



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

ISSN: 2027-1182

articulosmagis@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Calle-Arango, Lina
Centros y programas de escritura en las IES *colombianas**
Magis. Revista Internacional de Investigación en
Educación, vol. 12, núm. 25, 2020, -Junio, pp. 77-92
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281060625005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Centros y programas de escritura en las *IES colombianas*

Writing Programs and Centers in the Colombian Colleges

Fecha de recepción: 6 DE DICIEMBRE DE 2017 / Fecha de aceptación: 4 DE FEBRERO DE 2019 / Fecha de disponibilidad en línea: JULIO DE 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.cpei

LINA CALLE-ARANGO

lcalle@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

<https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

Resumen

El creciente interés de las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas por las prácticas de lectura y escritura ha generado un aumento de iniciativas, como los centros y programas de escritura. Con este texto se pretende actualizar la información registrada sobre la existencia de estos espacios en las IES colombianas, para lo cual se realizó una búsqueda en páginas oficiales y bases de datos. Se hallaron 24 iniciativas que mantienen la utilización de tutorías, anuncian concepciones alineadas con los preceptos de la alfabetización académica, y presentan elementos que ponen en tensión las diferencias entre los conceptos tradicionales de centros y programas.

Palabras clave

Educación superior; tutoría; enseñanza de la escritura; alfabetización; Colombia

Abstract

The growing interest of the Latin-American colleges (IES, Spanish acronym) in the reading and writing practices has led to an increase in the number of initiatives such as the reading programs and centers. This paper intends to update the information recorded so far on the existence of such spaces within the Colombian colleges. To do so, a search was carried out among the college official websites and databases. Twenty-four initiatives were found that provide tutorial aids, enact conceptions in line with the scholarly literacy principles, and provide elements that create tensions with the differences from the traditional concepts of writing programs and centers.

Keywords

Higher education; tutoring; handwriting instruction; literacy; Colombia

Para citar este artículo / To cite this article

Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 77-92. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.cpei

Introducción

En términos de concepción del lenguaje, la idea actual de centros y programas de escritura es notoriamente distinta a la de sus orígenes. En aquellos que se podrían identificar como los primeros centros de escritura, la manera de abordar el lenguaje redundaba en métodos complementarios de enseñanza; como bien lo señala Elizabeth H. Boquet, “el laboratorio de escritura de principios del siglo XX fue concebido no como un lugar sino como un método de instrucción” (1999, p. 466, traducción propia¹). Tales métodos se habían concebido para estudiantes con dificultades en asuntos formales, como gramática (Waller, 2002), lo que dista de la actual aproximación de los centros y programas de escritura al carácter situado del lenguaje, que toma en consideración el desarrollo de las habilidades comunicativas como herramienta clave para el desempeño dentro de comunidades discursivas. En suma, estos espacios han evolucionado conforme las nociones sobre la enseñanza de la lengua han mudado.

Paralelo a este progresivo cambio, el modelo de centros y programas de escritura se ha replicado en diferentes lugares del mundo, donde han sido adecuados a los paradigmas del momento y las necesidades culturales. Latinoamérica no ha sido la excepción². Las últimas décadas han sido testigo de un creciente interés por el estudio de las prácticas de lectura y escritura dentro del ejercicio de las instituciones de educación superior (en adelante, IES) de la región (Navarro, Ávila-Reyes, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez-Cardona & Bazerman, 2016). Ello ha generado, a su vez, un aumento de iniciativas institucionales de promoción de la alfabetización académica (Bazerman & Moritz, 2016; Natale, 2013), en el entendido de este término como equivalente a “ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (Carlino, 2013, p. 370). En otros términos, desde la alfabetización académica se propende a enseñar el lenguaje desde una perspectiva situada, y no desde una concepción formal de este.

La masificación del acceso a la educación superior que tuvo lugar a finales del siglo XX en Latinoamérica constituyó una de las motivaciones para la expansión de estas iniciativas dirigidas a la enseñanza de la escritura académica (Navarro, 2016), entre las cuales, con el tiempo, ha tomado fuerza el posicionamiento de centros y programas de escritura. En este panorama, como señala Violeta Molina-Natera, “sin duda Colombia se ha constituido en un líder a nivel latinoamericano en materia de centros de escritura” (2014, p. 18) a razón de su sistemático aumento en las IES.

Con ello en mente, el presente texto pretende actualizar la información registrada sobre estos espacios, de manera que pueda seguirse de cerca el proceso de estas iniciativas de alfabetización académica en las IES colombianas. De forma complementaria, se busca reflexionar sobre elementos destacables identificados en los hallazgos.

Descripción del artículo | Article description

El artículo, derivado de la investigación *Pautas para escribir más fácil y correctamente la lengua española*, parte del interés por conocer y actualizar el registro de iniciativas de alfabetización académica que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas. Ello de cara a la creciente atención a las prácticas de lecto-escritura por parte de las IES de la región. Para ello, se realizó la recolección de datos empíricos y una posterior reflexión sobre características destacables de los hallazgos.

1 En el original: “The writing laboratory of the early 20th century was conceived of not as a place at all but as a method of instruction”.

2 Como referencia a las generalidades y propagación de estos lugares, de Norteamérica a Latinoamérica, y a Colombia en específico, cabe destacar el capítulo XIII sobre los centros de escritura del libro *Leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (Molina, 2016).

Marco teórico

Recuérdese que hacia las primeras décadas del siglo XX, el nacimiento de los centros de escritura en Estados Unidos tuvo un enfoque remedial como objetivo inicial (Carino, 1995), que para entonces redundaba en una preocupación lingüística y formal. Incluso en la época de su proliferación, a saber, hacia la década de los sesenta y setenta, con la crisis de alfabetización, persistió este objetivo de nivelar estudiantes cuya formación previa se consideraba inferior a la de sus pares (Boquet, 1999; Calle-Arango, Pico & Murillo, 2017; Waller, 2002). En parte, a causa de lo anterior, estos espacios fueron originalmente llamados *laboratorios* o *clínicas* de escritura, con cuya denominación quedaba implícita una intención de “curar” o “mejorar” algo (Moore, 1995 [1950]). Aunque con sus diferencias, ambas denominaciones dejaban al descubierto una naturaleza remedial, con un público objetivo limitado y perfectamente definido: aquellos alumnos con dificultades lingüísticas.

Este énfasis nivelatorio perdió peso a raíz de un cambio en la forma de percibir el lenguaje; este dejó de considerarse un conocimiento formal académico, de vacíos lingüísticos, para ser asumido como herramienta social y de comunicación (Calle-Arango, 2018; Griswold, 2006; Molina-Natera, 2014; Núñez-Cortés, 2013). Tal ruptura se debió a propuestas como las surtidas hacia los sesenta por los lingüistas británicos, quienes tomaron lo planteado por Noam Chomsky (1957) respecto de la competencia lingüística (hablante oyente ideal), y enfatizaron en el potencial comunicativo y funcional del lenguaje; esta posición fue defendida por académicos como Henry Widdowson y Christopher Candlin, a partir de quienes surgió el trabajo de los lingüistas funcionales británicos, como John Firth y Michael Alexander Kirkwood Halliday; lingüistas funcionales y sociolingüistas estadounidenses como Dell Hymes, John Gumperz y William Labov; y filósofos como John Austin y John Searle (Richards & Rodgers, 1999).

A este cuadro, Michael Alexander Kirkwood Halliday (2004) aportó la visión respecto del lenguaje como sistema semiótico que, lejos de poder ser explicado únicamente desde la suma de sus partes, requiere que se le preste atención a la relación dinámica entre el contexto y demás aspectos constituyentes del lenguaje. En este sentido, el lenguaje comienza a concebirse como una forma de socialización, como un agente clave en la forma en que los individuos se relacionan y realizan acciones significativas dentro de “contextos de situación” (Bawarshi & Reiff, 2010). En la misma línea, la propuesta de Dell Hymes en los setenta sobre la competencia comunicativa, considerada una ampliación del concepto de Noam Chomsky, reconoció elementos relevantes dentro del uso del lenguaje, como los culturales y contextuales dentro de una comunidad hablante (Zanón, 1990). En este orden, la competencia comunicativa se definió como el dominio suficiente del lenguaje para desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos sociales.

Como respuesta a propuestas de esta naturaleza, en los ochenta se genera un cambio de denominación de estos espacios de apoyo a la escritura, que asumieron el nombre de *centros* (Boquet, 1999), un lugar abierto para todos. Tales hechos atestiguaron el giro que permeó el funcionamiento de los centros de escritura en las IES: estos dejaban de existir en función de la “corrección” de una asignatura —como puede suceder con centros o laboratorios de matemáticas o ciencias—, para convertirse en un recurso a partir del cual el estudiante —cualquiera, todos— podía trabajar sus habilidades comunicativas, sea cual fuere su nivel (Leahy, 1990). Ello lo convirtió en una tarea más incluyente:

del hecho de que el aprendizaje de la lengua haya dejado de verse hacia los ochenta como una materia más del currículo —lo que significa que deja de comprenderse como un contenido más de la formación académica para asumirse como una habilidad— se deriva que, si bien es imprescindible ayudar a aquellos que tienen dificultades al comunicarse a través de la instrucción del correcto uso de la lengua formal y académica, hay que ir más allá de simplemente adelantar a los que se consideran atrasados en este contexto específico (Calle-Arango, Pico & Murillo, 2017, pp. 877-888).

Es decir, tales espacios de apoyo asumen otra cara; ya no buscan subsanar simplemente dificultades lingüísticas desligadas de un acto social, sino desarrollar competencias que, justamente, ayuden al individuo a comunicarse de forma adecuada. Por ello, desde la definición de los centros de escritura actuales como “una estrategia pedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de alfabetización académica en los estudiantes” (Calle-Álvarez, 2016, p. 30), queda en evidencia una intención por propender al funcionamiento de lugares cuyo objetivo es trabajar con el desarrollo de las habilidades comunicativas desde cualquier nivel de desarrollo. Se trata, así mismo —y desde sus orígenes—, de un servicio gratuito³, no evaluativo y extracurricular, cuya dinámica por excelencia consiste en prácticas entre pares (Molina-Natera, 2014).

Más adelante, y en alineación con movimientos como la Escritura a través del Currículo (WAC) y la Escritura en las Disciplinas (WID), se da paso al modelo de programas de escritura. Téngase en cuenta que la propuesta del WAC “engloba e impulsa iniciativas de enseñanza e investigación de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable que requiere, por tanto, estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de esas variaciones” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2016, p. 40); mientras que el WID “propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento” (Ávila-Reyes, González-Álvarez & Peñaloza-Castillo, 2013, p. 541). A todas luces, el WAC y el WID comparten un concepto del lenguaje como dinámico e inherente a los rasgos contextuales, en los que se destacan las

particularidades de las comunidades discursivas; y que, por consiguiente, lejos de poder trabajarse de forma aislada, debe incluirse en las prácticas que atraviesan el currículo. Con base en estos supuestos, la figura de los programas resulta ser una propuesta bastante más amplia que la de los centros; y, en varios casos, contiene a estos últimos (Harris, 2018; Molina-Natera, 2018). Es decir, si bien el centro de escritura se limita a un espacio físico cuyo eje son las tutorías personalizadas, los programas constituyen una iniciativa más amplia, que incluye estrategias y recursos dirigidos al apoyo transversal en la institución, entre los que es común hallar formación a docentes y propuestas de asignaturas dentro del currículo (Molina-Natera, 2018).

Finalmente, la revolución tecnológica actual ha dado paso al modelo de centros de escritura virtual, que recogen las mismas características del tradicional, y traspone el espacio físico al remoto; es decir, con una atención constante y personalizada al estudiante mediante tutorías; esta dinámica, por sus características, motivó el origen de estos espacios (Boquet, 1999), y con el tiempo se ha consolidado como su bandera.

¿Dónde están los centros y programas de escritura en Colombia?

Dado el relativo poco tiempo que tienen de existencia los centros y programas de escritura en el país, aún resulta difícil hallar literatura que dé cuenta de su existencia. Una búsqueda de las palabras clave *writing center* y/o *writing program* en las bases de datos de Scopus, Web of Science (todas sus bases de datos) y Research Gate, da cuenta de este vacío. No obstante, algunos trabajos encontrados pueden dar luces sobre ciertos acercamientos.

En el artículo *Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica*, publicado en 2013, Juan A. Núñez-Cortés incluyó en su caracterización tres centros de escritura colombianos: el Centro de Español de la Universidad de los Andes y los Centros de Escritura Javerianos tanto de Bogotá como de Cali (Núñez-Cortés, 2013). En 2014, la revista *Legenda* publicó el artículo *Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano*. Su autora Violeta Molina-Natera, fundadora del Centro de Escritura Javeriano de Cali, aludió al funcionamiento de ocho centros en IES colombianas —cinco adicionales a los presentados por Juan A. Núñez-Cortés en 2013: Universidad del Cauca, ICESI, Universidad del Norte, Universidad Minuto de Dios y Universidad de Ibagué—, además de otros tres en diseño y formulación de propuesta —Universidad del Trópico, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás— (Molina-Natera, 2014).

3 Se habla *gratuito* en la medida en que está incluido entre los servicios que la institución pone a disposición de sus estudiantes una vez estos se han matriculado. Dicho de otro modo, para acceder a los centros o programas los estudiantes no deben incurrir en gastos adicionales, pues el servicio está ya incluido y a su disposición.

Un año después, bajo la edición de esta misma autora (2015), se publicó el libro *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, que en su primera parte recoge las presentaciones, trayectoria y experiencia que directores o coordinadores de Latinoamérica habían escrito sobre sus centros o programas de escritura, junto con una segunda parte que contiene reflexiones, propuestas e informes de investigación presentados en el marco del Primer Congreso Latinoamericano de Centros y Programas de Escritura (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, RLCPE), y una tercera parte que ofrece un estudio de caso sobre un centro de escritura (Javeriana de Cali). Puntualmente, en referencia a Colombia, además de mencionar las ocho iniciativas que Violeta Molina-Natera había incluido en su artículo el año previo, el libro ofrece información de primera mano sobre el Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura-DIGA, del Colegio de Estudios Superiores de Administración, CESA y del Programa de Escritura Académica-Progea, de la Universidad de Ibagué, además de las presentaciones consolidadas del Centro de Producción Textual Unitropista; de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano; y del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión, de la Universidad Abierta y a Distancia-UNAD.

En 2016 se publicaron los artículos *Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte* (Calle-Álvarez, 2016), que presentaba un estado del arte de los centros de escritura en el que se hacía especial énfasis en Colombia; y *Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica* (López-Gil, 2016), que hacía referencia a los recursos educativos digitales de estos espacios en la región. Ambos incluyen en sus análisis centros y programas ya mencionados.

Del mismo modo, es posible hallar algunos textos elaborados por los coordinadores o integrantes de estas iniciativas, entre los que cabe señalar: (i) una ponencia sobre la propuesta del centro de escritura de la Javeriana de Cali (Molina-Natera, 2008); (ii) una ponencia de la Uniminuto en el marco del XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica (Rincones-Marchena, 2012); (iii) un artículo del director del centro de escritura del CESA (Murillo, 2013); (iv) el texto *Tutorías virtuales de escritura como espacio necesario en e-learning: Propuesta para la UNAD sede Palmira* (Pedraza-Ramírez & Cabrera-Otálora, 2015); y (v) el artículo *Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica*, de docentes de la Universidad del Cauca (Chois-Lenis, Casas-Bustillo, López-Higuera, Prado-Mosquera & Cajas-Paz, 2017). Finalmente, en 2016 se difunden dos documentos que, mediante la voz de sus integrantes, respectivamente,

pondrá en el panorama dos centros no referidos previamente: el de la Universidad Autónoma de Occidente (Roldán-Morales & Arenas-Hernández, 2016) y el de la Universidad EIA (Moreno-Montoya, 2016).

En suma, en la literatura hay registros de once centros y programas de escritura en IES colombianas.

Metodología

Teniendo en cuenta la intención de actualizar la información hasta ahora registrada sobre estas iniciativas de alfabetización académica en Colombia, el primer paso fue indagar en las IES aprobadas por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación de Colombia (2016) sobre la presencia de centros y programas de escritura que dejaran al descubierto una concepción de la lengua como herramienta situada y transversal. Se efectuó esta búsqueda en un aproximado de 300 páginas web oficiales de las IES mencionadas. Esta cifra fue el resultado de un filtro que excluyó, de la lista del Ministerio, (i) las instituciones que, al día, estaban inactivas; y (ii) aquellas que, aunque aparecieran activas, presentarían en cero (0) el número de programas vigentes. Se hizo énfasis en sedes principales de las IES más que en seccionales, aunque varias de estas últimas quedaron incluidas. Posteriormente, se exploró en buscadores de internet tradicionales filtrando por Colombia y utilizando palabras clave como “centro de escritura”, “programa de escritura”, “apoyo a la escritura” y “centro de apoyo”, con el objetivo de localizar otras iniciativas que no se hubieran encontrado en las páginas oficiales de las IES —o bien no estuvieran directamente vinculadas a estas—. Conforme se iban identificando estos espacios, se construía una tabla que registrara lo referente a datos, servicios y recursos, con miras a la detección de elementos comunes. Ello se complementó con información solicitada directamente a los centros y programas mediante correo electrónico, datos extraídos de los textos y artículos académicos mencionados arriba.

En concordancia con lo anterior, y teniendo en mente la importancia de limitarse a servicios “gratuitos” para su público objetivo, se descartaron grupos, talleres o cursos a los cuales tanto integrantes como externos de la comunidad universitaria pueden acceder mediante el pago de una tarifa adicional a la previamente incluida en la matrícula. Dado que se trata de un espacio que se da en contextos no evaluativos o con incidencia directa en resultados académicos, y por lo tanto no se ciñe a programas académicos, sino que está a la disposición de los requerimientos de sus asistentes, no se incluyeron cursos optativos o que hicieran parte de los currículos académicos y tuvieran como base estructuras jerárquicas con valoraciones cuantitativas (asignación de notas evaluativas).

De cara a lo anterior, y teniendo presente lo expuesto en el marco teórico, se descartaron también iniciativas de alfabetización de las IES cuya motivación redundara explícitamente en una intención meramente remedial —limitadas a ayudar a un grupo de estudiantes “con dificultades”— y que, por tanto, carecen de un elemento clave dentro del concepto actual de centro o programa de escritura. Tampoco se tuvieron en cuenta aquellas IES que ofrecían material virtual, pero sin ningún tipo de atención al estudiante, como la Universidad Católica de Oriente (Rionegro) o el Colegio Mayor de Antioquia (Medellín).

Resultados

A continuación, se relacionan, en orden cronológico de fundación, los centros y programas de escritura hallados en las IES colombianas, junto con su dependencia, para los casos en que esta pudo ser identificada:

Tabla 1
Centros y programas de escritura en las IES colombianas

Institución	Centro / Programa	Dependencia	Inicio
Pontificia Universidad Javeriana Cali	Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali	Departamento Comunicación y Lenguaje, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	2008
Universidad El Bosque	Programa LEA: Tutorías Libres de Lectura, Escritura y Argumentación	Grupo LEA, Departamento de Humanidades. Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes	2009
Universidad de los Andes	Centro de Español	Vicerrectoría Académica	2010
Colegio de Estudios Superiores de Administración, CESA	Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura - DIGA	Departamento de Humanidades	2011
Fundación Universitaria Konrad Lorenz	Centro de Español	Departamento de Humanidades	2011
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá	Centro de Escritura Javeriano PUJ Bogotá	Facultad de Comunicación y Lenguaje	2011
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto	Centro de Escritura Uniminuto	Facultad de Ciencias de la Comunicación	2011
Universidad de Ibagué	Programa de Escritura Académica - Progea	Área de Lenguaje, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales	2012
Universidad ICESI	Centro de Escritura	Centro de Recursos para el Aprendizaje – CREA	2012
Universidad del Norte	Centro de Escritura Exprésate	CREE en conjunto con Departamento de Lenguas	2012
Universidad Nacional de Colombia	Programa de Lectura y Escritura Académicas - LEA	Grupo de investigación Estudios del Discurso	2013
Universidad del Cauca	Centro de Escritura Universidad del Cauca, CEUC	Programa de Fonoaudiología	2013
Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano	Centro de Producción Textual Unitropista	Departamento de Idiomas	2014
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD	Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión	No especificado	2014
Universidad del Tolima	Programa de asesorías en lectura y escritura para la comunidad universitaria: leer para escribir con sentido social	Grupo de Investigación Lingua, Facultad de Ciencias de la Educación	2015

Continúa

Institución	Centro / Programa	Dependencia	Inicio
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Centro de Escritura TELAR	Programa de Ciencias Básicas	2015
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Centro de Lectura y Escritura en Español – CELEE	Grupo de investigación en Educación y Desarrollo	2015
Universidad Santiago de Cali	Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica USC-Celoa	Facultad de Salud, Fonoaudiología	2015
Universidad EAFIT	CELEE - Centro de Estudios en Lectura y Escritura	Departamento de Humanidades	2015
Corporación Universitaria Rafael Núñez	Centro de Lectura y Escritura	No especificado	2015
Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano	La ruta del conocimiento: leer, pensar, escribir, hablar	Departamento de Humanidades	2016
Universidad EAN	Clea - Centro de Lectura y Escritura Académica	Programa de Lenguas Modernas Línea de Comunicación	2016
Universidad EIA	Laboratorio de Escritura y Oralidad LEO	No especificado	2016
Universidad Autónoma de Occidente	CELEE - Centro de Lectura y Escritura Académica	Departamento de Lenguaje	2016

Fuente: elaboración propia

Elementos comunes

Las tutorías: el “corazón” de los centros

En el texto *Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano*, Violeta Molina-Natera caracteriza las tutorías como “corazón” de los centros de escritura (2014, p. 17). Esta modalidad ha acompañado estos espacios desde su concepción originaria en Estados Unidos, con lo cual se pretendía eliminar relaciones jerárquicas mediante el establecimiento de un diálogo entre pares y la posibilidad de un trabajo colaborativo y personalizado (Bruffee, 2008). En el funcionamiento de la totalidad de los centros y programas de escritura hallados en las IES colombianas se confirma la vigencia de tal inclinación, y que esta se encuentra cada vez más centrada en el escritor y su proceso, que en su producto y la normatividad del lenguaje. Por ejemplo, las tutorías del centro de la Universidad del Cauca, según reportan sus integrantes, están “dirigidas a personas que requieren apoyo en cualquiera de las fases del proceso de realización de un texto: en la planificación, la escritura de borradores o la revisión y reescritura hasta lograr la versión definitiva del escrito” (Chois-Lenis, Casas-Bustillo, López-Higuera, Prado-Mosquera & Cajas-Paz, 2017, p. 170). En una misma línea, la fundadora del centro Javeriano de Cali puntualiza que “no se hará corrección de estilo sino que se buscará, a través de una lectura crítica y comentada, formar mejores escritores” (Molina-Natera, 2008, p. 4); y el director del centro DIGA explica que la retroalimentación del par “permite al estudiante pensar antes de enfocarse en la elaboración de la tarea, analizar si su texto comunica, es decir, si está suficientemente estructurado y claro para quien lo lea o quien encuentre aplicable su contenido” (Murillo, 2013, p. 92).

Dicho lo anterior, téngase en cuenta que, en sus orígenes, la labor tutorial era responsabilidad exclusiva de estudiantes, quienes ayudaban a sus pares (Calle-Arango, Pico & Murillo, 2017). Esta tendencia se mantiene en universidades como la Jorge Tadeo Lozano, la Universidad de Ibagué,

la Universidad Nacional, la Autónoma de Occidente, los Andes, la Universidad del Cauca, la Javeriana (Cali y Bogotá), la EIA y la Uniminuto. Empero, en otras IES puede verse cómo esta responsabilidad de las tutorías se ha diversificado. En algunas, si bien los estudiantes aún se hacen cargo de algunas tutorías, se cuenta igualmente con la colaboración de docentes adjuntos al centro para llevar a cabo este quehacer. Es este el caso del CESA, ICESI, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la UNAD y la EAN. En otras instituciones, incluso, las tutorías son responsabilidad únicamente de docentes y profesionales del área encargada, como sucede en la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, la Konrad Lorenz, El Bosque, EAFIT, Corporación Universitaria Rafael Núñez, la Universidad del Norte y la Universidad del Rosario.

Esta modalidad de inclusión del docente recuerda a lo que Gerzon Yair Calle-Álvarez (2016), citando a Gerd Bräuer (2003), señala sobre los centros de escritura europeos, en cuanto a que en estos:

existe un modelo de tutor profesional del área del lenguaje que conoce los procesos de escritura y tiene habilidades para orientar a los estudiantes en procesos de producción textual dentro de las disciplinas y comparte su experiencia reflexiva y práctica como tutor y escritor (Calle-Álvarez, 2016, p. 32).

El hecho de que este apoyo personalizado ya no se dé siempre en colaboración de un par podría, en principio, poner en tensión la motivación original de eliminar estructuras jerárquicas. Sin embargo, puede ser comprensible si se tiene en cuenta que la aproximación al papel del estudiante en relación con el docente ha tenido un cambio sustancial. Al introducir las dinámicas de tutorías en el centro de la Universidad Autónoma de Occidente, Claudia Alexandra Roldán-Morales y Karina Alejandra Arenas-Hernández señalan: “los nuevos enfoques de las tutorías implican un cambio en el rol del tutor, que debe orientar la identificación de herramientas por parte del tutorado para que se apropie de su trabajo y pueda generar preguntas y respuestas” (2016, p. 103). Desde modelos pedagógicos como los autoestructurantes y la Escuela Activa, se ha asumido que el estudiante debe ser responsable de su propio aprendizaje, lo que conlleva una dinámica en la que el docente hace las veces de colaborador (De Zubiría-Samper, 2010), premisa desde la que se comprenden los procesos educativos como diálogos y no como imposiciones de ideas o principios (Gargallo-López, Morera-Bertomeu, Iborra-Chornet, Climent-Olmedo, Navalón-Oltra & García-Félix, 2014). Podría entonces considerarse que las diferencias jerárquicas en la relación docente-estudiante se han acotado, lo

que implica una disminución de la distancia y asimetría respecto de la época de los orígenes de los centros de escritura. A ello se suma que se mantenga la ausencia de una valoración cuantitativa en el ejercicio de colaboración que tiene lugar en la tutoría, elemento fundamental en un cuadro pedagógico tradicional.

Material didáctico y espacios de diálogo

Entre las que podrían llamarse responsabilidades básicas de los centros y programas, se halló como constante que estos espacios en Colombia buscan poner a disposición otros recursos y espacios de literacidad. Así, un elemento común a la mayoría de estos es la producción de material didáctico que se pone a disposición del público mediante la página web que, como señala Karen Shirley López-Gil (2016), se ha convertido en una tendencia tanto regional como internacional. En concordancia con lo que se mencionó al finalizar el apartado anterior, a la atribución de protagonismo y responsabilidad de los estudiantes en su proceso académico puede sumársele el creciente peso que desde hace algunas décadas ha tomado la noción de autonomía en el aprendizaje. Malcolm Shepherd Knowles (1975), uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía, explicó que las personas que toman la iniciativa en el aprendizaje aprenden más y mejor —además de más profunda y permanentemente— que quienes son guiados y no toman decisiones sobre su proceso. No resulta aleatorio afirmar que este asunto de la autonomía ha permeado desde entonces las diferentes prácticas educativas, y de hecho, es un cambio que se hace evidente desde la tendencia a preferir el término “enseñanza” sobre “aprendizaje” (Navarro, 2004).

El programa LEA en la Universidad Nacional de Colombia, UN, y el de la Ruta del Conocimiento, por ejemplo, se destacan por la abundancia y detalle en materiales y apoyos a disposición virtual del público. De forma similar, los centros de escritura como el del CESA, la Konrad Lorenz, la Universidad de los Andes, Universidad del Cauca, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Corporación Universitaria Rafael Núñez y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario ofrecen en sus páginas web material complementario disponible para toda la comunidad. Es de resaltar también que la Universidad de la Javeriana de Cali y el CESA procuran material dirigido a docentes, como rúbricas de calificación y guías para ejercicios y evaluaciones de comunicación en las diferentes asignaturas.

En una línea afín, programas como el de la Universidad El Bosque, la Tadeo Lozano y la de Ibagué han apostado por otros espacios entre sus servicios —debates, foros y clubes de lectura—; y centros como el de la Konrad Lorenz, la Autónoma de Occidente, EAFIT, Universidad del Cauca, Universidad Santiago de Cali,

el Colegio Mayor de Cundinamarca, la Javeriana de Cali y la Universidad del Norte ofrecen seminarios y/o talleres grupales. Este acompañamiento de espacios alternativos no académicos devela un interés por promover espacios lúdicos, que puede responder a una intención de motivar a los estudiantes a involucrarse con los procesos de comunicación y alfabetización. Por lo demás, la discusión espontánea en espacios de diálogo libres de presiones académicas constituye una alternativa de aprendizaje colaborativo y, por ende, puede aportar al desarrollo de las habilidades críticas de los estudiantes, quienes deben estructurar, argumentar y negociar.

La escritura en la alfabetización académica

Los centros y programas de escritura hallados enuncian una aproximación al lenguaje que dista de lo funcional y que establece una relación primordial con dos premisas de la alfabetización académica: la escritura como herramienta epistémica (Carlino, 2013) y su enseñanza como proceso para “favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370), o comunidades discursivas diversas. En un artículo sobre percepciones de los estudiantes sobre escritura en España, Ruth Villalón y Mar Mateos (2014) señalan que:

en la llamada sociedad del conocimiento resulta imprescindible adoptar una noción de alfabetización en la que la escritura aparece como herramienta que no solo posibilita acceso a la información, sino como una competencia que puede desempeñar un papel clave en la construcción del conocimiento (p. 220).

Partir entonces del supuesto de que la escritura posee un potencial epistémico es quizá uno de los elementos más reveladores en términos de una forma distinta de concebir el lenguaje, y un paso determinante en su uso como objeto de aprendizaje y desarrollo. Alusiones de esta naturaleza se identifican en el centro de la Universidad del Norte, donde se explica que ciertas dificultades de los estudiantes se dan porque “responden a una concepción limitada de la escritura, que no se ve como un proceso complejo sino como un resultado que se logra al primer intento siguiendo unos pasos definidos, como en una receta” (Álvarez-Uribe & Adrians-Pacheco, 2015, p. 245). De manera afín, una motivación del centro de la Universidad EIA para su fundación fue ofrecer a los asistentes un espacio donde “puedan tener la oportunidad de elaborar un conocimiento significativo sobre sí mismos y sobre su papel como estudiantes y futuros profesionales” (Moreno-Montoya, 2016, p. 5); y la misión del CELEE de EAFIT señala su intención de contribuir a estas competencias “con el fin de potenciar sus habilidades en la comprensión, estructuración y comunicación de textos (Universidad EAFIT, 2017).

Respecto del segundo supuesto, relativo al desarrollo de la habilidad inherente a un actuar social, el programa de la Universidad del Tolima (2016) expresa que las asesorías conciben “las experiencias lectoescriturales no como procesos aislados sino como ámbitos de comunicación en los que se provocan cambios culturales y personales”; y la directora del Centro de Escritura de la UNAD expresa la intención de este espacio por “fortalecer las competencias de los estudiantes que participen de las actividades interactivas en sus competencias comunicativas, pensamiento lógico matemático, análisis crítico y resolver problemas de los contextos sociales y culturales donde se desenvuelven” (Acevedo-Zapata, 2015, p. 106). Más aún, la directora del centro de la Javeriana de Bogotá explica que este es transdisciplinario e interdisciplinario, pues se sustenta “desde discusiones

con profesionales de diferentes campos del saber, con el fin de fortalecer la lectura y la escritura no como competencias generalizadas, sino como procesos que deben responder a campos específicos y a necesidades concretas" (González, 2015, p. 65). Ello no dista de la afirmación del director del Centro Diga respecto a la importancia del diálogo entre los docentes para plantear un apoyo transversal: "cada profesor debe ser un profesor de lengua en su propia área, y si el proceso de lectura y escritura no se perfecciona a lo largo y ancho del currículo, no se lograrán los resultados esperados" (Murillo, 2003, p. 93).

Retomando, a la concepción de la escritura como medio para el desarrollo de otros procesos cognitivos y a la necesidad de apreciar este ejercicio como mediador de comunidades discursivas y círculos sociales les es común la premisa de la escritura como un quehacer que, para cumplir sus propósitos, debe superar la visión instrumental del lenguaje y permear todas las acciones que se llevan a cabo. Se puede decir, entonces, que estos centros y programas de escritura parecen ser consistentes con el concepto de alfabetización académica, en el entendido de las habilidades de lectura y escritura como competencias específicas que han de ser enseñadas explícitamente junto al resto de contenidos académicos (Espino-Datsira, 2015).

Ampliación del público

Quizá como resultado de esa visión más social y epistémica que instrumental del lenguaje, es posible identificar una ampliación del público que puede acceder al apoyo del centro o programa. Ello marca una diferencia sustancial con respecto a los orígenes de estas iniciativas, cuyo público objetivo era estrictamente estudiantil (y con problemas lingüísticos), como se ha señalado antes. La tendencia a considerar servicios destinados a toda la comunidad universitaria (estudiantes, pero también docentes y administrativos) se pone de relieve en la totalidad de los programas y centros hallados, a excepción de la Universidad El Bosque, la Konrad Lorenz, ICESI, la Universidad Santiago de Cali, la Uniminuto, la Universidad del Norte y la EAN.

Esta imagen de que puede ofrecérsele apoyo a toda la comunidad universitaria devela dos asuntos. El primero, como se mencionó arriba, redundante en que las habilidades comunicativas no son una necesidad meramente al servicio de requerimientos de la academia, sino esenciales para el desempeño en diferentes ámbitos sociales, de forma que trabajar en su desarrollo no se limita a instancias de formación. El segundo, con respecto a las ayudas docentes, exhibe una preocupación por apoyar a los formadores como estrategia para permear el currículo.

En su replanteamiento del concepto de alfabetización académica, Paula Carlino (2013) incluye la importancia de explicitar la labor docente. Razón de esto es que, desde programas y centros de escritura con una idea del lenguaje y su escritura como la que se ha presentado, el involucramiento y la participación de los docentes de otras disciplinas se consideran indispensables. En Colombia, tal como se visualiza en el estudio de Maureen Jennifer Gutiérrez-Rodríguez y Rita Flórez-Romero (2011) sobre saberes y prácticas de profesores y estudiantes universitarios, el 67% de los docentes entrevistados estuvo de acuerdo en que los estudiantes de formación terciaria no sabían escribir, y el 83% planteó un alto grado de acuerdo con la idea de que quien accede a la educación universitaria debería saber escribir (2011). Tales imaginarios, muy comunes en la región, presentan clara discrepancia con los preceptos de la alfabetización académica, a partir de la cual la escritura no debe considerarse como una habilidad descontextualizada que se aprende desde generalidades:

una queja común redunda en que se considera que los estudiantes inician el ciclo formativo superior sin unas bases sólidas de lectura y escritura (Carlino, 2002; Errázuriz, 2014; Moyano, 2004; Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). No obstante, muchos también han aceptado la idea de que el proceso comunicativo en el ciclo de Educación Superior es muy distinto al de la Educación Básica o Media. Elegir una carrera profesional se traduce, en este sentido, en elegir una disciplina a partir de la cual se hablará o se escribirá, para lo cual es necesario apropiarse de nuevas prácticas letradas (Calle-Arango & Muriillo, 2018, pp. 82-83).

Por lo anterior se destaca el interés de los centros y programas de escritura por involucrar a los demás docentes, mediante apoyo y asesoría, así como a través de recursos y materiales a su disposición en procesos de escritura que impliquen una nueva concepción del desarrollo de esta habilidad en el marco de la alfabetización académica.

Un bagaje teórico

A propósito de una revisión sobre el estado actual de los *writing centers* en Estados Unidos, Gerzon Yair Calle-Álvarez (2016) especifica que “El CE ha dejado de ser simplemente un espacio donde se preocupan por el fortalecimiento de la escritura de manera aislada; se han comenzado a establecer relaciones con otros espacios académicos, como la investigación” (p. 30). No de manera distinta está sucediendo en Colombia, pues, además de la generación de material didáctico como el señalado líneas arriba, se encontró que gran parte de estas iniciativas establecen relación con grupos de investigación y/o se ocupan de la producción académica (tal como se explicitó respecto de los artículos académicos referenciados en el estado del arte de centros y programas de escritura en las IES).

Otra manera de confirmar lo anterior es mediante la identificación de las dependencias (ver la tabla de resultados) que, en cada caso, motivaron y/o ampararon la creación de estas iniciativas. Originados directamente de grupos de investigación adscritos a las instituciones, están el Programa de LEA en la UN, del grupo de investigación Estudios del Discurso; el CELEE del Rosario, del grupo de investigación en Educación y Desarrollo; y el de la Universidad del Tolima, del grupo de investigación Lingua de la Facultad de Ciencias de la Educación; y del programa de Ciencias Básicas, producto del grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación. Por su parte, los centros y programas de escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración-CESA, PROGEA, la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, EAFIT, la Tadeo Lozano, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y de Bogotá,

la Uniminuto, la Universidad del Norte, la EAN, Unitrópico, Universidad El Bosque y Universidad Autónoma de Occidente son dependientes de las áreas de Lenguas, Lenguaje y Comunicación y/o Humanidades. A su vez, los centros de escritura de la Universidad de Santiago de Cali y de la Universidad del Cauca hacen parte del Departamento de Fonoaudiología.

Aunado a lo anterior, además de iniciativas como la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina y REDLEES, hay una alta participación de estos centros y programas como miembros de la RLCPE, que está organizada:

en torno a un propósito común, el de promover los procesos de escritura a nivel latinoamericano, a través del intercambio de experiencias y prácticas que se llevan a cabo en cada centro de escritura. Además, generamos un espacio de reflexión y producción de conocimiento con impacto en las políticas educativas de la región, con el fin de fomentar en estudiantes, altos niveles de habilidad para la lectura y la escritura (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, 2015).

Con ello, queda claro un creciente interés por establecer diálogos que colaboren a fortalecer espacios alternativos para lograr mejores prácticas respecto de la alfabetización académica en lengua castellana, que se han visto materializadas en las innovaciones realizadas desde estos espacios; y que sin duda reflejan una intención por mantener una actualización teórica y nutrirse de las diferentes prácticas de alfabetización que se van difundiendo.

La presencia de grupos de investigación o investigadores docentes en los centros y programas constituye un elemento fundamental, si se tiene en cuenta, además, que “muchos de los intentos de implementación de CE fracasan debido a que se parte de imaginarios y buenas intenciones más que de una base teórica específica de estos programas” (Molina-Natera, 2016, p. 342). Una base teórica les confiere a estos espacios cierta robustez necesaria para un adecuado posicionamiento institucional y educativo.

¿Centros o programas? Una tensión conceptual

Como se percibe a lo largo de la presentación de las características de estos espacios encontrados en el territorio colombiano, las diferencias entre aquellas iniciativas que en su denominación incluyen el sustantivo *centro* frente a las que incluyen el de *programa* no destacan (más aún respecto a la Universidad EIA que, pese a basarse en supuestos teóricos semejantes, hace uso del término *laboratorio* en su denominación). Ello deja al descubierto la necesidad, para el caso colombiano, de poner en tensión la diferenciación tradicional

presentada líneas arriba en torno al concepto de *centro de escritura y programa de escritura*.

Para comenzar, se expuso que, desde la teoría, el centro de escritura se limitaba por lo general a un espacio físico cuyo eje eran las tutorías personalizadas (ya puesto en cuestión a partir del centro de escritura virtual de la UNAD), mientras que los programas ofrecían otros recursos dirigidos a la colaboración y el apoyo transversal en la institución. Por un lado, si bien los centros —según sus denominaciones— encontrados ofrecen la modalidad de tutorías (a ello hay que añadir la posibilidad de tutorías en línea, que nuevamente replantea lo concerniente al espacio físico), también lo hacen los programas. Tampoco resulta un elemento exclusivo de los programas, como se vio, la disposición de otros materiales y recursos dirigidos al apoyo transversal del currículo. Los centros de la Javeriana de Cali y del CESA, por ejemplo, procuran material a docentes, como rúbricas de calificación, guías para ejercicios y evaluaciones de comunicación en las diferentes asignaturas. Como elemento semejante, se encontró evidencia de que algunos centros establecen una relación directa con cursos incluidos en el *syllabus*, como los Cursos E del centro de la Universidad de los Andes (Núñez-Cortés, 2013) y su homónimo en la Universidad de Ibagué, y las asignaturas de comunicación escrita del centro del CESA (Calle-Arango & Murillo, 2018), entre otros. En Colombia, aunque posiblemente también en otros lugares, estos cambios o expansiones de sus alcances respecto de los originalmente llamados centros de escritura pueden atribuirse a la evolución interna que algunos han tenido desde su creación, sujeta a las posibilidades ofrecidas por cada institución.

En síntesis, si bien “Los CE se conciben como espacios de aprendizaje activo en los que un tutor (o mentor) acompaña el proceso de desarrollo de las destrezas de escritura de un tutorado, que puede ser un estudiante o incluso un profesor” (Molina-Natera, 2016, p. 345), la diversidad de propuestas planteadas por los centros de escritura hallados en las IES colombianas invita a cuestionarse tal definición en pro de una ampliación de esta. Atendiendo esta tensión, se opta por establecer, para Colombia, una definición compartida e indistinta de iniciativas institucionales, con diferentes alcances, que propenden al desarrollo de la habilidad escrita de la comunidad universitaria desde una noción del lenguaje como herramienta transversal que, como tal, espera permear el currículo para contribuir a la construcción de competencias comunicativas que respondan a diferentes comunidades discursivas.

Consideraciones finales

Las iniciativas encontradas, 24 en total, mantienen la utilización de tutorías; sin embargo, algunas IES

colombianas difieren de los orígenes estadounidenses en que los docentes del centro o programa asumen la labor tutorial. Esta decisión resulta comprensible desde la actual concepción del estudiante como protagonista de su propio proceso, en medio del cual el docente actúa como guía o colaborador. Adicionalmente, tales espacios anuncian concepciones alineadas con los preceptos de la alfabetización académica, en el entendido de esta como una que requiere aprovechar el potencial epistémico de la lengua, abordarla de manera transversal y, por tanto, en atención a los contextos y acciones sociales. Finalmente, las características halladas presentan elementos que ponen en tensión las diferencias entre las consideraciones tradicionales de centros y programas.

El primer centro de escritura en Colombia, fundado en 2008, fue el de la Javeriana de Cali; más aún, este fue el primero de Suramérica (Molina-Natera, 2014). Un año después se creó el Programa LEA de la Universidad El Bosque. Luego, solo hasta la segunda década de este siglo las IES colombianas plantearon proyectos de esta naturaleza. Entre 2012 y 2016 atestiguaron la creación de casi la mitad de estas iniciativas, lo que prueba una tendencia en crecimiento y una figura que llegó a Colombia para quedarse.

Partiendo de que la escritura constituye el centro del aprendizaje en educación superior en la medida en que a través de esta se materializa y evalúa el conocimiento adquirido en cualquier disciplina; aunado a que su desarrollo establece una íntima relación con otros procesos cognitivos clave para la formación de profesionales con pensamiento crítico, autónomos y reflexivos; y sumado a una preocupación gubernamental de ofrecer a los estudiantes oportunidades y herramientas con miras a disminuir la deserción estudiantil en el ciclo de educación superior, como lo señala el Proyecto Visión Colombia II Centenario, el aporte que constituye la consolidación de estos centros y programas de escritura no resulta menor. Por esta razón, resulta pertinente seguir de cerca el crecimiento y la evolución que estas iniciativas van tomando, de manera que se pueda edificar sobre ellas y contribuir a forjar poco a poco una identidad propia y robusta de los centros y programas de escritura en el contexto colombiano.

Una limitación de la caracterización presentada en esta investigación consiste en que se trata de un panorama bosquejado a partir de las declaraciones administrativas de estos espacios (*página web*, fundadores, directores o colaboradores) y, por tanto, acota las posibilidades de aludir a elementos más allá de los formalmente enunciados. De lo anterior se deriva una deuda a saldar en futuros trabajos respecto de la importancia por relevar las prácticas que efectivamente están abordándose en estos espacios, con miras a corroborar su consistencia con los marcos

teórico-epistemológicos que les subyacen. Así mismo, se considera importante que los mismos centros y programas de escritura difundan las experiencias y dinámicas que están abordando dentro de las IES, sobre todo desde investigaciones empíricas replicables, agregables y basadas en datos (RAD). Dar a conocer sus resultados y el impacto que ellos están generando en el marco de la alfabetización académica contribuiría a fortalecer un diálogo nacional e internacional, y mantener este sólido posicionamiento regional.

Sobre la autora

Lina Calle-Arango es profesional en Estudios Literarios, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Maestra en Edición, Universidad de Salamanca, Madrid, España. Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universidad Internacional Iberoamericana – UNINI, Puerto Rico. Profesora investigadora asistente y docente del Centro DIGA en el CESA, Colegio de Estudios Superiores de Administración. Estudiante de Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Referencias

- Acevedo-Zapata, S. (2015). Centro virtual de escritura, lenguaje y expresión. En V. Molina Natera (ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, 105-110. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Álvarez-Urbe, S. & Adrians-Pacheco, K. (2015). El Centro de Escritura de la Universidad del Norte: la dinámica entre el apoyo al estudiante y el compromiso institucional con las competencias comunicativas. En V. Molina-Natera (ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, 245-250. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Ávila-Reyes, N.; González-Álvarez, P. & Peñaloza-Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (57), 537-560. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a10.pdf>
- Bawarshi, S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bazerman, C. & Moritz, M. E. W. (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69 (3), 009-011. Doi: 2175-8026.2016v69n3p9. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00009.pdf>
- Boquet, E. (1999). Our Little Secret: A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. *College Composition and Communication*, 50 (3), 463-482. DOI: 10.2307/358861
- Bruffee, K. (2008). Peer Tutoring and the "Conversation of Mankind". En R. W. Barnett & J. Blumner. *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*, 206-218. London: Pearson.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. *[Con]textos*, 5 (17), 29-39. Disponible en: <https://studylib.es/doc/7988390/cartograf%C3%ADa-de-los-centros-de-escritura-un-estado>

- Calle-Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43 (2), 629-651. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-629.pdf>
- Calle-Arango, L. & Murillo, J. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. *Folios*, 47, 81-98. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7399/6034>
- Calle-Arango, L.; Pico, A. L. & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción del conocimiento. *CADERNOS DE PESQUISA*, 47 (165), 872-895. Disponible en: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3882/pdf>
- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: toward a History. *The Writing Journal Center*, 103-115.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Chois-Lenis, P.; Casas-Bustillo, A.; López-Higuera, A.; Prado-Mosquera, D. & Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/19290>
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1974.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, MEN (16 de mayo de 2016). *Instituciones de Educación Superior Aprobadas por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/institucion#
- Espino-Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 959-976. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14039201012.pdf>
- Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Centro de Español (2017). *Tutorías Centro de Español 2017-1*. Disponible en: <http://www.konradlorenz.edu.co/es/estudiantes/instituto-de-humanidades/centro-de-espanol/2347-tutorias-centro-de-espanol-2017-1.html>
- Gargallo-López, B.; Morera-Bertomeu, I.; Iborra-Chornet, S.; Climent-Olmedo, M.; Navalón-Oltra, S. & García-Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (259), 415-435. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>
- González-Pinzón, B. Y. (2015). Centro de Escritura Javeriano PUJ Bogotá. En V. Molina-Natera (ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, 63-80. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Griswold, W. G. (2006). Postsecondary Reading: What Writing Center Tutors Need to Know. *Journal of College Reading and Learning*, 37 (1), 59-70. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850193>
- Gutiérrez-Rodríguez, M. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis*, 4 (7), 137-168. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561>

- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction of Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold.
- Harris, M. (2017). *SLATE (Support for the Learning and Teaching of English) Statement: The Concept of A Writing Center*. International Writing Centers Association. Disponible en: <http://writingcenters.org/writing-center-concept-by-muriel-harris/>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Cambridge Adult Education.
- Leahy, R. (1990). What the College Writing Center Is-and Isn't. *College Teaching*, 38 (2), 43-48. Disponible en: <https://yubacollegewldc.files.wordpress.com/2014/08/leahy-22what-the-writing-center-is22.pdf>
- López-Gil, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Grafía*, 13 (1), 78-99. Disponible en: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/657/610>
- Molina-Natera, V. (2008). Centro de escritura Javeriano: hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en la Universidad, Bogotá. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/280026071_CENTRO_DE_ESCRITURA_JAVERIANO_Hacia_un_mejoramiento_de_las_habilidades_de_estudiantes_y_profesores
- 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 (8), 9-33. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Molina-Natera, V. (ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Molina-Natera, V. (2016). Capítulo XIII. Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía & N. A. Vega López. *Leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, 339-362. Libros digitales de acceso libre. Disponible en: http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Molina-Natera, V. (2018). *Teorías, prácticas y administración de los centros y programas de escritura de Latinoamérica*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Moore, R. H. (1995 [1950]). The Writing Clinic and the Writing Laboratory. En C. Murphy & J. Law (eds.). *Landmark Essays. On Writing Centers*, 3-10. Davis, California: Hermagoras.
- Moreno-Montoya, Ó. A. (octubre, 2016). La competencia comunicativa y el laboratorio de escritura y oralidad-LEO. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI*. Disponible en: <https://www.acofipapers.org/index.php/eiei2016/2016/paper/viewFile/1457/542>
- Murillo, J. (2013). La universidad y los procesos de lecto-escritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA. *Panorama*, 6 (10), 87-97. Disponible en: <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/28/19>
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 685-707. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a2.pdf>
- Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículo y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis. *Escribir a través del Currículo. Una guía de referencia*, 38-48. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Navarro, F.; Ávila-Reyes, N.; Tapia-Ladino, M.; Cristovão, V.; Moritz, M.; Narváez-Cardona, E. & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49 (1), 100-126. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art06.pdf>
- Navarro-Coy, M. (2004). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odisea*, 6, 145-160. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/download/195/175>
- Núñez-Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17 (17), 63-102. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642/4411>
- Pedraza-Ramírez, C. & Cabrera-Otálora, M. (2015). Tutorías virtuales de escritura como espacio necesario en e-learning: propuesta para la UNAD sede Palmira. En V. Molina-Natera (ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, 223-234. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, RLCPE (12 de mayo de 2015). *Quiénes somos*. Disponible en: <https://sites.google.com/site/redlacpe/quienes-somos>

- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods In Language Teaching. A Description and Analysis*. 15 ed. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- Rincones-Marchena, M. A. (2012). Centros de escritura como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura. *XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/centros_escritura_estrategia.pdf
- Roldán-Morales, C. A. & Arenas-Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13 (1), 100-114. Disponible en: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/658/611>
- Universidad del Tolima (18 de noviembre de 2016). *Programa de asesorías en lectura y escritura para la comunidad universitaria: leer para escribir con sentido social*. Obtenido de Universidad del Tolima: <http://www.ut.edu.co/academi/institucional1/facultades-e-instituto-de-educacion-a-distancia/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/proyeccion-social/programa-de-asesorias-de-lectura-y-escritura>
- Universidad EAFIT (17 de mayo de 2017). *Celee / ¿Qué es Celee? Presentación. Misión*. Disponible en: www.eafit.edu.co/centros/celee/que-es-celee/Paginas/presentacion.aspx
- Villalón, R. & Mateos, M. (2014). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (2), 219-232. DOI: 10.1174/021037009788001761
- Waller, S. C. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Disponible en: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm
- Zubiría-Samper, J. de (2010). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.