*. Jornadas "Procesos de formación y programas de escritura para la

- inclusión y calidad en educación superior”, Universidad Nacional de Córdoba/RAILEES.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press/WAC Academic Clearinghouse.
- Vigotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Waigandt, D. M., Castagno, F., Lizarriturri, S. G., Giammarini, G. L., Moyano, E. I. y Novo, M. C. (2021). Writing Centers and Programs: Their Role in Democratization Policies in Higher Education in Argentina. *The Writing Center Journal*, 38(3), 91-117.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo. Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en Perú. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

El lenguaje como una condición y medio para la comprensión y la escritura

JUAN CARLOS BUSTOS-GÓMEZ

Leer y escribir son prácticas sociales mediadas por el compromiso con una actividad creativa alrededor de la comprensión.

FREIRE (1994)

Resumen: *En este capítulo se presenta una experiencia didáctica orientada a mejorar la competencia escritural de estudiantes que se forman como maestros de ciencias naturales, realizada en el marco del proyecto editorial Pre-Impresos Estudiantes de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Esta labor se abordó desde la perspectiva teórica de la hermenéutica, que destaca la dimensión dialógica y epistémica del lenguaje y establece un propósito comunicativo para la escritura, que nos lleva a preguntarnos para qué y para quién escribimos. En esta medida, se explora el vínculo entre oralidad y escritura y se plantea el uso de herramientas metacognitivas para cartografiar el conocimiento y la información con un enfoque particular en relación forma–contenido, a fin de definir el orden y la estructura del discurso. Los resultados indican que en el proceso de composición del texto —tanto a nivel del sentido global como de su forma— se promueve la comprensión, transformando las prácticas escriturales de los participantes y empoderándolos en su proceso de aprendizaje. Para concluir, se resalta la importancia de reconocer a la escritura como un proceso de naturaleza reflexiva, dialógica y epistémica, promoviendo así un vínculo afectivo con el propio trabajo escritural.*

Palabras clave: *comunicación escrita, hermenéutica, formación en escritura, elaboración discursiva, comprensión.*

Abstract: *This chapter presents a teaching experience aimed at improving the writing competency of students studying to be science teachers, undertaken within the framework of the editorial project known as Student Preprints, at the Science and Technology School of the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. This initiative was carried out from the theoretical perspective of hermeneutics, which highlights the dialogic and epistemic dimension of language and establishes a communication purpose for writing, which leads us to ask two questions: For what purpose are we writing? and Who are we writing for? Along these lines, we explore the link between orality and writing, and we propose the use of metacognitive skills for mapping knowledge and information, with a particular focus on the relationship between form and content, for the purpose of defining the order and structure of the discourse. Results indicate that in the process of composing a text – at the level of both overall meaning and form – participants’ comprehension is enhanced as they transform their writing practices and find themselves empowered in their learning process. To conclude, we underscore the importance of recognizing writing as a reflective, dialogic and epistemic process, which promotes an affective link with the actual work of writing.*

Key words: *written communication, hermeneutics, formation in writing, discursive elaboration, comprehension.*

La experiencia de formación en escritura que se narra en este capítulo tiene lugar en la Facultad de Ciencia y Tecnología¹ (FCT) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, institución de educación superior de carácter público ubicada en la ciudad de Bogotá y dedicada exclusivamente a la formación profesional de maestros en los niveles de pregrado y posgrado. Esta experiencia se inspiró en una iniciativa que promovía la circulación de los trabajos escritos de los profesores del Departamento de Física entre los miembros de esta unidad académica. El objetivo era estimular la reflexión colectiva y retroalimentar a los autores, para la posterior reelaboración de sus documentos y su socialización en otras

1. Actualmente en la FCT se ofrecen ocho programas de pregrado (licenciaturas en Biología, Física, Matemáticas, Química, Electrónica, Diseño Tecnológico, Tecnología y Ciencias Naturales y Educación Ambiental), tres especializaciones (Docencia de las ciencias para el nivel básico, Educación matemática y Tecnologías de información aplicadas a la educación) y cinco maestrías (Docencia de la matemática, Docencia de la química, Docencia de las ciencias naturales, Tecnologías de la información aplicadas a la educación y Estudios contemporáneos en la enseñanza de la biología).

comunidades del mismo ámbito disciplinar. Con base en este referente, hacia el año 2004 surge el proyecto *Pre-Impresos Estudiantes* como una iniciativa para el fortalecimiento y cualificación de los procesos escriturales, así como la visibilización de los trabajos sobre la enseñanza de las ciencias exactas y la educación en general, perspectiva que se mantiene. Actualmente, el proyecto se ha consolidado como un espacio académico extracurricular de formación y cualificación en escritura, además de constituirse como un programa editorial.

Desde el principio, se tenía claro que el objetivo era publicar los documentos que resultaran de la labor de acompañamiento escritural y en 2007, gracias al apoyo del Grupo Interno de Trabajo Editorial (GITE) de la universidad, se realizó la publicación de los primeros cuatro números, con lo que se dio inicio formal al proyecto *Pre-Impresos Estudiantes* como iniciativa editorial. Posteriormente, la participación se extendió a los estudiantes de los distintos programas de la facultad y, desde entonces, se ha venido consolidando como una revista académica. En 2011, el proyecto fue seleccionado como experiencia destacada de lectura y escritura, según el reporte de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, realizada por 17 universidades colombianas (Pérez y Rincón, 2013). El reto inicial del proyecto era garantizar la publicación de un documento anual, pero en 2015, con la obtención del ISSN, se adquirió el compromiso de publicar dos ediciones por año.

En el ámbito universitario colombiano, uno de los problemas más recurrentes en relación con la escritura son los textos ininteligibles. Esto se debe a que la información puede estar incompleta, los textos están redactados en un lenguaje hermético o carecen de una estructura sólida que les brinde coherencia y cohesión. Estas dificultades de escritura a menudo surgen debido a la falta de habilidades escriturales y a una comprensión insuficiente del tema abordado. Específicamente, los estudiantes de ciencias exactas son especialmente propensos a enfrentar este problema, ya que no son conscientes del papel crucial de la escritura en el estudio y aprendizaje de las ciencias. Por tanto, los maestros de ciencias enfrentan los desafíos de fomentar la escritura como una práctica habitual y crear las condiciones necesarias para integrarla plenamente en el proceso de formación de maestros de ciencias.

Como espacio de formación escritural y propuesta editorial, podemos decir que los estudiantes de la FCT no son escritores de oficio, por el contrario, acostumbran a escribir para las entregas de clase, y dada la premura con la que producen sus textos, con frecuencia estos documentos corresponden al primer borrador, por lo que no suelen estar lo suficientemente elaborados, su propósito pocas veces resulta claro y, en general, no plantean claves de lectura que orienten al lector, ya que tampoco están pensados para que circulen fuera de su contexto de producción.

Aunque en la FCT existe interés por fomentar la escritura, lo cierto es que en la práctica se asume como un asunto secundario, ya que en los currículos de los programas académicos prevalece una visión netamente disciplinar de la formación de maestros de ciencias. Esto propicia la idea de la escritura como una mera actividad de transmisión de información dissociada de procesos de pensamiento propios del estudio y aprendizaje de las ciencias naturales y exactas. No obstante, la formación de maestros de ciencias demanda el desarrollo de habilidades comunicativas y un dominio lingüístico superior que facilite la elaboración discursiva de los temas de las disciplinas científicas, puesto que la escritura, al involucrar la comprensión, requiere de interpretación y reflexión.

Asimismo, la escritura es un trabajo solitario que plantea a los autores el reto de superar la dificultad de dirigirse a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor (Vygotsky, 1995). Por tanto, elaborar un texto que resulte significativo más allá del contexto de producción demanda un gran control sobre el proceso escritural. Entre otras razones, porque implica anticiparse a las preguntas e inquietudes de los posibles lectores, lo que resulta particularmente difícil si se carece de la experiencia debida y de rutinas productivas de escritura vinculadas al trabajo académico en el campo disciplinar, en este caso, el de las ciencias exactas.

En esta línea de pensamiento, los espacios académicos de formación extracurricular en escritura y las publicaciones de estudiantes aportan tanto a la cualificación de procesos escriturales como a la formación en investigación, además de promover el diálogo y el intercambio académico entre pares de los diferentes programas curriculares, pues gracias a las posibilidades que nos brinda el desarrollo intelectual que potencian la lectura y la escritura, superamos la inmediatez del entorno, ampliamos la percepción

de nosotros mismos y del mundo, y enriquecemos concepciones, ideas y formas de pensar que terminan transformando nuestra manera de vivir.

De igual forma, la naturaleza reflexiva en torno a las disciplinas científico-tecnológicas y su enseñanza demanda un esfuerzo de comprensión profundo que exige el desarrollo de habilidades de pensamiento que están mediadas de forma lingüística, como describir, explicar, argumentar, debatir, etc. En este marco, la escritura como una construcción discursiva basada en la comprensión exige precisión léxica y conceptual, lo que resulta crucial a nivel pedagógico, ya que aclarar las ideas significa buscar las palabras adecuadas para expresarlas de forma clara y precisa. Por tanto, mejorar los procesos escriturales tiene impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues potencia la comunicación de las innovaciones pedagógicas y didácticas y el conocimiento docente.

En consecuencia, en *Pre-Impresos Estudiantes* nos enfocamos en crear expectativas culturales sobre la escritura en los campos disciplinares de las ciencias exactas, para propiciar una relación afectiva con el lenguaje y hacer que las palabras encarnen en la experiencia de quien escribe. Y dado que la habilidad lingüística se desarrolla en la interacción social, concebimos la escritura como una actividad comunicativa, ya que escribir para otros plantea la exigencia por la coherencia y, por tanto, constituye un incentivo que le da proyección a esta actividad. Es decir, escribir supone una relación de quien escribe con el conocimiento y la otredad, aspecto clave que enfatiza su carácter comunicativo.

Este trabajo se fundamenta en la perspectiva hermenéutica que aborda la conexión que existe entre la organización interna de todo discurso (sentido) y el poder que nos otorgan las palabras para vincularnos con la realidad social (referencia) (Ricoeur, 2006). Sin duda alguna, el énfasis en la dimensión dialógica y reflexiva del lenguaje nos invita a pensar la escritura en relación con procesos de interacción y construcción social del sentido de un discurso. Por tanto, el trabajo para la cualificación de la escritura a nivel universitario desarrollado en *Pre-Impresos Estudiantes* está vinculado a procesos reflexivos sobre las ciencias naturales y exactas y su enseñanza mediante la apropiación de sus prácticas discursivas, para lo cual se emplean estrategias como la verbalización, la narración, la metacognición y la traducción del discurso disciplinar de un nivel de lenguaje especializado a otro más cercano al uso cotidiano. Todas

potencian la dimensión social del conocimiento, aspecto particularmente relevante en comunidades académicas concebidas como comunidades interpretativas.

En líneas generales, el proyecto *Pre-Impresos Estudiantes* tiene la doble finalidad de promover la divulgación del trabajo intelectual de los estudiantes y egresados de la facultad, sus reflexiones acerca de las ciencias y su enseñanza, además de impulsar la constitución de un espacio de formación escritural extracurricular. Como propósitos específicos, planteamos promover y aportar a la construcción discursiva basada en la comprensión, estimular el intercambio académico, compartir las experiencias e innovaciones pedagógicas que surgen en los diferentes programas académicos, así como promover el diálogo entre pares.

Finalmente, en este capítulo se expone la propuesta para la formación y cualificación de los procesos escriturales, a través de la práctica reflexiva, para desarrollar la habilidad y hábitos de trabajo productivos. Se trata de una configuración didáctica diseñada para suplir la falta de oficio y potenciar la autonomía, de manera que facilite a los autores la labor de escritura académica. En los apartados que siguen se presentan los lineamientos teórico-conceptuales que fundamentan la propuesta, así como los principales aspectos que la conforman.

CONTEXTO DE INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La comunicación escrita es una práctica esencial en el ámbito académico que requiere definir cuidadosamente el tema, el propósito del escrito, el público objetivo y el nivel de lenguaje adecuado. En este sentido, se concibe como una actividad que busca dar forma al contenido y está intrínsecamente vinculada a la comprensión, por tanto, es un proceso intelectual orientado a acortar la brecha entre la concepción de la idea y su expresión final. Igualmente, la habilidad de escribir implica lograr que tanto autor como lector compartan un círculo de significado controlado, por lo cual es fundamental tener siempre presente para quién se escribe. Además de ser capaz de adaptar el estilo de escritura de acuerdo con el contexto y las exigencias específicas de cada disciplina académica (Mills, 1961).

En este escenario, los estudiantes universitarios enfrentan desafíos para dominar la escritura académica, tales como seguir normas especí-

ficas y adaptarse a convenciones establecidas. Esto requiere un esfuerzo continuo para adquirir destrezas en la organización y estructuración de ideas, así como en la claridad y coherencia en la expresión escrita. También, exige la capacidad de investigar, analizar y sintetizar información de manera rigurosa, además de aprender a utilizar fuentes confiables, citar adecuadamente y desarrollar argumentos sólidos respaldados por evidencia relevante.

Por las razones antes expuestas, es importante fomentar un ambiente de apoyo y motivación en el que los escritores se sientan seguros para expresarse y logren mejoras constantes en sus habilidades de escritura. Con este propósito en mente, desarrollamos un trabajo basado en la naturaleza comunicativa del lenguaje, cuya aspiración es propiciar condiciones favorables para la producción escrita y el desarrollo de habilidades discursivas, a través de la práctica constante y la apropiación de herramientas y recursos que permitan mejorar y alcanzar un nivel óptimo en la práctica de la escritura académica. A continuación, presentamos el panorama teórico que enmarca la propuesta de formación y cualificación en escritura que luego abordaremos.

Mundo simbólico y pensamiento simbolizante

Según la teoría de la representación dual que planteó la psicóloga Judy DeLoache (como se cita en Medina, 2010), los seres humanos desarrollamos la habilidad de combinar símbolos para obtener varios niveles de significado. Gracias a esta capacidad de simbolización, poseemos un mundo de segundo orden, que posibilita la representación de objetos (pensar) y el intercambio. La capacidad para trascender las circunstancias presentes y generar contenidos mentales abstractos sobre los que proyectamos nuestra capacidad de representación es lo que denominamos pensamiento simbólico. Esto implica que podemos hablar de lo que aconteció en el pasado o hacer hipótesis sobre lo que sucederá en el futuro (Mateu–Mollá, 2021).

Además, el pensamiento simbólico humano nos permite aprender de la experiencia y comunicarla, al igual que poder adoptar el papel de los demás y comprenderlos sin necesidad de vivir las mismas experiencias, porque podemos comunicar su sentido (Ricoeur, 2006). Sin duda alguna, el razonamiento simbólico resultó un artilugio conveniente, pues gracias

a esta capacidad de simbolización, los seres humanos fuimos capaces de construir un saber que no dependiera de lo inmediato, lo que garantizó nuestra supervivencia como especie (Medina, 2010).

En efecto, con la capacidad de simbolización se produjo la revolución cognitiva que nos faculta para la significación objetiva de un símbolo, lo que constituye la base de toda objetividad y de toda instrumentalización, desde la producción de herramientas y la invención de la escritura hasta el desarrollo del conocimiento científico (Schwanitz, 2002). En suma, el desarrollo del pensamiento simbolizante nos hace aptos para razonar, matemáticamente, el arte y el lenguaje.

La capacidad simbólica y la posibilidad de intercambio se potencian gracias al lenguaje. En este sentido, las palabras no solo hacen posible pensar sino que amplifican las posibilidades de interacción social que a su vez refuerzan los vínculos como miembros de una comunidad lingüística. En esencia, el lenguaje se desarrolla en la comunicación y es el instrumento esencial del desarrollo intelectual, pues en el constante intercambio entre las personas se hace posible ejercitarlo y, de ese modo, apropiárselo. De ahí que las categorías de estructuración del pensamiento proceden del discurso y del intercambio, porque son los procesos mediante los cuales nos apropiamos de esos símbolos culturalmente elaborados que son las palabras, que hacen posible comunicarse y pensar (Schwanitz, 2002). De hecho, Vygotsky (1995) sostuvo que “el desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado. El lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento, pues las categorías del pensamiento no proceden de una lógica mental interna, sino de las exigencias del discurso y del intercambio” (como se cita en Arias, 2021, p.41).

Considerando que el lenguaje desempeña un papel fundamental en las interacciones entre individuos y enriquece la complejidad de la vida social (Morin, 2003), además de promover procesos cognitivos y comunicativos, es comprensible por qué se le considera un medio para generar un efecto en la vida. Por tanto, el lenguaje no se puede reducir al uso de tecnicismos o a un discurso pomposo y hermético que solo agrava la separación entre la vida diaria y los discursos especializados (Onfray, 2008).

En suma, la competencia lingüística se logra a través del discurso y del intercambio, razón por la cual el lenguaje constituye el instrumento

esencial del desarrollo intelectual y el medio en el que organizamos nuestra experiencia. Por consiguiente, las propiedades textuales del discurso —cohesión, coherencia y referencia—, en sus manifestaciones oral y escrita, se definen en una relación dialógica.

La escritura como manifestación de la capacidad simbólica

Recordemos que una de las innovaciones que se derivan de la capacidad de simbolización que poseemos los seres humanos es la posibilidad de fijar el pensamiento por medio de símbolos gráficos. La inscripción de las ideas mediante símbolos independizó al lenguaje de su contexto inmediato, proceso en el que el sentido es lo único que permanece, haciendo viable la inscripción más allá de la memoria individual. Gracias a este artificio que es la escritura, se generó un aumento indefinido de los conocimientos y los textos se independizaron de su autor; por ello, podemos leer a Aristóteles, Cervantes o Shakespeare (Ricoeur, 2006).

En ese sentido, lo característico de lo escrito es la idealidad abstracta del lenguaje, que hace que el significado inscrito de forma gráfica sea identificable y repetible. El uso de símbolos gráficos modela el pensamiento mediante un encadenamiento secuencial de las ideas que involucra una relación de causalidad lineal y el encarcelamiento del mundo en una red de símbolos abstractos, con la consecuente pérdida de la riqueza del pensamiento simbólico multidimensional, de carácter radial y divergente (Leroi-Gourham, 1971). Esta situación está en la base de la dificultad que suscita la práctica académica de la escritura, a saber, pasar del pensamiento divergente que nos es innato a una organización convergente, lineal y secuencial. Ciertamente, hablar es una capacidad innata, pero escribir es un artificio creado gracias a la capacidad de pensamiento simbólico, que pone de relieve la relación entre escritura y pensamiento abstracto.

Comunidades de sentido

La palabra tiene un valor social y se adecua a diferentes contextos; cada situación y esfera de la vida requiere del uso de diferentes niveles de

lenguaje, que determinan el lugar desde el cual participamos en el mundo social. En particular, el uso diferenciado del lenguaje da origen a comunidades con comprensiones particulares del mundo, de forma tal que cada nivel de lenguaje configura sistemas discursivos que se constituyen en sistemas interpretativos.

La conformación de comunidades académicas tiene un carácter social y comunicativo, de manera que también se constituyen en comunidades interpretativas que vinculan a sus miembros a una tradición, a una historia y cuya pertenencia está supeditada a un uso diferenciado (especializado) del lenguaje, que determina el acceso o la exclusión.

En este orden de ideas, el intercambio de palabras es la base en la que se funda toda relación social, por lo que cuando hablamos o escribimos también damos forma al mundo (Wolton, 2007). Esto desvirtúa la idea de transparencia comunicativa, pues pone en evidencia que para generar comprensión en los procesos de aprendizaje no basta la mera transmisión de información sin contexto, pues desligada de este la información no resulta productiva ni mucho menos significativa.

De ahí la importancia que cobra la propuesta de Sanmartí, Izquierdo y García (1999), de hacer de las clases de ciencias exactas espacios para el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas que permitan que los estudiantes aprendan “a hablar, leer y escribir textos de ciencias, para aprender ciencias, ya que estos dos tipos de aprendizaje aparentemente distintos no se pueden separar” (p.56). Esto entraña la necesidad de aprender a utilizar entidades teóricas y conceptuales disciplinares que están relacionadas con habilidades cognitivo-lingüísticas, entre las que destaca la capacidad de explicar, y con habilidades de pensamiento, como analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir y valorar (Sanmartí et al., 1999).

La relación ciencia y lenguaje

Nuestro propósito de fomentar la escritura entre los estudiantes de licenciaturas en ciencias naturales y exactas se basa en la idea de que la ciencia también pasa por el lenguaje (Lévy-Leblond, 2004). Contrario a lo que se suele asumir, Lévy-Leblond (2004) afirma que por muy for-

malizada que esté la ciencia, no hay ciencia sin lenguaje, ya que es parte constitutiva de lo humano. Además, señala que la dificultad para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias como para su divulgación derivan de un desconocimiento de los problemas que plantea la enunciación de los conocimientos formales en lengua común, ya que todo aprendizaje es esencialmente un proceso social mediado por las palabras. La idea central es que resulta indispensable crear arraigo de la práctica lingüística en las ciencias naturales y exactas.

Cabe observar que la comprensión es un proceso que se mueve por entero en la esfera del sentido, de suerte que “todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje” (Gadamer, 2005, p.467), de modo que, tal como lo señala Holton (1985), los problemas de expresión lingüística en realidad son problemas de la comprensión. Esto denota una relación inextricable entre forma y contenido, con implicaciones prácticas para la escritura, porque es una actividad que está ligada a la comprensión.

La experiencia del sujeto que aprende

La experiencia que guía nuestra comprensión no es un acto de pura subjetividad, más bien, se determina desde la comunidad que nos une con la cultura, por todo lo vivido y aprendido —teorías, intereses, tradición, mundo de la vida y tipo de lecturas (Gadamer, 1977)—. Ahora bien, el conocimiento como mera abstracción sin arraigo en la experiencia del sujeto que aprende es imposible de concretar, ya que los aprendizajes que resultan significativos siempre son aquellos que están ligados a la experiencia del aprendiz, con mayor razón, en cuanto miembros de una comunidad académica.

En este orden de ideas, mejorar la calidad de la escritura supone optimizar la calidad de la experiencia (Csikszentmihaly, 1999), haciéndola más armoniosa y satisfactoria para el sujeto que escribe. De ahí la relevancia de centrarnos en el proceso escritural para mejorar el producto (texto), porque nos permite trabajar sobre aspectos concretos a partir de ideas abstractas, en un continuo movimiento del todo a la parte, comprometidos con la tarea de ampliar la unidad de sentido comprendido

(Gadamer, 1977). Se trata entonces de hacer de la escritura una experiencia cercana, de modo que su práctica habitual facilite pensar aquellos aspectos que atañen a su estructura, a la forma en relación con el contenido.

La escritura concebida como una obra enfatiza la idea de proceso, ya que su perfeccionamiento, y por tanto la del escrito, supone reelaboración (Ricoeur, 2006). Es por ello que la escritura como proceso de configurar el sentido global del texto conlleva la apropiación de las reglas compositivas literarias y textuales, para darle forma al contenido. Esto implica desarrollar destrezas en el manejo flexible del lenguaje para moldear el propio lenguaje y configurar la obra escritural, pues por muy formalizado que esté el conocimiento científico no puede prescindir del lenguaje.

La perspectiva hermenéutica

Si bien retomamos aportes de varios autores que reflexionan sobre la escritura como práctica académica, el núcleo teórico central que fundamenta la propuesta de formación y cualificación en escritura para el contexto de las ciencias naturales y exactas lo retomamos de la perspectiva hermenéutica que hace énfasis en el carácter dialógico y reflexivo del lenguaje, así como en su naturaleza epistémica; perspectiva teórica que concibe el lenguaje en su relación con el mundo social y cultural, entre los que se establece un bucle de retroalimentación mutua. Es decir, la referencia de un discurso se extiende más allá de los límites del contexto situacional en que se produce y, en consecuencia, gracias a la escritura los seres humanos tenemos un mundo y no solo una situación, lo que revela el destino del discurso como proyección en el mundo (Ricoeur, 2006). La escritura agranda el círculo de interpretación al quedar liberada de autor y auditorio originales; luego, el público se universaliza y el texto queda abierto a un sinnúmero de lecturas y de interpretaciones.

La hermenéutica enfatiza la dimensión dialógica y epistémica del lenguaje, asignándole un papel central en los procesos de comprensión, pues constituye el medio por el cual la experiencia privada se hace pública. Dado el carácter lingüístico de la comprensión, toda expresión de sentido implica necesariamente un interlocutor (Gadamer, 1994). El lenguaje siempre conlleva la otredad, ya que el desarrollo de la habilidad lingüística se da a través del intercambio, esto es de forma comunicativa. En pocas

palabras, toda actividad comunicativa entraña reciprocidad en la recepción e involucra el desarrollo de habilidades de pensamiento (Giddens, 1993). Por tanto, asumir el proceso de escritura desde la perspectiva hermenéutica invita a pensar la red de relaciones que vamos tejiendo a medida que desarrollamos el discurso que enunciamos, para acotarlo conforme allegamos herramientas para dar estructura a los textos.

CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN ESCRITURAL

El propósito del proyecto *Pre-Impresos Estudiantes* es fomentar la escritura con fines de publicación y promover la reflexión sobre el proceso formativo en escritura relacionado con las ciencias naturales y exactas. En este marco, brindamos un acompañamiento a los autores para garantizar la calidad académica en la producción de textos con miras a su publicación. Dicho acompañamiento se basa en el diálogo y en el afecto-efecto que se produce en torno al mismo, con el objetivo de guiar a los estudiantes en el proceso de escritura, desde una perspectiva comunicativa, que se concreta de dos maneras. En primer lugar, a través de la interacción entre maestros y estudiantes, buscamos potenciar los aprendizajes y el éxito académico, brindando conocimientos prácticos para una escritura productiva. En segundo lugar, nos enfocamos en establecer el contexto de interpretación del texto, apoyando a los escritores en formación para que sus textos proporcionen claves de lectura para establecer el marco de significación.

En este sentido, la configuración didáctica presentada a continuación busca abordar la preocupación recurrente de cómo ayudar a los estudiantes de estas disciplinas a mejorar su proceso de escritura. En pocas palabras, nos preguntamos cómo podemos contribuir a la mejora de la escritura en contextos académicos para producir textos que comuniquen. En conjunto, al considerar la escritura desde la perspectiva de la otredad, planteamos la reflexión sobre su sentido, lo cual tiene implicaciones prácticas, conceptuales y teóricas. Nos permite ser receptivos y perceptivos ante los desafíos de escribir en comunidades especializadas de conocimiento y lograr ser reconocidos como miembros de dichas comunidades.

Con este enfoque se busca promover la capacidad reflexiva y discursiva, utilizando el lenguaje como herramienta para construir significado y representar conceptos. Valoramos la importancia de una competencia lingüística adecuada y nos centramos en la formación de maestros comprometidos con la transformación social a través del conocimiento. La configuración didáctica y metodológica que aquí presentamos se basa en el diálogo, la narración, el uso de herramientas metacognitivas y estrategias de verbalización, para afrontar los desafíos escriturales y constituir el sentido global del texto. Acompañamos y seguimos de cerca a los aprendices del oficio de escritor durante todo el proceso, para que aprendan a conectar sus conocimientos previos y las nuevas experiencias y aprendizajes con sus prácticas escriturales.

Hablar para escribir

Tener interlocutores es una oportunidad para ampliar o modificar los propios puntos de vista y explorar otras maneras de considerar el tema, a la vez que se estimula el desarrollo de una voz propia (Creme y Lea, 2000). En este sentido, hablar moviliza más intensamente el pensamiento que la reflexión solitaria, pues la enunciación de una cuestión interior en voz alta, dirigida a otro, sirve de espejo auditivo, en el que nos podemos escuchar para aprender a expresarnos con claridad. En efecto, el trabajo del pensamiento y la difícil constitución del conocimiento solo puede surgir en el intercambio de palabras, a través el diálogo, con mayor razón en el caso de las ciencias (Lévy-Leblond, 2004).

En este contexto, la verbalización puede ser una estrategia muy productiva, ya que parte de reconocer el papel central del lenguaje hablado en la configuración de las capacidades para pensar y actuar (Toulmin, 2001). Como se ha dicho, hablar sobre el tema a escribir es una manera de aclararlo, pues al decir lo que pensamos, tomamos conciencia de las ideas que tenemos. También, podemos reconocer las relaciones que existen entre ellas y, por tanto, organizarlas y reorganizarlas de acuerdo con un propósito determinado. De manera que conversar siempre será útil para mejorar la redacción, debido a que permite ampliar o modificar conceptos y brinda la oportunidad de cuestionarnos, de encontrar otras maneras de abordar un tema.

Además, esta estrategia de relación dialógica mediada por el lenguaje facilita el seguimiento y la evaluación del proceso (dar/recibir retroalimentación), estimula la apropiación de recursos lingüísticos y sensibiliza sobre las posibilidades del lenguaje, por lo que hablar a otros no solo ayuda a aclarar las ideas a enunciar sino que resulta muy útil en la consolidación del discurso, pues en la medida en que se enuncia obliga a seleccionar los recursos lingüísticos y textuales que faciliten la transmisión y comprensión de la información, lo cual redundará en nuevos aprendizajes que hacen de esta una experiencia productiva y gratificante.

En efecto, el uso de recursos propios de la oralidad en la elaboración de textos escritos puede ser útil para garantizar su concisión, coherencia y adecuación a los públicos, al contenido y al propósito previamente definidos. Esto supone conocer la estructura y las reglas compositivas de las formas orales que, por lo general, se caracterizan por seguir un orden sintáctico básico en la disposición de sus elementos constituyentes, evitando la complejidad oracional.

En la oralidad predomina el uso de oraciones cortas y simples, construcciones activas, incluso cuando se quiere ocultar u omitir el agente, en cuyo caso se recurre al uso de construcciones activas de agente indeterminado. Asimismo, en la formulación lógica de las ideas se evita el uso de incisos y la excesiva subordinación, porque hacen perder el hilo del discurso. En esa misma línea, hay una tendencia a la omisión de conectores explícitos para relacionar los enunciados o bien suelen ser muy pocos y simples (como *y*, *pero*, *entonces*). Igualmente, es común el uso de rasgos prosódicos para precisar el sentido, tales como la entonación, el acento, las pausas, el tono, la intensidad, la velocidad de elocución y el ritmo (Alcoba, 1999).

Tomar en cuenta estos aspectos en la escritura puede dar lugar a proponer acciones concretas, como solicitar a los autores que expresen de forma oral lo que quieren escribir, que describan de la mejor manera posible el efecto que esperan producir con su texto y, de paso, que hagan explícito su punto de vista. A partir de la información suministrada se pueden formular preguntas que inviten a aclarar o profundizar lo expuesto, o bien a explicitar las ideas clave y la red de relaciones que se van tejiendo entre ellas. La condición fundamental para este procedimiento es tener interlocutores (tutores, pares, amigos o parientes), alguien que tenga

disposición para escuchar con atención durante el tiempo necesario, lo que tiene mucho sentido dado el carácter solitario del trabajo de escritura.

Recogiendo lo más importante, la interacción desde el afecto-efecto y la familiaridad del lenguaje cotidiano pueden ser útiles para esbozar una organización preliminar con base en las ideas esenciales (construir la secuencia lógica o el hilo conductor del discurso), reconocer las estructuras sintácticas utilizadas al enunciar el discurso, potenciar el uso del propio lenguaje e identificar aquellos rasgos del discurso oral que necesariamente deben ser modificados en el texto escrito. Además, este ejercicio resulta relevante para detectar aspectos que falten o aquellos que no encajen, asimismo, para aprender a conectar la información o simplemente para captar la primera reacción sobre el discurso (contenido y forma) y recibir retroalimentación que puede servir para pensar la organización textual.

Una manera como se puede operacionalizar este procedimiento es mediante el registro sonoro de la enunciación oral del contenido proposicional y escuchando con atención la reproducción de la grabación, para detallar los diferentes aspectos mencionados en un bucle de ensayo y error hasta ir dando forma al contenido. Otra opción de gran valor es realizar presentaciones orales con el fin de recibir retroalimentación, tratando de adecuar el discurso al público; en esta etapa no se requiere de expertos en el tema tratado, sino de personas con disposición a escuchar.

Narración y comprensión

En la oralidad es claro que siempre se habla para que otros escuchen, rasgo dialógico del lenguaje que puede resultar muy productivo para propiciar condiciones para la escritura, porque también exige tener presente a quién nos dirigimos. Al entrañar una situación comunicativa, los relatos resultan convenientes para aprender a expresarnos con claridad, pues plantean la exigencia de definir y organizar las ideas en una secuencia lógica, acorde al propósito establecido, de manera que tengan *sentido*. En efecto, “contar” es una estrategia muy útil para aclarar cualquier tema o idea, porque exige hacer explícito el grado de dominio de los conocimientos y el orden adecuado en que se plasman en el lenguaje (Creme y Lea, 2000).

De manera que el desarrollo de la capacidad narrativa está asociado a procesos de comprensión, puesto que resulta difícil decir aquello que no se comprende, por lo que comprender lo que se dice o se intenta decir resulta imperativo para poder expresarlo con claridad y en un cierto orden que sea consistente con el propósito y público definidos previamente. En este marco, la estrategia narrativa se erige como aspecto metodológico central para aprender a escribir en ciencias, porque nos ayuda a concretar la intención comunicativa y a estructurar la información.

La narración es una forma de pensar, una estructura para organizar el conocimiento y darle sentido a la experiencia, que supone una secuencia de acontecimientos que lleva el sentido de lo relatado, por ello constituye un medio para hacer comprensible lo excepcional, ya que obliga a reflexionar sobre lo que sabemos y, por tanto, podemos ir más allá (Bruner, 1992). En términos generales, los relatos tienen información (completa) suficiente y necesaria para precisar el ámbito de interpretaciones posibles de forma adecuada, pues si falta información no resultan claros. Asimismo, gozan del atributo de lo ameno, porque presentan de forma lógica la secuencia de hechos o acontecimientos (cohesión), de lo que deriva otra de sus características esenciales: cada una de sus partes y en su conjunto siempre tienen sentido (coherencia).

En este contexto, el uso de la narración como vehículo en el proceso de educación en ciencias contribuye a la construcción discursiva basada en la comprensión, pues en el ejercicio narrativo se potencian las habilidades cognitivo-lingüísticas, entre las que se cuentan: describir, definir, interpretar, justificar, argumentar y, principalmente, explicar. De modo que la apropiación discursiva de los campos disciplinares involucra el conocimiento del vocabulario especializado, que facilita formular de manera sintética las ideas; requiere precisión en el uso del lenguaje científico para reducir la polisemia propia del lenguaje natural y evitar posibles ambigüedades; también conlleva el aprendizaje de las estructuras lingüísticas de las ciencias naturales y exactas, asociadas a la adquisición y desarrollo de ciertas destrezas y conocimientos de orden conceptual y teórico específicos.

La adquisición del dominio lingüístico es un aspecto clave, ya que en ciencias dar cuenta de hechos observables requiere del uso de entidades

no observables (modelos explicativos), es decir, de abstracciones que se materializan de forma lingüística. En efecto, la estrategia narrativa genera condiciones más propicias para la escritura, porque en la reelaboración narrativa del discurso a enunciar se genera una mayor comprensión; el relato va ganando en complejidad y densidad a medida que se incorpora nueva información en cada versión, de manera que, partiendo de algo genérico (estructura) que ya se sabe, permita saber un poco más de lo que deberíamos (Bruner, 1992).

En suma, se trata de desarrollar un saber narrativo que involucre la experiencia personal, para aprender a pensar con lo que sabemos y plasmar el nivel de comprensión y apropiación de los conocimientos científicos en el lenguaje y con el lenguaje. En cualquier campo de conocimiento es posible elaborar un discurso a diferentes niveles de abstracción, al partir de explicaciones intuitivas que van ganando en complejidad y formalización a medida que se incorpora nueva información en las sucesivas elaboraciones narrativas del discurso.

En este sentido, el reto comunicativo que plantea la producción de textos académicos y científicos significa aprender a expresarse en palabras propias y desarrollar un estilo personal que surge de la comprensión y su elaboración narrativa, pues como nos recuerda Bruner (1992), aprender a hablar y a escribir en ciencias plantea el reto de convertir el esfuerzo de entendimiento científico a la forma narrativa.

La narración es una forma de pensar, una estructura para organizar el conocimiento y darle sentido a la experiencia, que supone una secuencia de acontecimientos que lleva el sentido de lo relatado, por ello constituye un medio para hacer comprensible lo excepcional, ya que obliga a reflexionar sobre lo que sabemos y, por tanto, podemos ir más allá de la situación original. Esto significa que la narración tiene un carácter generativo y, por esto, un efecto productivo sobre la escritura; esta es la razón por la cual géneros de escritura narrativos como el relato y la crónica resultan útiles para motivar la escritura, ya que contienen sucesos y descripciones que involucran la experiencia.

Organización de la estructura textual mediante esquemas gráficos

La comunicación escrita carece de una base situacional y expresiva porque se dirige a una persona ausente (Vygotsky, 1995). De ahí la importancia de establecer el orden del discurso escrito, pues esto mantiene el hilo conductor, evita perderse en las terminologías y contribuye a concretar la intención comunicativa. En otras palabras, definir una estructura para producir textos de acuerdo con contenidos y públicos determinados contribuye tanto a la coherencia y cohesión como a la concisión de estos, para que sean significativos e inteligibles.

La planificación facilita la organización de las ideas, promueve la comprensión y resulta útil para identificar los vacíos de información, lo que tiene un impacto positivo sobre la claridad de los textos producidos. Sin duda, en la labor de trazar un mapa de la organización textual se viabiliza la apropiación de otros niveles de lenguaje y se potencia el desarrollo de un estilo personal, porque ayuda a encontrar las palabras para precisar el sentido subyacente.

Esto es importante por dos razones. Por un lado, el texto escrito se apoya en el significado formal de las palabras y requiere explicarse en forma total; por ello, la diferenciación sintáctica es máxima, al igual que el uso de expresiones que serían poco naturales en la conversación para expresar la misma idea (Bruner, 1992). Por otra parte, el pensamiento opera de forma global, por totalidades; en consecuencia, la planeación del texto procede de forma deductiva, en un progresivo desglose de las ideas para establecer la secuencia lógica y jerárquica que guiará la escritura. Esta estrategia permite desarrollar los temas de forma detallada, utilizando habilidades de pensamiento tales como la capacidad de síntesis, análisis, asociación, entre otras.

Así pues, establecer una secuencia lógica y jerárquica de la información ayuda a definir y organizar de forma clara y concisa el planteamiento a desarrollar y, por tanto, facilita su expresión lingüística y posterior escritura. En este sentido, el uso de herramientas y recursos metacognitivos, como son los esquemas gráficos, resulta útil para identificar categorías para organizar el discurso de forma lógica, lo que brinda mayor control sobre todo el proceso de escritura. En pocas palabras, el trabajo de planeación de un texto va de lo general a lo particular, arranca de una idea

global que se desglosa cada vez a un mayor nivel de detalle, contrario a lo que sucede con la fase de escritura que implica redactar oración a oración, de ahí la importancia de contar con un plan de escritura que guíe esta labor.

El uso de los esquemas gráficos para planear la estructura de un texto es una estrategia que reporta múltiples beneficios, ya que permite la visualización de las ideas y sus relaciones de forma gráfica, lo que facilita su comprensión y manipulación. Asimismo, potencia procesos de pensamiento y facilita el paso del pensamiento divergente a una organización convergente, lineal y secuencial de la información. Esto aporta a la construcción narrativa del discurso, pues al desarrollar un relato a partir de los esquemas no solo vinculamos las ideas sino que las expandimos y potenciamos de forma asociativa, garantizando la coherencia y cohesión del discurso enunciado, lo que hace posible participar nuestras ideas a otros con mayor claridad y facilidad.

Existen diferentes tipos de esquemas gráficos e incontables posibilidades de incorporarlos al trabajo escritural para hacerlo más productivo. No obstante, independientemente de su alcance, el rasgo fundamental de todos ellos es que son estructuras generadoras de ideas y, por tanto, se constituyen en útiles herramientas que favorecen la escritura al estimular la creatividad y el pensamiento divergente.

Las posibilidades que ofrecen los esquemas gráficos no solo están presentes en una etapa previa de planeación sino que durante la fase de escritura, revisión y corrección se puede recurrir de nuevo a su uso para ampliar, detallar o profundizar sobre un aspecto particular del texto durante su elaboración. Por tanto, su uso recurrente en la escritura y producción textual puede hacer que esta labor resulte más fluida al propiciar un flujo natural de ideas y una red de asociaciones lógicas entre ellas.

En este contexto, uno de los esquemas más prácticos e intuitivos en su uso es el mapa mental, cuya estructura básica consiste en una idea central de la que derivan varias ideas, en ningún caso más de diez, para hacerlo de forma rápida y ágil. Es una estructura que relaciona de forma jerárquica todos sus elementos, lo cual es útil en la escritura para organizar la relación entre ideas principales y de apoyo. Hay varias sugerencias para utilizarlos al escribir, una de ellas es como guía inicial que oriente con

claridad el desarrollo de las ideas, aunque es viable usarlos en diferentes etapas de la escritura.

Entre otras posibilidades, aplicar los mapas mentales a la escritura puede servir para realizar un desglose de cada uno de los términos que se derivan del mapa inicial, a su vez, cada uno de ellos puede ocupar respectivamente el centro del cual se derivan nuevos términos o ideas, lo que permite explorar y expandir un tema en sus diferentes aristas, procedimiento que se puede repetir las veces que sea necesario hasta lograr el nivel de profundidad o desglose deseado.

A manera de ejemplo, en la ejecución de un párrafo, el uso de mini-mapas, siguiendo la estructura radial básica para el desglose de una idea, puede generar un escrito de diez a quince renglones de extensión, con la estructura idea central/ideas de apoyo. Una vez escrito el párrafo se lee con detenimiento, se tachan todas las palabras que se puedan suprimir, sin alterar los detalles fundamentales que captan su esencia, que de nuevo se registran en otro minimapa mental, para generar nuevas ideas o vínculos que pueden matizar o transformar el resultado escrito de forma parcial o incluso implicar cambios significativos.

Traducir: pasar de un nivel de lenguaje a otro

La formación en ciencias busca desarrollar competencias comunicativas que van más allá de adquirir y transmitir conocimientos técnicos; requiere comprender y poder usar el lenguaje y las prácticas discursivas de las ciencias, de manera que permitan a los estudiantes involucrarse activamente en la comunidad científica. En la educación científica, aprender a utilizar el lenguaje de la ciencia de manera precisa y coherente resulta crucial para facilitar la participación en prácticas académicas y científicas como debates, investigaciones y presentaciones, además de comprender y producir textos científicos. El desafío es enseñar a utilizar la información, establecer relaciones entre diferentes datos, comunicar ideas propias y comprender las expresadas por otros (Lemke, 1997).

En este sentido, el aprendizaje del lenguaje de la ciencia es un proceso que se asemeja a aprender una segunda lengua, porque implica adquirir vocabulario específico y comprender las estructuras lingüísticas y concep-

tuales propias del ámbito científico (Sanmartí et al., 1999). Asimismo, los procesos narrativos desempeñan un papel importante en la construcción del conocimiento científico, ya que constituyen estrategias cognitivas que nos permiten procesar información y comprender el mundo de forma significativa. De manera que, al utilizar estructuras narrativas en ciencias, se fomenta una comprensión más profunda y significativa de los conceptos científicos, lo cual influye en la generación de nuevas investigaciones y en la construcción del conocimiento científico (Bruner, 1992).

Por ello, capturar todas las dimensiones de un texto científico al comunicar su significado en la lengua común puede considerarse como un ejercicio de traducción que implica un desafío complejo y creativo. Esto debido a que involucra el desarrollo de habilidades lingüísticas y una comprensión profunda sobre los contenidos disciplinares para adecuar los discursos a diversos niveles de lenguaje. En este sentido, el desarrollo de la capacidad narrativa fortalece la capacidad discursiva y comunicativa, ya que la reelaboración del relato genera nuevas comprensiones y, con ellas, las posibilidades de enunciar un discurso en registros diferentes.

De este modo, poder pasar del lenguaje de las ciencias a la lengua común y viceversa es fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Esto requiere tomar decisiones constantes sobre palabras, estructuras gramaticales y matices socioculturales para facilitar la comunicación y el intercambio cultural entre el sistema sociocultural de la ciencia y otros contextos. Si bien la equivalencia exacta es prácticamente imposible, la traducción desempeña un papel crucial, pues traducir del lenguaje de las ciencias implica comunicar de manera efectiva los conceptos científicos a través de la lengua común, asegurando una comprensión precisa y coherente.

En esta medida, solo quien puede separar el sentido (nivel semántico) de la forma lingüística (nivel sintáctico) puede darle forma a su discurso, ya que el sentido constituye el marco para las variaciones léxicas. Es decir, relatar hechos, reordenarlos y prepararlos adecuadamente para los interlocutores exige dominio de las dos dimensiones generales del lenguaje, saber diferenciar la forma lingüística del contenido, para poder pasar de un nivel de lenguaje a otro y garantizar la trasmisión del sentido más allá de lo individual (Schwanitz, 2002). En resumen, la traducción requiere

habilidades lingüísticas, conocimiento cultural y sensibilidad comunicativa para lograr una comunicación efectiva del mensaje original.

En este caso, se propone el uso de la narración como estrategia para escribir en ciencias, acudiendo a la propuesta pedagógica de Bruner (1992) denominada currículo en espiral que plantea el reto de plasmar el nivel de comprensión y apropiación de los conocimientos en el lenguaje común, partiendo de algo que ya se sabe, algo genérico (estructura), que gana complejidad hasta convertirse en algo más formal o estructurado a medida que el aprendiz domina el tema. De manera que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad, en una serie de versiones del relato al que se incorporan nuevas piezas de información que involucran un mayor nivel de comprensión sobre el tema abordado.

Esta estrategia pone énfasis en la comprensión, de ahí la importancia de la estructura del conocimiento, de la forma como se organiza y la manera en que ese proceso influye en la capacidad para aprender y usar ese conocimiento en diferentes situaciones reales. Por ello se destaca la importancia de las historias y las estructuras narrativas en el proceso de aprendizaje, ya que desempeñan un papel crucial en la construcción del conocimiento, pues permiten organizar la información de forma significativa y memorable.

Breve repertorio de actividades

En el proceso de aprendizaje y práctica de la escritura existen diversas actividades que pueden emplearse de manera flexible y creativa. Entre estas actividades se incluyen la escritura automática, la identificación de términos o palabras clave, el esbozo de una estructura textual jerárquica y su desarrollo, mediante ideas principales y de apoyo —redactadas con la estructura de la oración—; de igual forma, la formulación de preguntas generadoras también resulta fundamental. Asimismo, los minimapas mentales son herramientas valiosas para expandir ideas y mantener una vía de ida y vuelta entre el pensamiento divergente y convergente. Al utilizar estas actividades de manera reflexiva y constante, se promueve el desarrollo de habilidades de escritura, a la vez que se fomenta la

motivación y la gratificación personal basada en el progreso individual. En este sentido, la interacción con otros desempeña un papel crucial en el proceso de escritura. La lluvia de ideas, los debates, las entrevistas y los grupos de discusión estimulan el desarrollo de una voz propia y facilitan la expresión escrita. De igual manera, la capacidad narrativa juega un papel esencial en la comprensión y organización de la información. Leer y analizar textos narrativos, practicar la escritura creativa, elaborar resúmenes y esquemas, y realizar análisis de textos científicos narrativos son estrategias que fortalecen la capacidad discursiva y comunicativa. La organización de la estructura textual mediante esquemas gráficos, como mapas mentales y diagramas de araña, permite una presentación clara y coherente del mensaje. Estas actividades promueven una escritura efectiva y comprensible al tener presente a los lectores potenciales, al desarrollar la capacidad narrativa y garantizar una estructura adecuada. Ahondar en estas dinámicas de escritura proporciona un camino más emotivo hacia la pericia en la expresión escrita, lo cual abre un sinnúmero de posibilidades para estimular el desarrollo del hábito escritural y la incorporación de pautas compositivas básicas a lo largo del proceso. A partir de este breve inventario de actividades, se pueden plantear diferentes combinaciones para evitar la monotonía y adaptarse a propósitos específicos.

A MANERA DE CIERRE

Creemos que se aprende a escribir en la práctica constante, mediada por la reflexión sobre el quehacer. En este sentido, nos proponemos problematizar el proceso de escritura a través de la creación de rutinas en las que el uso adecuado de la lengua se convierta en parte importante de una reflexión permanente sobre la incorporación de elementos textuales, lingüísticos, narrativos y conceptuales en la práctica escritural. Para ello, planteamos una serie de estrategias que en su conjunto conforman una ruta de trabajo para abordar la escritura a nivel universitario, en el contexto de formación de maestros de ciencias.

Las condiciones para el desarrollo de la lectoescritura no están dadas, hay que crearlas, pues el ambiente en el que se valora la escritura y la lectura es inducido. Estas prácticas requieren de un contexto significati-

vo para su aprendizaje y enseñanza, que pasa por tomar consciencia del vínculo existente entre la habilidad lingüística y escritural y el aprendizaje conceptual de un campo especializado como las ciencias. Por ello, cultivar hábitos escriturales ligados a los intereses personales y disciplinares puede resultar más productivo.

En otras palabras, es necesario configurar el ambiente para hacer de la escritura una experiencia habitual, significativa y productiva para quienes la realizan y que, además, diga algo acerca de quienes escriben. Se trata de promover la escritura como una práctica de uso creativo del lenguaje que invite a explorar nuevas formas de expresión, a buscar un estilo propio y a experimentar la satisfacción de crear algo nuevo y significativo. En este sentido, resulta clave incentivar comunidades interpretativas en las que se estimulen y cultiven los hábitos lectoescriturales como aspecto relevante de la formación y las prácticas disciplinares.

Escribir en el contexto académico tiene un propósito comunicativo, es decir, obedece a una intencionalidad, la cual esperamos poder plasmar en el texto. En efecto, escribir implica moldear las ideas de forma que nuestra pericia con el lenguaje nos posibilite configurar un sentido global para el texto en construcción. Esto supone un uso flexible del lenguaje para lograr esa meta, además de control y dominio sobre el proceso de escritura, en el que la comprensión de las ideas bien puede ser un punto de partida o resultado del proceso escritural mismo.

El carácter social y comunicativo de la escritura se evidencia por la manera decisiva en que la palabra escrita contribuye a la socialización de las ideas y a la conformación de comunidades académicas. Además, la escritura en tanto forma de expresión lingüística es y será fundamental en la educación, pues el conocimiento es una construcción discursiva; dicho de otra forma, es una actividad que vincula lenguaje y pensamiento.

En la comunicación escrita, los mensajes se consolidan en la interacción, porque nuestros lectores potenciales nos plantean retos comunicativos que nos obligan a poner en juego todas nuestras habilidades y a emplear a fondo todos los recursos disponibles para incentivar la comunicación.

La perspectiva comunicativa pone de relieve el propósito práctico de la escritura en cuanto construcción discursiva en las disciplinas con arraigo

en la cultura y la vida cotidiana, pues en la academia no se escribe tan solo para dar cuenta de un contenido sino fundamentalmente para producir un efecto en la vida de los lectores potenciales de un texto. En este ámbito, la cualificación de los procesos escriturales debería redundar en la concreción de la voluntad de comunicarnos, en una mayor autoconciencia y conocimiento de sí mismos, en la socialización de los saberes y la comprensión del mundo.

En la propuesta esbozada en este capítulo se hace énfasis en elementos prácticos y teóricos que nos aportan la oralidad para pensar y fluir en la escritura académica —en cuanto las dos son manifestaciones lingüísticas—. De igual manera, se refuerza la idea de la escritura como proceso y como oficio, es decir, que se puede aprender y mejorar en la práctica habitual y con ayuda de herramientas que faciliten esta labor en cada una de sus etapas. En este sentido, se promueve un enfoque activo y práctico para la enseñanza de la escritura académica. Se alienta a los estudiantes a involucrarse en la escritura de manera constante, practicando y explorando diferentes técnicas y estrategias. Se enfatiza la importancia de la retroalimentación y la revisión, permitiendo a los estudiantes identificar áreas de mejora y utilizar herramientas que faciliten la corrección gramatical, la coherencia y la cohesión en sus textos.

En nuestra experiencia de trabajo con estudiantes notamos lo difícil, lento y arduo que resultaba el proceso de producción de un primer borrador, en contraste con la relativa facilidad para hacer relatos orales de los discursos a enunciar, que casi siempre resultaban mucho más claros y fluidos que su versión escrita. La razón de su coherencia radica en la exigencia que plantea el habla al desarrollar las ideas de forma que tengan sentido, tanto para quien habla como para quien escucha. En esta medida, los relatos resultan particularmente útiles para definir la secuencia lógica de un texto escrito, que se refiere a la forma como se desarrolla el discurso.

En particular, se hicieron dos hallazgos muy significativos para atenuar la dificultad a la hora de comenzar a escribir: la definición de la estructura textual y la exigencia por el sentido. En efecto, lograr que el texto tenga sentido por igual para el autor como para sus lectores es lo que hace de la escritura una actividad compleja, por ello, presentar la información en una organización lógica y coherente hace posible que

el hilo conductor pueda ser inferido y reconstruido por los lectores potenciales. En tal sentido, hay que destacar el aporte de la oralidad a la escritura, mediante la estrategia narrativa y la verbalización que muestran su utilidad práctica para generar comprensión y condiciones más propicias para la elaboración discursiva y la escritura en campos disciplinares, lo que contribuye al desarrollo de hábitos productivos de trabajo escritural y a mejorar la habilidad para comunicar en un estilo propio.

En este marco, nuestra propuesta se enfoca en la cualificación del proceso escritural para mejorar los textos escritos, en tanto que los estudiantes no tienen la oportunidad de vivir la escritura como un aspecto relevante en el día a día de su formación como maestros de ciencias exactas, situación que los priva de la oportunidad de potenciar sus habilidades discursivas en sus respectivos campos disciplinares.

Por ello, se plantean estrategias metacognitivas, de verbalización y narración, de forma redundante y complementaria para allanar las dificultades que emergen de la tensión permanente entre nuestra forma innata de pensar (pensamiento divergente) y el pensamiento canónico lineal convergente de la academia. Este aspecto crucial hace necesaria la planeación del lenguaje escrito, pues justamente el paso de una forma de pensamiento a otra constituye la verdadera dificultad para abordar la escritura en sus diferentes etapas. Por tanto, la tarea de elaboración de la estructura textual concentra gran parte de los esfuerzos del trabajo escritural.

Esta configuración didáctica, fruto de la experiencia de acompañamiento de los autores, constituye en sí misma una forma de trabajo escritural que potencia la interacción y el intercambio al tener la publicación como horizonte de validación del trabajo realizado. En esta medida, la publicación y el espacio de formación escritural extracurricular se retroalimentan y se potencian mutuamente, por cuanto la producción de textos conlleva la asesoría y acompañamiento a los escritores en este proceso, que a su vez impulsa la publicación en la medida que se generan nuevos documentos para difundir.

REFERENCIAS

- Alcoba, S. (1999). *La oralización*. Ariel.
- Arias, M. Y. (2021). Herramientas educomunicativas para fortalecer la educación virtual por pandemia. *Mamakuna*, No.17, 37-47. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/507>
- Bruner, J. (1992). Narraciones de la ciencia. En *Educación, puerta de la cultura* (pp. 135-147). Visor.
- Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Csikszentmihaly, M. (1999). *Fluir, una psicología de la felicidad*. Círculo de Lectores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu.
- Holton, G. (1985). *La imaginación científica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Leroi-Gourham, A. (1971). Los símbolos del lenguaje. En A. Leroi-Gourham, *El gesto y la palabra* (pp. 185-212). Universidad Central de Venezuela.
- Lévy-Leblond, J. (2004). *La piedra de toque, la ciencia a prueba*. Fondo de Cultura Económica.
- Mateu-Mollá, J. (2021). *Pensamiento simbólico: qué es, características y tipos. ¿Qué es el pensamiento simbólico y cómo se ha ido desarrollando a través de la Historia?* Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/pensamiento-simbolico>
- Medina, J. (2010). *Los 12 principios del cerebro*. Norma.
- Mills, W. (1961). Sobre la artesanía intelectual. En W. Mills, *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Gedisa.

- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo Veintiuno.
- Sanmartí, N., Izquierdo, M. y García, P. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, No.281, 54-58.
- Schwanitz, D. (2002). *La cultura: todo lo que hay que saber*. Taurus.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Península.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Prometeo.

El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ-RÍOS

Resumen: *En la formación de profesionales persiste una enseñanza incidental de la oralidad que ha dejado huellas profundas en las condiciones de posibilidad de escucha e interacción y en los modos de posicionarnos con una voz propia. Este trabajo está vinculado, en primera instancia, a sustentar la naturaleza social, dialógica y plural de la oralidad y las formas de manifestación en el mundo social. Posteriormente, se ofrecen orientaciones a partir de una propuesta didáctica basada en géneros discursivos orales como modos de organización del currículo, con líneas de acción y presupuestos teóricos y epistemológicos. Finalmente, desde una mirada hermenéutica-fenomenológica nos preguntamos por las implicaciones de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia en sus contextos de actuación desde un currículo basado en géneros transversales, específicos, híbridos y polisémicos.*

Palabras claves: *formación profesional, discurso académico oral, género oral, voz propia.*

Abstract: *In the formation of professionals there is a stubborn persistence of cursory teaching of orality that has left a deep impact of the conditions of possibility of listening and interaction, and on our ways of positioning ourselves with our own voice. In this chapter we aim, in the first place, to establish the social, dialogic and plural nature of orality and the forms it takes in the social world. We then offer a series of orientations based on a didactic proposal organized around oral discursive genres that serve to structure a curriculum with specific lines of action and theoretical and epistemological assumptions. Finally, from a hermeneutical-phenomenological perspective we ask about the implications of forming professionals with the capacity to*

think and interact in their own voice within their fields of action, using a curriculum based on cross-sectional, specific, hybrid and polysemic genres.

Key words: *professional formation, oral academic discourse, oral genre, one's own voice.*

La oralidad académica y científica tiene una naturaleza multimodal y dialógica determinada por el contexto en que acontece y las posturas ético-políticas y estéticas que simboliza. Por tanto, la oralidad en la educación superior, aunque formal, mantiene el carácter plural y performativo de las oralidades como prácticas sociales situadas, representadas en distintas formas de interacción del ser humano con el entorno, consigo mismo y con otros interlocutores (Gutiérrez-Ríos, 2017).

Pese a lo anterior, persiste una enseñanza incidental de la oralidad en el imaginario escolar y social, lo cual ha dejado huellas profundas en las condiciones de posibilidad de escucha e interacción y en los modos de posicionarnos con una voz propia, así como en las manifestaciones de nuestros cuerpos, su estética y sus implicaciones en la producción de subjetividades.

Si reconocemos que la oralidad está presente en la vida social y escolar, y su incidencia en el desarrollo de la vida propia y ajena transforma la realidad personal, cultural y social, también tendremos que dar la razón a quienes terciamos por la necesidad de elaborar agendas investigativas, programas y proyectos en nuestros países que articulen los esfuerzos por desarrollar disposiciones para comprender, apropiar y divulgar el conocimiento y formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia en sus contextos de actuación.

Para sustentar este desafío, presentaré, en primer lugar, los requerimientos que hacen los académicos a la oralidad en escenarios públicos como el aula y los eventos académicos. En un segundo momento, abordaré las características y formas de organización del discurso académico oral. Finalmente, propondré un conjunto de orientaciones e iniciativas para el desarrollo de capacidades comunicativas orales en las aulas, los centros y programas interesados por la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad académica.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La tarea de formar “ciudadanos científicamente alfabetizados” (Adúriz-Bravo, Salazar, Mena y Badillo, 2006, p.11), implica enseñar y aprender con relativo éxito los contenidos de la ciencia contemporánea, argumentar con solvencia sus sentidos en la transformación social del mundo y sus posibilidades de constituirse en un conocimiento práctico al servicio de quienes lo apropian y se benefician de este. Solo por esta razón ya se justificaría la necesidad de revisar una serie de estrategias comunicativas orales (y escritas) para construir y validar el uso de ese conocimiento.

Añadamos otro argumento antes de ir a las fuentes expertas: la oralidad es la mediación por excelencia con que contamos para exponer públicamente un trabajo académico, defender una tesis o sustentar una propuesta y, por ello, reconocemos que “la voz y el conocimiento están íntimamente conectados” (Bazerman, 2014a, p.24). Asimismo, la vitalidad de la palabra oral hace posible adentrarnos en los caminos de la literatura, las artes visuales, el teatro, la música y un sinnúmero de expresiones performativas. En este contexto, el discurso académico oral es fundamental por su potencial epistémico y retórico y por su simbiosis con las distintas fuentes de literacidad con arraigo en el mundo social y escolar.

En general, el discurso pronunciado, no con un tono solemne, sino aquel que está presente en diversas circunstancias de interacción, adquiere distintas funciones: a) regula la interacción social; b) aquilata la densidad de la escritura; c) exige adecuación a distintos interlocutores para expresar de manera asertiva puntos de vista, emociones y acciones; d) posibilita el aprender y propicia la reflexividad crítica; e) permite reconocer ciertos ritmos, acentos y expresiones culturales encarnadas en nuestra personalidad; f) nos dispone para escuchar la voz, interpretar los gestos y asumir roles de orador, escuchante e interlocutor; g) reclama condiciones de producción; y h) promueve la réplica y la contra palabra como principios de otredad. En otras palabras, comunicar bien contribuye al éxito académico, profesional y social.

Los investigadores que han estudiado el discurso académico oral en las culturas alfabetizadas destacan que este se nutre de los usos culturales de la oralidad y sus relaciones con la lectura y la escritura. Estos usos orales y escritos se mediatizan unos a otros: “se habla para escribir,

se lee y se escribe para exponer oralmente un tema, se lee para tener tema de conversación; el habla lleva a leer y ayuda a leer, etc.” (Camps, 2005, p.7). Esta característica se constituye en un rasgo primordial del discurso oral, situándolo en un contexto académico dentro de unos parámetros y convenciones propios de la comunicación oral formal, por ello, esta requiere orientarse para formar hablantes con una competencia lingüística, textual, discursiva, pragmática y cultural (Tusón, 2006; Nussbaum, 2006; Lugarini, 2006; Lomas, 2006; Casales, 2006; Vilá et al., 2005; Palou et al., 2005; Jaimes, 2005; Camps, 2005; Plane y García-Debanc, 2004; Núñez, 2003; 2011; Jaimes y Rodríguez, 2000, citados por Gutiérrez-Ríos, 2014).

En esta tarea, el rol de docentes y dinamizadores es primordial, por cuanto se necesita proponer y diversificar estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a propiciar situaciones de aprendizaje capaces de crear y recrear la oralidad en todas sus dimensiones y en sus relaciones con las prácticas de escritura. Asimismo, apostarle a la tarea de comprender que la oralidad cabalga todas las tecnologías, como lo señala Mostacero (2011), y su presencia en las diferentes redes sociales, plataformas educativas y dispositivos tecnológicos ha visibilizado nuevas identidades que suscitan otras posibilidades de interacción, como también unos principios éticos y estéticos. También, ha fortalecido el debate sobre el lugar de los géneros orales intermedios y sus características dialógicas y monológicas, las cuales abordaré más adelante.

Sin duda, el desarrollo de los estudios sobre la oralidad académica en distintos campos disciplinares ha tenido un crecimiento importante en las dos últimas décadas, caracterizadas por la celeridad de los desarrollos tecnológicos y por una de las más convulsas e inciertas etapas que vive la humanidad. En este contexto, un movimiento de profesores investigadores ha realizado estudios en torno a la oralidad desde miradas multi-, inter- y transdisciplinares para ampliar sus horizontes teóricos, epistemológicos y metodológicos (GES y RIEO, 2019; Gutiérrez-Ríos, 2021).

En general, el estudio de la oralidad indica una permanente renovación. Por ejemplo, transitamos de una oralidad como actividad del lenguaje centrada en lo verbal y comunicativo hacia una oralidad plurisemiótica, caracterizada por lo gestual, corporal, sonoro o audiovisual, como sistemas semióticos complementarios. La digitalización de la vida ha abierto un campo de estudio de la interlocución inédito. Los encuentros de las

personas a través de los medios digitales nos han puesto la tarea de indagar sobre las posibilidades reales de interacción oral, la importancia de entender la relación entre interacción e interactividad en torno a saberes y prácticas sociales, en otras palabras, cómo emergen y se entablan formas de relacionamiento de subjetividades colectivas e individuales y sus posicionamientos.

A partir de estas consideraciones, podemos preguntarnos por qué las instituciones educativas deben ocuparse de formar la voz propia, la cual se manifiesta en todas las dimensiones de la vida. Son varias las razones y se explican a continuación.

Primera. En el mundo en el que vivimos, resistir e insistir es una práctica viva de la oralidad y se representa en los discursos que transitan en el mundo cotidiano y que son invalidados por quienes detentan el poder. En ese sentido, hemos identificado la necesidad de enfatizar en didácticas de la oralidad en contextos escolares y no escolares con orientación dialógica (GES y RIEO, 2019) y con el propósito de formar la posición del sujeto enunciador en interacción con otras voces. Es decir, enseñar a adecuar y utilizar recursos y estrategias para comunicar, tomar decisiones, mediar, legitimar la voz dentro de la comunidad y hacer dialogar a los participantes en condiciones de equidad y justicia social.

Esta es una tarea larga y compleja, por cuanto requiere formar la conciencia discursiva del educando. Por ejemplo, preparar a los estudiantes de una carrera determinada para ingresar a un campo disciplinar¹ y comprender sus objetos de estudio, compromete un incesante diálogo con los autores y pares, lo cual va posibilitando posturas al sostener ideas, confrontarlas y, paulatinamente, modular la voz propia en una orquesta con múltiples tonalidades. En este sentido, se desarrolla la oralidad académica más allá de hablar y escuchar correctamente y de enfatizar en las dificultades que exhibe en la exposición pública de un trabajo académico.

1. Una disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado. “No obstante, esas lentes también vuelven invisibles otras cosas, que podrían ser simplemente espejismos” (Bazerman, 2014b, p.12). Por tanto, descubres que gracias a tus lecturas a los discursos que empiezas a apropiarte logras asumir posturas, es decir, ponerte unos lentes desde los cuales expresas la manera como ves determinados objetos de estudio.

Segunda. En la vida académica y social nos comunicamos a través de géneros discursivos orales, los cuales tienen un carácter fuertemente normativizado y por tanto nos exigen adecuarnos a los contextos en los que se producen y circulan. Por ello, es importante considerar el carácter deliberado de los diferentes géneros orales (conversación, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, entrevista, entre otros), la adecuación al contexto de uso, la manera como se relacionan los participantes, así como el dominio de recursos lingüístico–discursivos en favor de la construcción de conocimiento. Esta comprensión implica una toma de conciencia del carácter plurigestionado de los géneros discursivos orales asociados a la construcción de las relaciones sociales y la formación ciudadana.

Según Bajtín (1982), la actividad humana está circunscrita a esferas de la comunicación, todas ellas relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito, por ello “la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p.248).

Un par de ejemplos son: la conferencia y la exposición oral, dos géneros que se llevan a cabo en la esfera de la actividad, donde adquieren una serie de características estables, como el exordio, desarrollo y cierre, las cuales, tanto en la escritura como en la oralidad, tienen que ver con la estructura retórica. Respecto a la exposición oral, Camps (2020) señala:

Las exposiciones orales presentan una serie de características discursivas propias, muy similares en todas las áreas y materias. El profesorado debe conocerlas bien y orientar al alumnado para que las ponga en práctica en el aula. Por otra parte, las exposiciones orales, como género, están sujetas a aspectos cambiantes. Así, hace unos años, nadie empleaba como recurso estratégico en las exposiciones el apoyo de las TIC. Hoy sucede todo lo contrario y, por tanto, enseñar a hablar en público comporta saber preparar e interactuar con una presentación en formato digital (p.2).

Cada género discursivo está relacionado con un tipo de intercambio verbal y de actividad social. Por ello, los hablantes elegimos un género

discursivo de acuerdo con el tipo de labor que vamos a realizar dentro de una determinada situación comunicativa. En un sentido amplio, la tarea educativa de los profesores, tutores y dinamizadores no puede limitarse al énfasis en los registros de habla y la fluidez verbal o en la solvencia para reproducir discursos convencionales que obcecan las mentalidades y acentúan las jerarquías. El discurso académico oral debe trascender el sentido convencional y constituirse en un auténtico modo de vida, en un universo simbólico-cultural, lo suficientemente reflexivo y crítico como para hacer posible el diálogo intercultural, su pluralidad y enriquecimiento mutuo.

Tercera. Formar en la estructura e intencionalidades del discurso académico oral implica también formar la dimensión ética. Nuestra hipótesis es que aprender a hablar y a escuchar no solo supone la adquisición y desarrollo de una habilidad, sino de distintas oralidades, esto significa que es necesario reconocer variadas formas de interacción simbólica verbal y no verbal mediante la participación responsable en diversas prácticas sociales. Por ejemplo, el discurso académico oral tiene una base social e institucional: “está constituido por el conjunto de textos producidos por la comunidad a través de medios científicos y académicos tales como publicaciones periódicas, libros especializados, conferencias en congresos de la disciplina, entre otros” (Navarro y Brown, 2014, p.76). Otras características comunes son:

- El discurso académico oral es una disertación científica y especializada que se distingue por ciertas prácticas comunes de miembros de una disciplina o grupo de estudio, relacionadas con la forma en que dan a conocer sus avances y expresan sus posturas.
- Este tipo de discurso, según Hyland (2000), expresa credibilidad y prestigio, es decir, una disertación autorizada acerca del tema.
- El discurso académico oral tiene una base lingüístico-discursiva representada en recursos léxicos semánticos, pragmáticos y ciertos propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurre o se desarrolla el género discursivo.

Así, el discurso académico oral se reconoce por sus recursos discursivos, sus propósitos y las maneras como se estructura y como está regulado y

distribuido diferencialmente entre las personas en determinados contextos. Este carácter “plurisemiótico” (Kerbrat-Orecchioni, 1996) posibilita que cada género tenga unas características particulares. Solé (2007) plantea las siguientes:

- Una secuencia inicial en la que se formulan interrogantes sobre un tópico en cuestión.
- Un proceso explicativo y con frecuencia argumentativo, desarrollado a través de estrategias específicas, vinculadas ya a las características propias del trabajo que se explica (y que cambiarán, por ejemplo, según su naturaleza empírica o no empírica).
- Unas conclusiones o síntesis final (p.116).

Es por ello que comprender y producir un género oral no solo debería centrarse en cumplir con ciertos criterios de elaboración y lograr sus objetivos retóricos para ingresar a una comunidad discursiva, sino enfilear todas las estrategias e iniciativas para formar a la persona como orador e interlocutor en la confianza de la práctica del argumento, la filiación visceral de la oralidad que construye relaciones afectivas, el reconocimiento, la disposición a la comprensión dialógica y la hospitalidad de la palabra para el encuentro y desencuentro. Se trata de formar el carácter dialógico; en los términos propuestos por Correa (2017), la dialogicidad se define como:

La capacidad sociocognitiva de entablar un diálogo argumentativo, crítico y abierto con otros individuos, sobre la base de la hospitalidad epistémica, cuya naturaleza no es enteramente de carácter apologética con referencia a una posición particular, sino que representa el espacio de excelencia para la expansión semántica dentro de la cosmogonía de los sujetos. Dialogamos no solo para defender una postura particular (nuestra o ajena), sino también para estructurar nuestra relación con los otros sujetos (p.52).

Esto no implica que la epistemología del lenguaje y la lengua oral renuncie a la finalidad metadiscursiva y persuasiva que necesita establecer el orador con el auditorio, ni a los aspectos estructurales y estructurantes que debe tener el género oral en cuestión, sino a la capacidad de vincular lo

sociocognitivo con lo metaemocional, el análisis riguroso y crítico con la conciencia de la incompletitud ética y la construcción de un pensamiento crítico, creativo y epistémico. Esto sugiere una vinculación entre la dialogicidad e intersubjetividad crítica fundadas en un componente ético-político como eje de la formación, teniendo en cuenta la importancia e implicaciones de la práctica del argumento que vincula experiencia, emoción, racionalidad crítica, conciencia histórica, comprensión y agencia social.

ORIENTACIONES

Desde el marco presentado en el apartado anterior, proponemos el abordaje del discurso académico oral desde los géneros discursivos orales como categorías referidas a situaciones discursivas particulares que determinan los modos de interacción oral y se distinguen por ciertas formas acordadas y adoptadas por sus usuarios (Zayas, 2012; Castellá y Vilà, 2005). Los modos como se gestionan los discursos están determinados por las dimensiones instituida e instituyente, es decir, podemos reconocer las continuidades, desplazamientos y variaciones de los géneros orales, así como sus relaciones con los desarrollos científicos, tecnológicos y comunicativos. Su carácter instituido atiende a esferas discursivas académicas en contextos formales de uso que tienden a permanecer, y los géneros discursivos orales instituyentes atienden a procesos de cambio, rupturas y discontinuidades institucionales y sociales en cualquier esfera de la vida humana.

En otras palabras, pensar la didáctica de la oralidad a través del género discursivo oral y organizar el currículo, el microcurrículo, los planes o programas de centros —integrando tanto las dimensiones instituida e instituyente como los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación de la oralidad— posibilita una construcción flexible y coherente con las exigencias del discurso académico oral. En este sentido, conviene tener en cuenta el carácter monologal, dialogado y plurisemiótico de los géneros discursivos, así como su transversalidad en todos los campos, áreas y materias de la educación superior. Asimismo, su carácter específico, propio de usos con las singularidades particulares de algunos campos, áreas o materias. En todos los casos, definen a una

comunidad discursiva con prácticas y pautas metodológicas comunes, compartidas por el profesorado (Jaubert, Rebière y Bernié, 2003; Camps, 2020). Esta entrada en una comunidad discursiva es conocida como alfabetización académica especializada (Castelló, 2007, entre otros).

Un curso, taller o programa académico debe considerar una secuenciación por etapas o ciclos, cuya progresión posibilite abordar los géneros discursivos orales en distintos campos, áreas o materias. Es por esto que se propone considerar las dimensiones instituida e instituyente, los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación y sus relaciones con la escritura, la lectura y las tecnologías. En esta línea, el profesorado podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde actividades de recepción o escucha de los distintos géneros, como tareas de producción oral basadas en hablar, interactuar e intervenir con voz propia en contextos situados.

En este marco y con base en investigaciones recientes relacionadas con géneros escritos (Navarro, 2014) y géneros orales (Gutiérrez-Ríos, 2021; Hernández, 2021; GES y RIEO, 2019), se propone una didáctica basada en géneros discursivos orales como modos de organización del currículo a partir de las siguientes líneas de acción y presupuestos.

1. Seleccionar o crear un género discursivo oral y reconstruirlo

Este primer itinerario busca crear las condiciones para pensar la creación de un género discursivo oral o la resignificación de uno que ya existe. Se parte de crear escenarios favorables para recrear, comprender e interpretar saberes y experiencias orales de la sociedad y la comunidad lingüística, regional o nacional. En este contexto se invita a propiciar el relato de experiencia, para lo cual se proponen preguntas: ¿cómo ocurre habitualmente una clase?, ¿qué actividades de aprendizaje priorizamos para generar la interacción e intercambio oral? O ¿cuáles son los géneros orales que privilegiamos durante el proceso de aprendizaje y por qué?

Sin duda, en el contexto académico acontece la oralidad mediante repertorios de géneros orales que comparten entornos de uso y ciertas características y propósitos sociodiscursivos. Por consiguiente, a partir de las actividades escolares y constructos semióticos —y entre la realidad

del contexto, los saberes y estrategias de aprendizaje— es posible elegir o crear los géneros discursivos orales que favorezcan dichas dinámicas.

Por ejemplo, la exposición es un género oral que tiene lugar en un contexto pragmático normado y tiene algunas características comunes prototípicas con otros géneros orales monologados, como la clase magistral y la ponencia; y tales géneros son distintos a géneros dialogados, como la mesa redonda, la tertulia o la conversación. Tanto en los géneros monologados como en los dialogados está presente la práctica dialógica en la que se reconocen las subjetividades de los actores involucrados, y estos, a su vez, se legitiman como interlocutores. En tal sentido, es fundamental considerar que el uso del género oral está determinado por la relación de los sujetos participantes con el contexto de uso, con los objetivos socio-discursivos y las características de la interacción oral: “los géneros son como son porque obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso” (Navarro, 2014, p.32).

2. Definir el género discursivo oral

En este segundo itinerario, procedemos a definir con los participantes las características del género discursivo oral seleccionado, el tipo de evidencia oral que se busca alcanzar y los instrumentos con que se evaluará el proceso de apropiación y progresión del género discursivo. Este proceso posibilita comprender la complejidad de la interacción dialógica y el carácter semiodiscursivo del lenguaje que, al decir de Bajtín (1982), privilegia las relaciones intersubjetivas de los interlocutores a través de los actos de palabra, en un contexto histórico, situado y performativo.

Para ello, hay que tener presentes algunas acciones didácticas: detectar saberes previos de los estudiantes, facilitar modelos del género en cuestión, practicar estrategias de escucha que generen reflexiones de orden metacognitivo y socioafectivo, integrar distintos tipos de evaluación (evaluación individual, por pares, etc.). Por ejemplo, es importante plantear la siguiente pregunta: desde su perspectiva ¿cómo define los géneros?

Además, reconocer las características de géneros discursivos, como la ponencia, la entrevista o la exposición oral, permite identificar ciertos requerimientos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos e incluso retóricos que distan en gran medida de una conversación familiar, por ejemplo.

3. Explorar y deconstruir el género

Bajo el horizonte de expectativas que va modulando la reflexión crítica de los participantes, en torno al género discursivo oral es importante movilizar ciertas concepciones que se han solidificado con la regulación dada a dicho género que ha sido abordado como una técnica oral desde la tradición escolar. Para tal fin, podría generarse un proceso de reflexividad a partir de preguntas, por ejemplo: ¿cómo hacer visible nuestra voz mediante el género discursivo seleccionado o creado?

En esta práctica reflexiva, proponemos tener presente la existencia de géneros discursivos orales que tienen un carácter instituido, por cuanto provienen de esferas discursivas académicas y tienden a permanecer en contextos formales de uso; y los géneros discursivos orales instituyentes procedentes de procesos de cambio, rupturas y discontinuidades institucionales y sociales en cualquier esfera de la vida humana (Gutiérrez-Ríos, 2021, p.27).

Estas tensiones y aperturas dan sentido al propósito de hablar e interactuar con pares, profesores y distintos interlocutores alrededor de contenidos de aprendizaje y variadas prácticas discursivas orales creadas o simuladas: informaciones, conversaciones guiadas e instrucciones. Propiciar la valoración de géneros orales procedentes de radio, televisión e internet, la producción de géneros orales informales (conversación entre iguales en el aula y mediante redes sociales) y de géneros orales formales (podcast, exposición oral, panel, entrevista, etc.). Se trata de un proceso que lleva a la toma de decisiones respecto a qué decir y a cómo hacerlo en función de una determinada situación comunicativa; en otras palabras, planear qué se va a decir, cómo, para qué y analizar por qué se dijo de ese modo y no de otro.

4. Planificar y elaborar el género

Este itinerario es desafiante porque invita a pensar la didáctica de la oralidad basada en el género discursivo oral que se haya seleccionado en coherencia con la estrategia didáctica: ¿qué estrategia es pertinente para planear, implementar y evaluar el género discursivo oral seleccionado o

creado?, ¿qué tipo de juegos conversacionales posibilitan la amplitud del género desde espacios sociales de encuentro con los otros?

En este punto, la elección del ámbito y el género discursivo habilita para abordar con mayor profundidad y responsabilidad, para intervenir con voz propia en distintos contextos, gestionar y regular su posicionamiento en situaciones comunicativas y escenarios de la vida social y escolar. Esto significa, en primer lugar, tomar conciencia de las actividades implicadas en el proceso de producción oral (planificación, producción oral y evaluación); en segundo lugar, comprender cómo estas actividades contribuyen al logro de determinados objetivos discursivos y retóricos (saber qué decir, cómo, para qué y por qué decirlo); y en tercer lugar, aprender a gestionar los recursos discursivos para manifestar la voz propia en el discurso oral, dialogar con los interlocutores y autorregular la interacción oral.

5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género oral

La evaluación de lo oral no es lo mismo que la evaluación oral. Las evaluaciones orales se centran en valorar el nivel de adquisición y progreso de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes en un área determinada, mientras que la evaluación de lo oral se relaciona con la adquisición y desarrollo de su competencia para producir y comprender discursos orales. Para ello es preciso reconocer aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos, y evaluar su fortalecimiento en prácticas de oralidad con una intencionalidad formativa. De ahí la importancia de didácticas de evaluación de la oralidad que aporten fundamentos teóricos y metodológicos para su enseñanza y aprendizaje.

Es central pensar la evaluación de las prácticas de oralidad y comprender que es un proceso paulatino en el cual está implicada una conciencia discursiva de sus características, mecanismos de uso y potenciales efectos en la enseñanza y el aprendizaje. Este sustrato es fundamental en la definición de criterios, momentos, tipos e instrumentos de evaluación acordes con el contexto de uso. Por estas razones, consideramos fundamental evaluar la oralidad en el aula a través de géneros orales como la conversación, el debate, la asamblea, la exposición oral, entre otros. Una tarea que requiere tiempo para planear, poner en escena y evaluar

de manera simultánea sus características, intención comunicativa y contexto, entre otros.

En el caso del conversatorio académico, si se elige para fortalecer la competencia discursiva oral del estudiante, es inevitable adoptar una postura evaluativa. De ahí que enseñar géneros orales involucre una evaluación auténtica y formativa. Por ejemplo, propiciar el conversatorio académico en el aula con un carácter auténtico no es otra cosa que buscar que este surja en situaciones-problema lo más semejante posible a las de la vida extraescolar, y que las búsquedas o resoluciones sean lo más semejante posible a las de la vida cotidiana, así como la retroalimentación del discurso de los otros: que esta también se acerque al mundo de la vida.

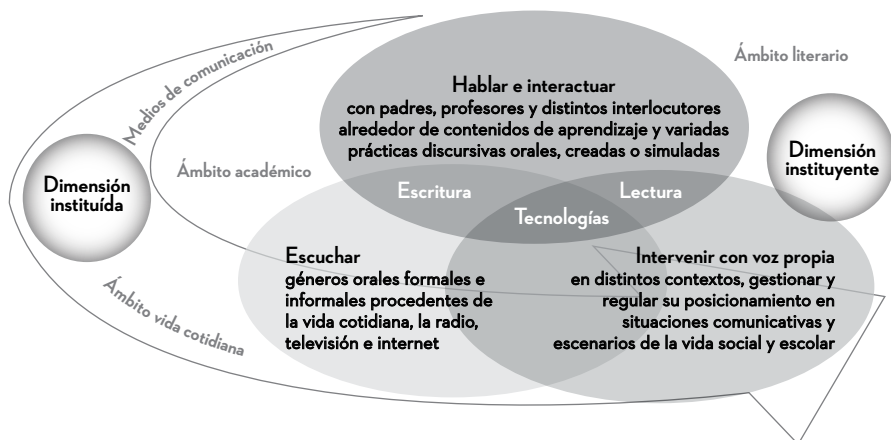
6. Proponer e intervenir el currículo

En este proceso de aprendizaje de géneros discursivos orales, ya sean monologales o dialogales, se van apropiando y complejizando dichos géneros a medida que se avanza en la trayectoria formativa. En esta línea, se podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde actividades relacionadas con aprender a escuchar distintos géneros discursivos orales y participar con voz propia en distintas situaciones comunicativas para ser escuchados.

Asimismo, se podrá orientar la planeación, producción y evaluación de productos intermedios o finales en el marco de apuestas metodológicas más amplias, tales como el aprendizaje basado en proyectos, los talleres formativos de oralidad, las secuencias didácticas, entre otros. La figura 8.1 ilustra las líneas de acción planteadas y, posteriormente, su respectiva descripción, con el fin de propiciar el diseño de propuestas curriculares acordes con los diversos contextos educativos.

Finalmente, la exploración de esta u otra propuesta siempre sugerirá, como lo plantea Camps (2020), condiciones para acordar pautas de sistematización del trabajo con los distintos géneros, el diseño de rúbricas de evaluación para seguir el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes y la creación de espacios para reflexionar sobre las implicaciones de un currículo basado en géneros transversales y específicos, híbridos y polisémicos. Adicionalmente, potenciar el discurso académico

FIGURA 8.1 GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES COMO MODOS DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN DISTINTOS CAMPOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO



oral con base en el género discursivo oral tiene sus limitaciones debido a que se trata de una clasificación circunscrita a ciertas condiciones de posibilidad.

CONSIDERACIONES FINALES

El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia tiene un nivel de complejidad permanente y cambiante dado que no se supedita solo al desarrollo de capacidades para el contexto académico sino también para la vida, y ambos son dinámicos y varían de acuerdo con las interpelaciones socioculturales.

Se trata de reconocer en cada esfera de la comunicación los géneros discursivos que circulan allí con mayor recurrencia; atender a las exigencias lectoras, escritoras y orales que le hace determinado campo disciplinar; explorar las estrategias dialógicas y la retórica de los discursos (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos, funciones textuales y discursivas); y desarrollar habilidades metacognitivas y meta-lingüísticas para potenciar el pensamiento crítico.

Hay un tipo de oralidad académica con unos rasgos y propósitos discursivos comunes en los distintos niveles educativos, incluyendo la universidad, por tanto, no se restringe a la educación inicial o básica, pero sí tiene algunas diferencias propias de la retórica de las disciplinas que demandan una oralidad más científica y de mayor complejidad discursiva, lo cual supone la presencia de géneros discursivos orales con estructuras particulares y propósitos comunicativos que lo distinguen de otros géneros.

En suma, los usos del discurso académico oral en clave dialógica no se han estudiado en profundidad, ni por las instituciones de educación superior ni por los centros y programas de escritura, debido a que sus esfuerzos se han focalizado en las prácticas de lectura y escritura, por lo que resulta necesario que se integre la oralidad y se aprovechen los recursos que ofrece. En otras palabras, el discurso oral académico es indispensable en el mundo alfabetizado de hoy y, por eso mismo, hay que tomarlo en serio, conocer sus vericuetos, sus características y fines, sus formas de elaboración y su potencia en la seguridad de la voz propia. Cuando se forma en la toma de conciencia del discurso académico oral, significa una disposición a escuchar y a ser una persona abierta, crítica, prudente y decidida a potenciar elementos primordiales de la reflexión metalingüística y metadiscursiva. Esta apertura a la palabra oral implica el fortalecimiento de una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y hábitos académicos como estos:

- Habilidades cognitivas orales (identificar, reconocer, distinguir, enumerar reformular, sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar).
- Hábitos académicos (apoyar el discurso oral en la elaboración de fichas, la toma de apuntes, el diseño de infografías y organizadores gráficos y el uso de herramientas informáticas).
- Habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar desaciertos y su reconducción, organizar el tiempo, etc.).
- Habilidades comunicativas orales y escritas (comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico de su disciplina).

El desarrollo de estas habilidades es fundamental en la elaboración de discursos académicos orales y facilita la entrada en el campo disciplinar. Por tanto, reconocemos que los estudiantes estarán en capacidad de desplegar su propia voz y entablar diálogos con el conocimiento autorizado si apoyamos la oralidad en conexión con la lectura y la escritura en todos los niveles de la educación, de conformidad con los intereses, necesidades y expectativas de los contextos específicos.

Por ello, cerramos estas consideraciones con un conjunto de preguntas que nos mantienen en la discusión y nos alientan en la búsqueda de nuevas utopías: ¿qué hacen los programas de educación superior y los centros y programas de escritura para formar en el discurso académico oral?, ¿qué géneros orales predominan en los distintos programas académicos de grado o pregrado y posgrado?, ¿qué exigencias se ponen en juego en los centros y programas de escritura al vincular la formación de profesionales como sujetos discursivos escuchantes? o ¿cómo explicitar los lugares de enunciación desde los que se producen discursos académicos orales que contribuyen a generar una multiplicidad de saberes, así como una pluralidad de posturas y responsabilidades?

REFERENCIAS

- Adúriz-Bravo, A., Salazar, I., Mena, N. y Badillo, E. (2006). La epistemología en la formación del profesorado de ciencias naturales: aportaciones del positivismo lógico. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 6-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273320433003>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo Veintiuno.
- Bazerman, C. (2014a). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35. https://www.researchgate.net/publication/314348233_La_escritura_en_el_mundo_del_conocimiento
- Bazerman, C. (2014b). Prólogo: El descubrimiento de la escritura académica (Trad. N. Ávila Reyes). En F. Navarro (Coord.), *Manual*

- de escritura para carreras de humanidades (pp. 11–16). Universidad de Buenos Aires.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, No.111, 6–10.
- Camps, A. (2020). *Material de referencia para la elaboración de un proyecto lingüístico de centro*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/materiales-de-referencia-para-la-elaboracion-de-un-plc>
- Castellá, J. y Vilà, M. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En C. B. M. Vilà i Santasusana, J. Castellá, A. Cros, M. Grau, J. Palou (Eds.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25–36). Graó.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos*. Octaedro.
- Flecha, R., Alcalde, A. I. y Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Graó.
- GES y RIEO (2019). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* [Proyecto de investigación]. Repositorio rio. <https://redoralidad.com/>
- González, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Mandala.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2016, 16 de agosto). Cinco claves para enseñar a dialogar. *Compartir Palabra Maestra*. <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/cinco-claves-para-aprender-y-ensenar-dialogar-parte-2>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, No.69, 15–47. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3765>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Aprender a dialogar para incluir y convivir. El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela. En M. Y. Gutiérrez-Ríos y O. L. Bejarano, *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformarla práctica docente* (pp. 91–109). Ediciones Kimpres.

- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Universidad de La Salle/Ediciones Unisalle/Clacso. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/87/>
- Hyland, K. (2000). Disciplinary Cultures, Texts and Introductions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (pp. 1-19). The University of Michigan Press.
- Jaubert, M., Rebière, M. y Bernié, J. P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'ou vient-elle? Où va-t'elle? *Les cahiers Théodile*, No.4, 51-80.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation* (Trad. M. C. Preiti). Universidad Nacional de Rosario.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782110.pdf>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares: aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-99). Universidad de Buenos Aires.
- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 113-136). Graó.
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, No.8, 34-39.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, No.59, 63-85.

Acerca de las y los autores

Ximena Ávila es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, y doctora en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna, España. Es profesora adjunta de la Cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos de la licenciatura de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la UNC. Dirige el proyecto de investigación titulado “Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos” en la licenciatura en Comunicación Social de dicha institución. Forma parte del equipo de coordinación del Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de su universidad. Integrante de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).
Correo electrónico: ximena.avila@unc.edu.ar

Rebecca Day Babcock es doctora en Inglés con especialidad en Redacción y TESOL por la Indiana University of Pennsylvania (IUP), Estados Unidos. Es profesora William and Ordelle Watts en el Departamento de Literatura y Lenguas en The University of Texas Permian Basin (UTPB), coordinadora de inglés de estudiantes de primer ingreso y directora de investigación de pregrado. Además, es co-coordinadora de los grupos permanentes de 4Cs sobre escritura en el programa Escritura y Matriculación dual. Sus intereses de investigación incluyen estudios sobre discapacidad, metainvestigación, justicia lingüística y la naturaleza social de la escritura. Su publicación más reciente es “Writing About Writing: A Snapshot in Time”, en coautoría con Cynthia Cochran y Aliethia Dean, publicado en *Composition Studies*.
Correo electrónico: babcock_r@utpb.edu

Wilson Antonio Bolívar Buriticá es doctor en Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Es profesor y decano de la Facultad de Educación de la UdeA. Es integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Sus investigaciones y publicaciones académicas están relacionadas con la formación ciudadana, didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Desarrolla propuestas investigativas interdisciplinarias con investigadores de salud pública, medicina y odontología. Miembro fundador de la Red de Decanos y Decanas de Latinoamérica. Correo electrónico: wilson.bolivar@udea.edu.co

Juan Carlos Bustos-Gómez es magíster en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, México, y magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Es profesor del Departamento de Física en la UPN donde coordina el proyecto editorial *Pre-Impresos Estudiantes* de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Forma parte del equipo investigador del proyecto *Ciencia en red: historias que conectan* que genera contenido para divulgar temas de ciencia y tecnología. Correo electrónico: jcbustos@pedagogica.edu.co

Gerzon Yair Calle Álvarez es doctor en Educación por la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Es profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la UdeA. Es integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías y rector de la Institución Educativa Camilo Mora Carrasquilla. Su producción investigativa y publicación académica se adscriben a las líneas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en TIC, la didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y TIC, y la sociedad del conocimiento. Es investigador senior del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

Yazmín Mayela Carrizales Guerra es maestra en Ciencias con especialidad en Lengua y Literatura, y doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Cuenta con diez años de experiencia en la traducción corporativa.

Actualmente, trabaja en el Tecnológico de Monterrey, donde se enfoca en el desarrollo de pensamiento crítico y redacción académica y laboral. Es coautora de *Guías del Centro de Escritura. Orientaciones para desarrollar textos y discursos académicos y profesionales*. Adicionalmente, colabora en el Centro de Escritura de la institución para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los estudiantes.

Correo electrónico: y_carrizales@tec.mx

Fabiana Castagno es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la UNC. Es profesora titular e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y forma parte del equipo de coordinación del Centro de Escritura de esa unidad académica. Ha dirigido proyectos y programas de investigación sobre prácticas letradas y procesos de formación en educación superior con énfasis en el campo de la comunicación. Ha participado como responsable por la UNC de diversos proyectos interinstitucionales en colaboración con otras universidades argentinas y extranjeras. Es miembro fundador de la RAILEES.

Correo electrónico: fabiana.castagno@unc.edu.ar

Dora Inés Chaverra Fernández es doctora en Educación por la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Es profesora titular de la Facultad de Educación de la UdeA. Es integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Su trayectoria docente, investigativa y de producción académica está relacionada con la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, el uso de medios y TIC en educación inicial y en la educación superior. Investigadora asociada del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co

Gabriela L. Giammarini es magíster en Lingüística por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP). Es profesora investigadora en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, así como directora del área de Coordinación Académica, dependiente de la Secretaría Académica del instituto, y coordinadora

de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura. Integrante activa de la RAILEES. Entre sus publicaciones recientes es coautora del artículo “Universidades en red en torno a las prácticas letradas: aportes a la construcción de saberes en el marco de la integralidad de funciones universitarias” (+E: *Revista de Extensión Universitaria*).

Correo electrónico: ggiammarini@unvm.edu.ar

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos es doctora en Educación con énfasis en lenguaje por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora asociada de la Universidad de La Salle, Bogotá. Coordina el Subsistema de Investigación en Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del doctorado en Educación y Sociedad y el grupo de investigación Educación y Sociedad. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), coordinadora general de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) y editora de la revista *Oralidad-es*. Sus campos de investigación son las comunidades y prácticas de lectura, escritura y oralidad y sus vínculos con la formación docente y el pensamiento crítico. Es par evaluadora e investigadora asociada I, reconocida por Minciencias.

Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co, yolimagr@yahoo.es

Rubén Darío Hurtado Vergara es magíster en Educación y magíster en Lingüística por la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia. Es profesor titular de la Facultad de Educación de la UdeA e integrante del grupo de investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. Su trayectoria docente y producción académica está asociada al campo de la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia y en la educación superior. Lidera programas de formación docente en la educación infantil y básica primaria en el área de lengua, mediante convenios con universidades nacionales, extranjeras y organizaciones privadas.

Correo electrónico: ruben.hurtado@udea.edu.co

María Robertha Leal Isida es maestra en Humanidades por la Universidad de Monterrey, México, y maestra en Educación por el Tecnológico de Monterrey, México. Desde 1996 es profesora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas del Tecnológico de Monterrey, región

Monterrey. Es coautora de los libros *Expresión verbal con fines específicos*, *Escritura funcional*, *De la oración al párrafo*, *Quien da razón del camino es porque andado lo tiene*. *De la gramática al salón de clase* y *Guías del Centro de Escritura. Orientaciones para desarrollar textos y discursos académicos y profesionales*. Es fundadora y directora del Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey.

Correo electrónico: mrleal@tec.mx

Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva es doctora en Ciencias de la Educación, maestra en Lingüística Aplicada y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación. Labora como académica de tiempo completo en el ITESO. Fue Presidenta de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) y es integrante fundadora de la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE). Cultiva la línea de investigación de los procesos de construcción de conocimiento a través de la lengua hablada y de la lengua escrita. Su publicación más reciente es *Mediaciones para el desarrollo de la literacidad en la universidad: estrategias prácticas desde las tutorías*, en coautoría con Karina Rengifo-Mattos y Alejandra Sánchez-Aguilar.

Correo electrónico: euridice@iteso.mx

Ben Rafter es doctor en Educación Lingüística. Ahora jubilado, es profesor universitario distinguido y profesor emérito en la Indiana University of Pennsylvania, Estados Unidos, donde dirigió el centro de escritura e impartió cursos de posgrado en composición y lingüística aplicada. Dirigió numerosas tesis y disertaciones sobre centros de escritura, y recibió el premio National Conference on Peer Tutoring in Writing's Ron Maxwell Award. Además de haber publicado artículos en revistas e impartido conferencias magistrales, es autor de los libros *Multilingual Writers and Writing Centers*, *A Tutor's Guide* y *Tutoring Second Language Writers*.

Correo electrónico: brafoth@outlook.com

Karina Rengifo-Mattos es doctora en Humanidades y maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara, México. Es profesora del Departamento de Lenguas del ITESO y forma parte del comité

editorial de la colección Literacidad y Pedagogía de dicha institución. Ha participado en el diseño y actualización de programas curriculares de diversas licenciaturas del área de comunicación y lenguas, y su línea de investigación se centra en la enseñanza–aprendizaje de la comunicación académica y la adquisición del lenguaje. Su publicación más reciente es el capítulo en coautoría “Estrategias de acompañamiento en las tutorías entre pares para la construcción del aprendizaje autónomo en la universidad”.

Correo electrónico: karinarengifo@iteso.mx

Alejandra Sánchez-Aguilar es doctora en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, y cuenta con la especialidad en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por Flacso–Argentina. Es profesora e investigadora del Departamento de Lenguas del ITESO y coordinadora de la Unidad Académica Básica de Comunicación Oral y Escrita y del Programa de Asesorías y Tutorías del ITESO. Sus áreas de investigación son las tutorías entre pares en la universidad y la literacidad académica. Está adscrita a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPCE) y a la Red Mexicana de Centros de Escritura (RMCE). Actualmente co–coordina la colección Literacidad y Pedagogía de Publicaciones ITESO.

Correo electrónico: alesanchezz@iteso.mx

Terese Thonus fue doctora en lingüística por la IU. Se desempeñó como profesora y directora del Programa de Escritura Universitaria en la Escuela de Comunicación y Diseño de la Familia Klein en la University of Baltimore. Sus intereses de investigación fueron la escritura académica, la escritura en un segundo idioma y los estudios de centros de escritura. Publicó diversos artículos en destacadas revistas de investigación, como *Assessing Writing*, *Journal of College Reading and Learning*, *Journal of Second Language Writing*, *Writing Center Journal*, entre otras. La segunda edición de su libro *Researching the Writing Center: Towards an Evidence-Based Practice* (en coautoría con Rebecca Babcock) se publicó en enero de 2018. Falleció en diciembre de 2022.

Diana M. Waigandt es máster en Teaching English as a Foreign Language por la Universidad de Jaén, España. Es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Integrante del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Ingeniería (GIDEI) de la Facultad de Ingeniería (FI-UNER). Representa a la UNER en los Núcleos Disciplinarios Educación para la Integración (NEPI) y Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Es codirectora de la *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (RDPL-AUGM). Es cofundadora de la RAILEES. Sus áreas de interés son la pedagogía de las prácticas letradas, especialmente en ingeniería, y la enseñanza del inglés para investigar y publicar.

Correo electrónico: diana.waigandt@uner.edu.ar



La colección divulgativa e interdisciplinar *Literacidad y Pedagogía* ofrece orientaciones pedagógicas para la acción, ejemplificaciones prácticas y demostrativas, resultados de investigación, descripción de proyectos de intervención y trabajos con carácter de reflexión teórica sobre lo que es leer y escribir. Pretende ser útil para quienes deseen reflexionar, comprender, replicar e impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura en diversos niveles y contextos tanto formales como informales.

Si bien la comunicación oral y escrita es determinante en el aprendizaje y la generación de conocimiento, en el ámbito académico aún representa un desafío, ya que exige ciertas convenciones y un rigor que con frecuencia resultan difíciles de lograr para aquellos que no han tenido la oportunidad de desarrollar estas habilidades.

Para su mejor dominio, la lectura, la escritura y la oralidad requieren de un cultivo constante e intencionado. En ese tenor, los centros y programas de escritura se nos presentan como espacios de acompañamiento donde los estudiantes pueden mejorar las competencias de literacidad a partir de conocer la estructura y los géneros de la comunicación académica, recibir asesoría o retroalimentación sobre sus producciones y alimentar una voz propia.

Este libro ofrece diversas reflexiones sobre los centros y programas de escritura, así como algunas orientaciones para su conformación, operación y consolidación a partir de los posicionamientos teóricos que los sustentan o de experiencias que han resultado exitosas en determinados contextos y circunstancias específicas. Señala, además, la relevancia que un acto tan cotidiano como conversar tiene en el desarrollo de la literacidad.

Con su concurso en este volumen, las y los autores contribuyen a impulsar y difundir nuevas maneras de atender los distintos problemas que a menudo experimentan los alumnos al enfrentarse a los procesos de comunicación en la universidad.

