



Revista Colombiana de Ciencias Sociales
ISSN: 2216-1201
Universidad Católica Luis Amigó

Calle Álvarez, Gerzon Yair
CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN UN
CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
Revista Colombiana de Ciencias Sociales, vol. 11, núm. 2, 2020, pp. 430-455
Universidad Católica Luis Amigó

DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497864670002>

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

CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN UN CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA¹

CHARACTERISTICS OF ACADEMIC TUTORING IN A DIGITAL WRITING CENTER FOR SECONDARY EDUCATION

Gerzon Yair Calle Álvarez*

Universidad de Antioquia

Recibido: 12 de julio de 2019–Aceptado: 16 de enero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Calle-Álvarez, G. Y. (julio-diciembre, 2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>

Resumen

La tutoría académica es un servicio distintivo de los centros de escritura frente a otras estrategias de promoción y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la escuela. Este artículo tiene como propósito identificar las estrategias de acompañamiento desarrolladas por los tutores durante los servicios ofrecidos por dos Centros de Escritura Digital (CED) en la educación media. El método utilizado fue el estudio de caso, en el que participaron dos instituciones educativas, una pública y otra privada, de Medellín, Colombia. Para el análisis de la información se utilizaron los gráficos de las coordenadas del centroide y el porcentaje, alcance y frecuencia por tamaño de caso. En los resultados se muestra que las estrategias utilizadas correspondieron a las realidades institucionales y el servicio ofrecido desde el CED. En las conclusiones se afirma que las tutorías son una estrategia de orientación de la escritura académica, complementaria al trabajo de aula que se desarrolla en las diferentes áreas y asignaturas del currículo escolar de la educación media.

¹ Este artículo se deriva de la investigación finalizada *El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria*, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia. Enero 2014–diciembre 2017.

* Doctor en Educación, Universidad de Antioquia. Profesor e integrante del grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías de la misma universidad. Medellín, Colombia. Contacto: gerzon.calle@udea.edu.co, <http://orcid.org/0000-0002-4083-6051>, http://scholar.google.es/citations?user=_GP5p7gAAAAJ&hl=es

Palabras clave

Centro de recursos; Escritura; Enseñanza secundaria; Tecnología educativa; Tutoría.

Abstract

Academic tutoring is a distinctive service of writing centers compared to other strategies to promote and strengthen reading and writing at school. The purpose of this article is to identify the accompaniment strategies developed by the tutors during the services offered by two Digital Writing Centers (DWC) in secondary education. The method used was the case study, in which two educational institutions, one public and one private, from Medellín, Colombia, participated. For the analysis of the information, the graphics of the coordinates of the centroid and the percentage, reach, and frequency by case size were used. The results show that the strategies used corresponded to the institutional realities and the service offered by the DWC. In the conclusion, it is stated that the tutorings are an orientation strategy of academic writing, complementary to the classroom work that is developed in the different areas and subjects of the school curriculum of secondary education.

Keywords

Resource center; Writing; Secondary education; Educational technology; Tutorial.

INTRODUCCIÓN

Los centros de escritura (CE) tienen sus orígenes en la educación superior de los Estados Unidos de América (Waller, 2002). Sin embargo, sus propósitos en la promoción y fortalecimiento de la escritura y formas de servicios han sido llevados a las instituciones secundarias y medias (Martínez & Olsen, 2015; Calle-Álvarez, 2019). Además, sus servicios se han diversificado con la incorporación de las tecnologías digitales (Flórez y Gutiérrez, 2011), permitiendo llegar a estudiantes que se les dificulta desplazarse a los centros presenciales.

Los CE se diferencian de otras estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la escritura académica, por el servicio de tutoría individual que se les ofrece a los estudiantes (Eleftheriou, 2011). Durante la tutoría un estudiante de manera voluntaria o remitido por un profesor asiste a una orientación sobre su proceso de escritura, sin embargo, él no encontrará un servicio de corrección de estilo, es un diálogo entre el tutor y el estudiante, orientado a la formación de mejores escritores. Stueart (2012) plantea que una ventaja de un CE es la posibilidad que tienen los estudiantes de asistir a las tutorías académicas, ya que es un espacio que no se encuentra disponible en el aula de clases.

Fernández y Barbagallo (2017) afirman que existen diversos tipos de tutorías, y que en general, se concibe como una estrategia de asesoramiento en una fase de la formación del estudiante. Hay que comprender que la tutoría académica no es un espacio exclusivo para los estudiantes con dificultades o problemas en la escritura. Los estudiantes avanzados en la producción de textos académicos pueden solicitar y asistir a una tutoría académica, para dialogar sobre su producción, identificar posibilidades de mejoras, abordar asuntos sobre lugares de publicación, reconocer sus estrategias metacognitivas para favorecer la producción de ideas, identificar cómo utilizar recursos multimodales en los textos. Los motivos para asistir a una tutoría académica dependerán de los propósitos escriturales del estudiante.

Cada CE construye o promueve un modelo de tutoría académica. Por ejemplo, Eleftheriou (2011) afirma que el CE de *Fayetteville High School* sigue las pautas establecidas por Harris (1997), y sus principios son: a) las tutorías se ofrecen uno-a-uno; b) los tutores son entrenadores y colaboradores, no profesores; c) las necesidades de cada estudiante son el enfoque de la tutoría; d) se recomienda la experimentación y la práctica; e) los estudiantes trabajan en la escritura de diferentes áreas y asignaturas; f) los CE están disponibles para los estudiantes en todos los niveles de dominio de la escritura.

Otro ejemplo, de un CE para la educación media en los Estados Unidos es *Edison Writing Center*. Este CE fue fundado en el año 2008, cuenta con más de cuarenta tutores, que están entre el primer y tercer año de prestar sus servicios en el CE, y directores. Los servicios del CE se encuentran orientados a los estudiantes y profesores de *Edison High School*, entre los que están: tutoría presencial o virtual, talleres. En la página del CE hay un formulario para acceder a los servicios y otro para evaluarlos. Además, se tiene acceso al historial de publicaciones y servicios ofrecidos por el CE desde su fundación.

Gillespie & Lerner (2000) plantean que los tutores deben promover en los estudiantes la escritura con responsabilidad, para ello, podrían identificar mecanismos para que se apropien de los textos, confiar en sus escritos, generar ideas sobre el texto, hacer preguntas sobre la revisión, orientar para que realicen correcciones del propio texto. El tutor es el orientador, el guía en la tarea de escritura, no será un corrector o juez sobre el texto. Durante la tutoría se busca que el estudiante desarrolle procesos cognitivos y metacognitivos que le aporten a alguno de los momentos de escritura planeación, textualización, revisión. El tutor dialoga con el estudiante sobre el texto, buscando identificar mecanismos para que sea un revisor de su propio texto.

Según las políticas de los CE los tutores pueden ser los profesores de las áreas del lenguaje o cualquier área, profesionales en general, practicantes de programas educativos o estudiantes pares. Gillespie & Kail (2006) plantean que los riesgos potenciales de la utilización de tutores pares son inferiores a sus beneficios, debido a que permite que tanto el tutor y como el estudiante aprendan el uno del otro en lugar de competir, y permite a los estudiantes desempeñar un papel recíproco en la experiencia educativa, así como permitir que los tutores se vuelven más conscientes de su propio proceso de pensar y de escribir. En cualquier caso, los tutores deben estar en la capacidad de dialogar sobre la tarea de escritura de los estudiantes y conocer las rutas para orientar el proceso.

Los mecanismos y requisitos para asistir a una tutoría académica están establecidos por cada CE, algunos, solicitan un borrador del texto, otros las pautas de la tarea de escritura y en general, exigen que se solicite una cita previamente ya sea de modo directo en el CE o por medio de la página web. Brooks & Lefelt (1989) expresan que el CE de *Pattonville High School* solicita a los estudiantes llevar los documentos con ellos y cualquier ejercicio de pre-escritura logrado. En el contexto colombiano, por ejemplo, el CE de la Universidad del Cauca, pide a los interesados en el servicio de tutoría solicitar la cita por correo electrónico o llamando a un número celular, los avances en la tarea de escritura son opcionales y solo se presentan en el momento de la tutoría.

En una tutoría académica la evaluación es formativa, el estudiante no recibirá una calificación por asistir al servicio, y sus resultados serán aprendizajes para la vida. Black & Wiliam (1998) sostienen que la evaluación formativa es un componente esencial del trabajo en el aula y puede

elevar el rendimiento de los estudiantes. En una tutoría, la evaluación formativa produce ganancias de aprendizaje significativos que se reflejarán en otros espacios académicos, sociales y laborales donde intervenga el estudiante. Además, en el proceso de evaluación el estudiante es un participante activo, buscando que reconozca sus fortalezas y dificultades, superando los problemas y potenciando sus aciertos en sus producciones. Como plantean Fernández y Barbagallo (2017), las acciones que se generen en una tutoría no son un exceso de actividades, por el contrario, deberán partir de las formas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El uso de las tecnologías digitales en los CE ha permitido que se puedan ofrecer tutorías virtuales, sincrónicas y asincrónicas, ya sea por medio de plataformas educativas o utilizando recursos libres de la web. En cualquier caso, esa situación dependerá de las condiciones económicas e institucionales donde se encuentre el CE. Calle-Álvarez (2017) plantea que, con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los Centros de Escritura Digital (CED) vienen siendo una estrategia que se está fortaleciendo en las instituciones educativas, por las posibilidades de comunicación, conexión e interacción que le permite, desde diversos lugares y tiempos, a los tutores y usuarios. Partiendo de lo enunciado, este artículo tiene como propósito identificar las estrategias de acompañamiento desarrolladas por los tutores durante los servicios ofrecidos por dos CED en la educación media.

MÉTODO

El método utilizado fue el estudio de caso. Stake (2005) plantea que el estudio de caso requiere la comprensión de las particularidades para llegar al entendimiento de las dimensiones más complejas de las situaciones. Por su parte, Yin (1994) hace énfasis en la importancia del reconocimiento del contexto y su relación con los propósitos del estudio. Además, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) consideran que una característica del estudio de caso es que se pueden aplicar diferentes fuentes para la recolección de la información.

Del estudio participaron dos instituciones educativas (I.E.) que ofrecían educación media, una pública con énfasis técnico y otra privada con énfasis pedagógico, ambas de Medellín, Colombia. Cada I.E. fue abordada como un caso, sin embargo, en los resultados se establecieron algunas similitudes y distancias en los procesos de implementación del CED. Durante dos años cada institución participó en el diseño y operación de un CED. En los servicios ofrecidos a los estudiantes se encontraba la tutoría académica individual (virtual y presencial) y grupal, por medio de los talleres virtuales de escritura académica.

En los CED de ambos casos se promovió el modelo de tutoría minimalista, de Dipardo & Freeman (1988), quienes hacen énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante y la importancia de las conversaciones de los estudiantes buscando reunir aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje de la lengua, además, el significado no está dado por un instructor de conocimientos, es un producto de la interacción social.

El CED de la institución pública tenía una población objeto de 302 estudiantes, tenía un coordinador y un grupo de tutores, conformado por cuatro estudiantes de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana y seis profesores de las áreas de Filosofía, Lengua Castellana, Tecnología e Informática, Ciencias Políticas y Educación Física. Por su parte, el CED de la institución privada se focalizó en una población de 120 estudiantes, contaba con una coordinadora y tres tutores, quienes también se desempeñaban como profesores de la institución educativa.

Se diseñó una estrategia de formación a los tutores para que apoyaran los procesos de escritura académica mediada por TIC de los estudiantes. Se consideraron factores de la didáctica de la escritura, soporte técnico, escritura digital y transversalidad de la escritura. Además, se realizó un taller a los estudiantes de la educación media sobre los servicios del CED. Este ejercicio buscó hacer una inmersión de los estudiantes en las dinámicas del CED, y cuáles rutas deberían tomar si se llegaran a presentar problemas en las prácticas de uso. Esta actividad estuvo orientada por los profesores del área de Tecnología e informática en cada una de las instituciones educativas.

Los tutores elaboraban un informe sobre las tutorías individuales o grupales que orientaban en el CED, donde se consideraron elementos como las prácticas de uso, tipo de consultas de los estudiantes, avance en los procesos de escritura, dificultades técnicas y dinámicas de interacción. Para el registro de las tutorías académicas se diseñó un formulario que se encontraba en el módulo de profesor/tutor al interior del CED.

Con el registro de las tutorías se buscaba reconocer los elementos fundamentales en el desarrollo del acompañamiento del proceso de escritura, por lo que el instrumento se diseñó atendiendo a tres momentos:

- a) Reconocer la tarea de escritura. En este momento los tutores respondían siete preguntas que se encontraban orientadas a identificar la fecha y responsable de la tutoría, área o asignatura de la tarea de escritura, tipo de texto y motivo de la tutoría. Las respuestas se convertían en un perfil inicial para el acompañamiento en la cualificación del texto académico.
- b) Acompañamiento del proceso de escritura. Para comprender este momento en la tutoría, el tutor debía seleccionar máximo tres acciones de una serie de enunciados que se proponían, los cuales describían las estrategias que se desarrollaban durante la tutoría. Las acciones estaban orientadas a brindar pautas para que el estudiante logrará comprensión de la tarea de escritura, buscando potenciar las fortalezas y superar las dificultades.

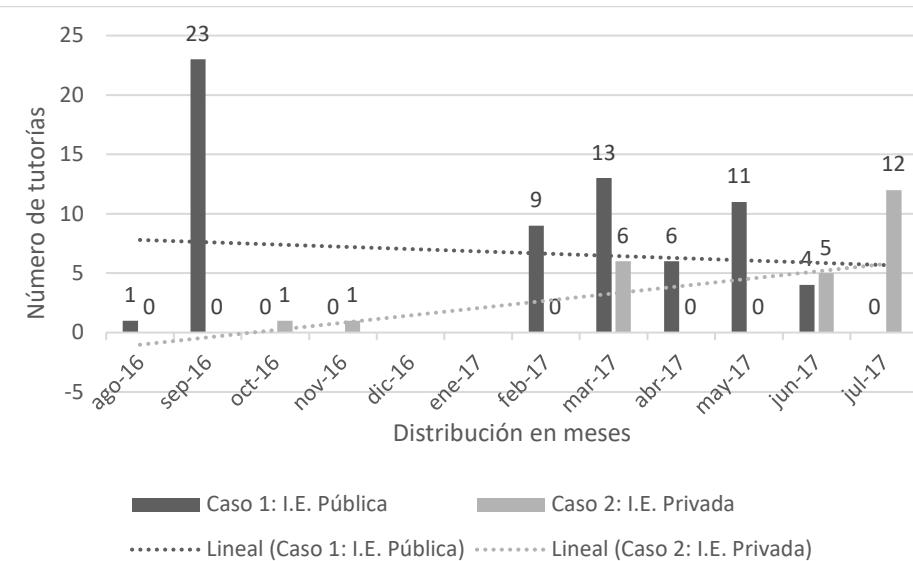
- c) Continuación del proceso de escritura. Para orientar este momento en el registro, se les proponía a los tutores una serie de acciones que le podían asignar al estudiante para que fortaleciera su producción textual. Las posibles acciones estaban orientadas a que el estudiante continuara su ejercicio de escritura de manera autónoma, sin embargo, el tutor podía determinar que se requería otra tutoría con los avances logrados por el estudiante en la redacción del texto.

La aplicación del instrumento se realizaba desde la plataforma del CED. Era una responsabilidad del tutor diligenciar el instrumento después de finalizado el servicio, sin embargo, algunos tutores olvidaban la responsabilidad, por lo que el coordinador del CED debía estar recordando esta actividad. Al final de la intervención se contó con 67 registros de la I.E. Pública y 25 de la I.E. Privada. Para el análisis de información, se llevaron los datos al programa estadístico SPSS, se comenzó con las relaciones entre número de situaciones y porcentajes para cada uno de los casos. Posteriormente, se realizó un gráfico de las coordenadas del centroide, para identificar las relaciones que se establecían entre los diferentes momentos de la tutoría académica.

RESULTADOS

El número de tutorías que se ofrecían a los estudiantes dependía de la disponibilidad de tiempo de los tutores, teniendo presente, que estos hacían parte de las instituciones educativas y, por lo tanto, tenían otras responsabilidades académicas y/o administrativas. Como se identifica en la Figura 1, los meses de apertura y cierre del año se presentan menos tutorías, lo que se explica por el número de actividades que tienen las instituciones educativas en este periodo, por ejemplo, ceremonias institucionales, inducción a estudiantes, planeación, evaluación. El número de tutorías en el caso 1 fue más constante en el segundo año de implementación del CED, debido a que ya había mayor comprensión de las actividades de acompañamiento y promoción de la escritura. En el caso 2, los procesos de tutoría académica se han realizado en diferentes momentos del año, no se encontró una constante.

Figura 1. Número de tutorías por mes



El análisis de las tutorías comparte dos servicios: a) tutorías académicas, las que se desarrollaban uno a uno, es decir, tutor y estudiante durante la planeación, textualización y/o revisión de un texto académico, se realizaron de forma presencial o virtual, el porcentaje de registro de este servicio fue para el caso 1, el 65.7% y en el caso 2, el 48%, esta estrategia concuerda con la afirmación de Eleftheriou (2011) sobre el rol de los CE en el apoyo a la escritura de manera individualizada y gratuita; b) talleres de escritura, orientados a trabajar una tipología textual con un grupo de estudiantes, se desarrollaban de manera virtual, desde la plataforma del CE; los registros para este servicio fueron en el caso 1, el 34.3%, y caso 2, el 52%.

Aunque las actividades del CED estaban focalizadas en la educación media, las instituciones educativas decidieron ampliar la oferta para los grados de la básica secundaria, como se reconoce en la Tabla 1.

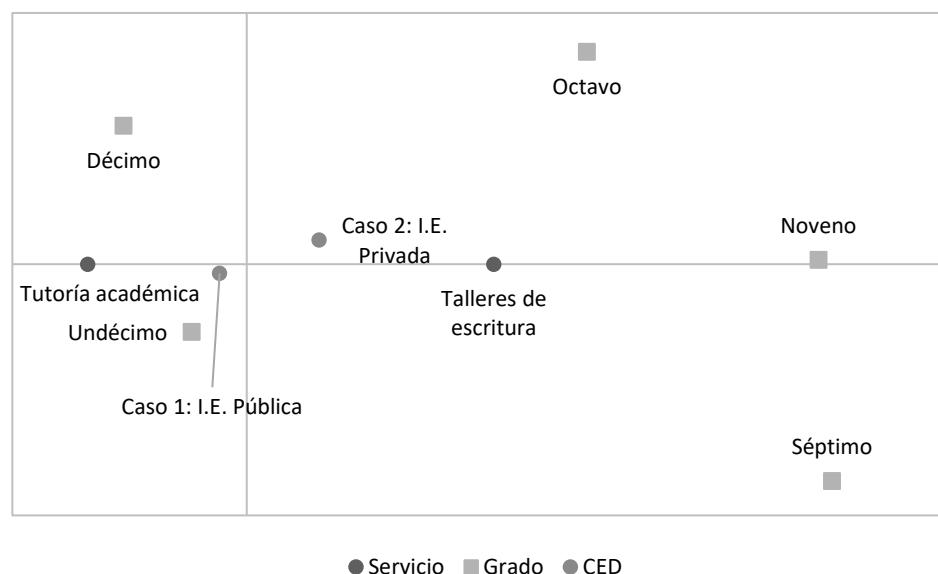
Tabla 1

Participación por grado en los servicios del CED

Grado	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Séptimo	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Octavo	4	4.3	1	1.5	3	12.0
Noveno	7	7.6	4	6.0	3	12.0
Décimo	23	25.0	17	25.4	6	24.0
Undécimo	57	62.0	44	65.7	13	52.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

La relación entre las instituciones educativas, el tipo de servicio y el grado escolar (Figura 2) se caracterizó en el caso 1, por una tendencia a las tutorías académicas en los grados de décimo y undécimo. Siendo más utilizado el servicio por los estudiantes de undécimo, lo que se explica por los intereses de esta población en el proceso de construcción de los proyectos pedagógicos correspondientes a la formación técnica. En el caso 2, se identificó que hubo mayor uso de los talleres virtuales de escritura, en similares proporciones en los grados de octavo a undécimo, en la institución educativa privada varios de los talleres estuvieron asociados a actividades académicas, de alguna de las áreas del currículo escolar.

Figura 2 Relaciones CED, servicio y grado



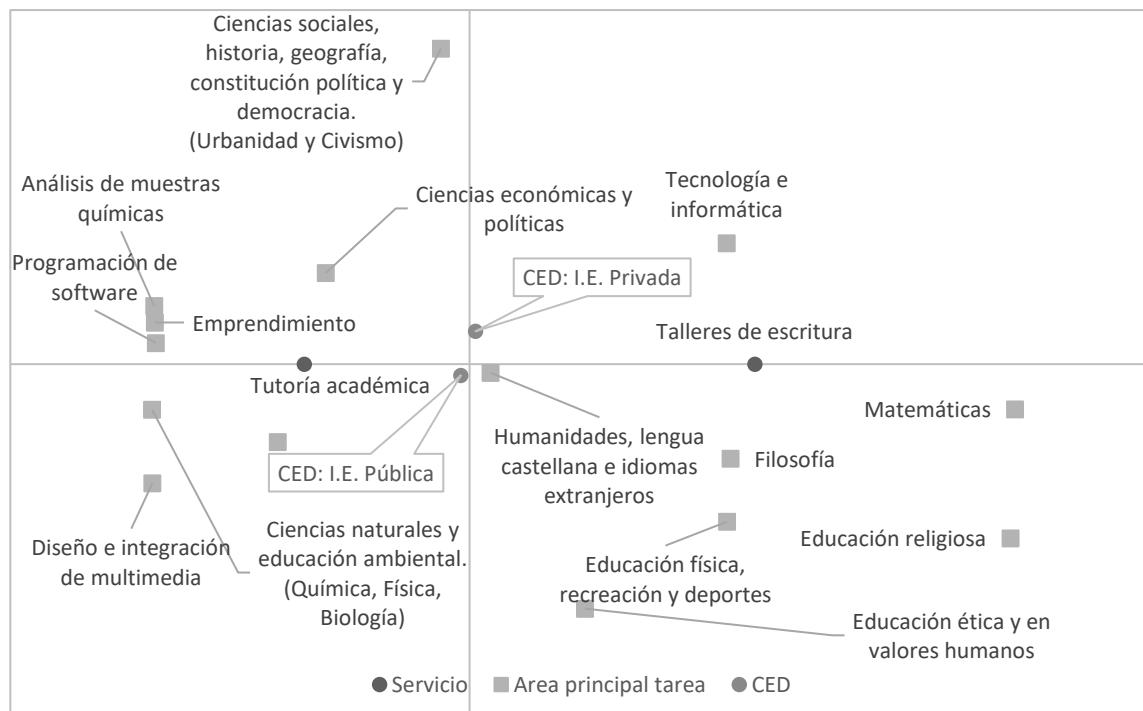
Desde las instituciones educativas se continúa abordando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde las áreas del lenguaje, sin embargo, la promoción de los servicios del CED generó que otras áreas comenzaran a reconocer la importancia de la escritura en los aprendizajes (Tabla 2). Carlino (2005) plantea la importancia de reconocer que las prácticas comunicativas que se generan en las áreas responden a conocimientos disciplinares y discursivos propios. Vale anotar que la concepción de escritura académica en la educación media está más asociada a asuntos genéricos de los saberes que circulan en la escuela. Los servicios del CED permearon las demás áreas del currículo escolar, y actividades de tipo institucional y de ciudad. Harris (1997) afirma que uno de los principios de los CE es el acompañamiento de la escritura en diferentes áreas.

Tabla 2

Área principal de la tarea de escritura

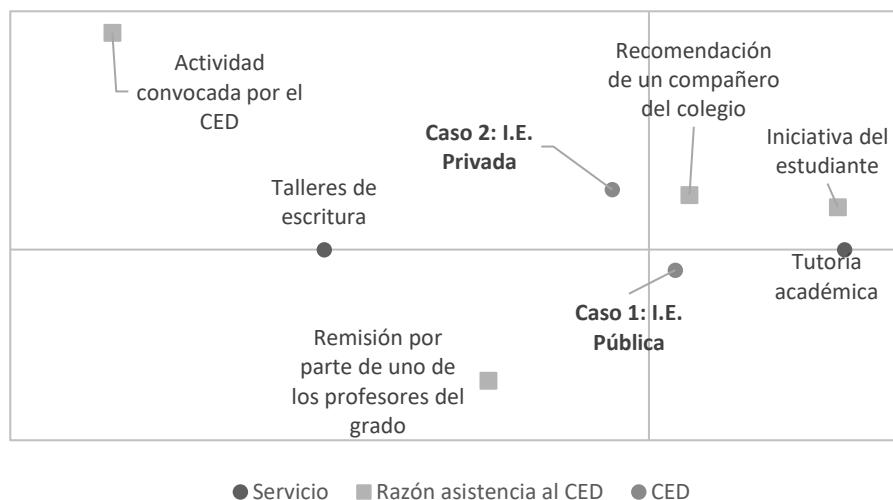
Áreas del currículo escolar	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Análisis de muestras químicas	4	4.3	2	3.0	0	0.0
Ciencias económicas y políticas	5	5.4	5	7.5	2	8.0
Ciencias naturales y educación ambiental. (Química, Física, Biología)	3	3.3	1	1.5	0	0.0
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. (Urbanidad y Civismo)	3	3.3	1	1.5	2	8.0
Diseño e integración de multimedia	4	4.3	4	6.0	0	0.0
Educación ética y en valores humanos	2	2.2	2	3.0	2	8.0
Educación física, recreación y deportes	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Educación religiosa	2	2.2	2	3.0	0	0.0
Emprendimiento	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Filosofía	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	46	50.0	32	47.8	14	56.0
Matemáticas	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Programación de software	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Tecnología e informática	12	13.0	7	10.4	5	20.0
Otra área o actividad académica	7	7.6	5	7.5	2	8.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Stueart (2012) plantea que un CE debe fomentar la escritura en todo el plan de estudio. La relación entre las instituciones educativas, el área principal de la tarea de escritura y los servicios orientados a los estudiantes (Figura 3), mostró que en el caso 1, los estudiantes solicitaban el servicio de tutoría académica para apoyar o fortalecer la tarea de escritura, principalmente, de las áreas de Análisis de Muestras Químicas, Programación de Software, Diseño e Integración de Multimedia, Ciencias Económicas y Políticas, Ciencias Naturales, Emprendimiento y Lengua Castellana. En el caso 2, los estudiantes se inclinaron por los talleres virtuales de escritura para apoyar las tareas escolares de las áreas de Tecnología e Informática y Lengua Castellana.

Figura 3. Relaciones CED, servicio y área del currículo escolar

Ávila Gómez (2009) plantea la importancia de crear experiencias de lectura y escritura en las comunidades educativas, en beneficio de las competencias comunicativas de los estudiantes. Las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de las tutorías académicas o talleres virtuales de escritura se agruparon en cuatro descriptores. En las relaciones entre las instituciones educativa, razones de asistencia al CED y tipo de servicio (Figura 4), se identificó que en el caso 1, los estudiantes asistían a la tutoría académica por iniciativa propia, esto es complementario con las relaciones que se establecieron en diferentes tipos de textos y las áreas del currículo, los estudiantes identificaron los beneficios de la tutoría académica en el acompañamiento de la escritura. En el caso 2, los estudiantes participaron de los talleres virtuales de escritura por ser una actividad convocada por el CED o por remisión de uno de los profesores de la institución. En la institución educativa privada los servicios del CED se desarrollaron en la jornada académica y, en la mayoría de los casos, en el marco de una actividad de las áreas curriculares o institucional.

Figura 4. Relaciones CED, área y tipo de texto



El tipo de estudiante que asistió al CED correspondió a tres categorías (Tabla 3). En el caso 1, el 61.2% correspondió a estudiantes que asistían por primera vez a uno de los servicios del CED, se caracterizaban por buscar soluciones a tareas escolares, participación de eventos institucionales o interés por conocer y explorar los recursos que se le ofrecían desde la plataforma. El 32.8% eran estudiantes que ya habían estado en alguno de los servicios del CED, conocían las dinámicas y regresaban para continuar con el proceso de orientación de la tarea de escritura. El 6% correspondió a estudiantes que habían estado en otros servicios del CED y regresaban para participar de alguno de los talleres o un nuevo ciclo de tutorías. En el caso 2, el 100% fueron estudiantes que asistieron por primera vez, esto se explica porque los tutores no tenían la cultura de diligenciar el registro desde la plataforma del CED, además, los tiempos entre los servicios eran superiores a las cuatro semanas.

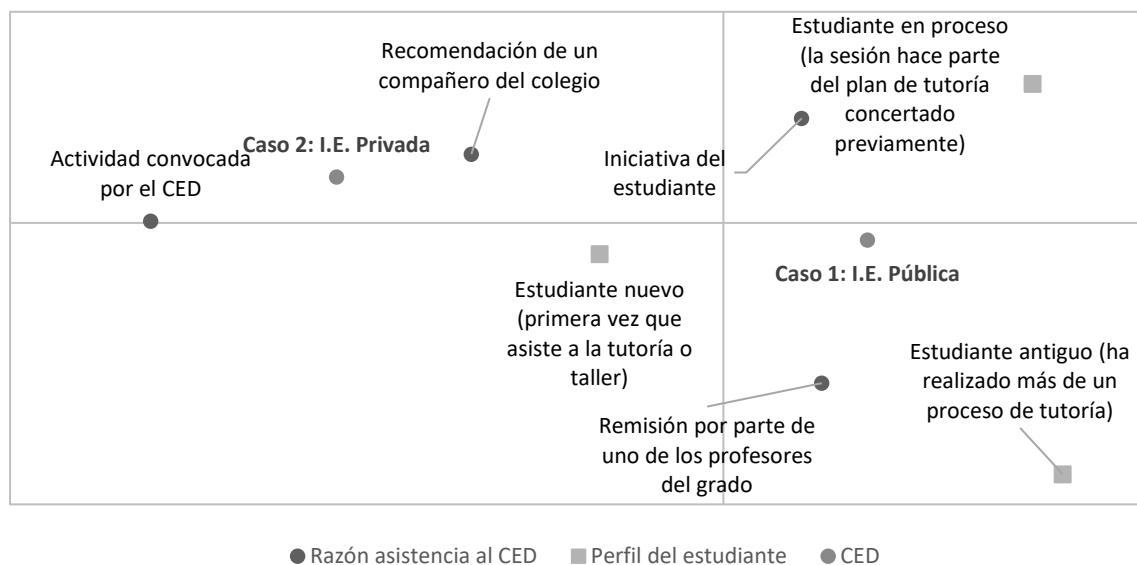
Tabla 3

Perfil del estudiante

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Estudiante nuevo (primera vez que asiste a la tutoría o taller)	66	71.7	41	61.2	25	100.0
Estudiante en proceso (la sesión hace parte del plan de tutoría concertado previamente)	22	23.9	22	32.8	0	0.0
Estudiante antiguo (ha realizado más de un proceso de tutoría)	4	4.3	4	6.0	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Las relaciones entre el perfil del estudiante, las razones de asistencia y las instituciones educativas (Figura 5) mostraron que en el caso 1, los estudiantes regresaban al CED por iniciativa propia, lo que evidencia que el estudiante reconoció los beneficios del servicio recibido para la escritura. En el caso 2, los estudiantes que asistieron por primera vez a uno de los servicios, lo hicieron por ser una actividad convocada por el CED. En la institución educativa privada las estrategias de promoción fueron fundamentales para lograr reconocimiento del CED por parte de la comunidad educativa.

Figura 5. Relaciones CED, razones asistencia y perfil del estudiante



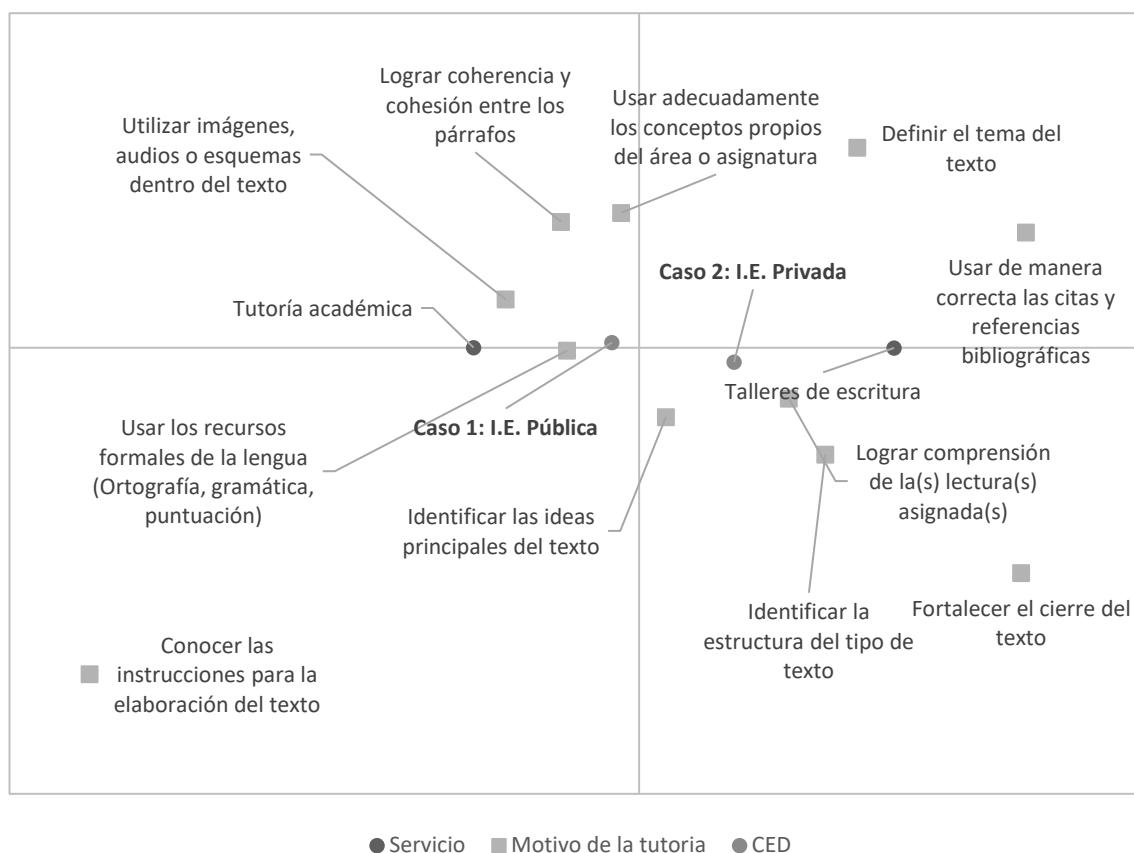
Chois Lenis y Guerrero (2015) expresan que no es posible identificar una única forma de desarrollar las tutorías, es importante la formación y reflexión permanente por parte de los tutores. Los tutores identificaron diversos motivos por los cuales los estudiantes asistían a una tutoría. En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de once motivos por los cuales los estudiantes podían asistir a la tutoría, pero solo podían seleccionar máximo tres que hayan sido relevantes en el desarrollo de la tutoría. En la Tabla 4 se identifican los motivos por los que los estudiantes asistían a la tutoría.

Tabla 4

Motivo de la tutoría

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Definir el tema del texto (P9_1)	14	15.2	11	16.4	3	12.0
Conocer las instrucciones para la elaboración del texto (P9_2)	42	45.7	28	41.8	14	56.0
Fortalecer el cierre del texto (3)	26	28.3	19	28.4	7	28.0
Identificar la estructura del tipo de texto (P9_4)	34	37.0	22	32.8	12	48.0
Usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas (P9_5)	12	13.0	6	9.0	6	24.0
Lograr coherencia y cohesión entre los párrafos (P9_6)	32	34.8	27	40.3	5	20.0
Lograr comprensión de la(s) lectura(s) asignada(s) (P9_7)	14	15.2	9	13.4	5	20.0
Identificar las ideas principales del texto (P9_8)	11	12.0	6	9.0	5	20.0
Usar adecuadamente los conceptos propios del área o asignatura (P9_9)	15	16.3	13	19.4	2	8.0
Usar los recursos formales de la lengua (Ortografía, gramática, puntuación) (P9_10)	47	51.1	37	55.2	10	40.0
Utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto (P9_11)	27	29.3	22	32.8	5	20.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Como se observa en la Figura 6, en el caso 1, se identificó que los estudiantes asistían a la tutoría académica con los propósitos de lograr coherencia y cohesión entre los párrafos, usar adecuadamente los conceptos propios del área o asignatura, aplicar los recursos formales de la lengua (ortografía, gramática, puntuación), utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto y conocer las instrucciones para la elaboración del texto. En el caso 2, los estudiantes asistían a los talleres virtuales de escritura para fortalecer el cierre del texto, lograr comprensión de las lecturas asignadas en las áreas, usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas y definir el tema del texto. En cualquiera de los casos se mantenía la idea de Gillespie & Lerner (2000) según la cual los tutores de un CE deben suscitar una escritura con responsabilidad en los estudiantes.

Figura 6. Relaciones CED, servicio y motivo de la tutoría

En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de los servicios del CED fueron lograr coherencia y cohesión entre los párrafos (P9_6), usar los recursos formales de la lengua (P9_10) y utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto (P9_11), con un porcentaje de respuesta de 61.9%, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, motivo tutoría, caso 1

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P9_10	1	37	55.2	37	27.6
ADDED: P9_6	2	49	73.1	61	45.5
KEPT: P9_10					
ADDED: P9_11	3	56	83.6	83	61.9
KEPT: P9_10, P9_6					

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de los servicios del CED fueron identificar la estructura del tipo de texto (P9_4), usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas (P9_5) y usar los recursos formales de la lengua (P9_10), con un porcentaje de 50%, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, motivo tutoría, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P9_10	1	10	40.0	10	20.0
ADDED: P9_4 KEPT: P9_10	2	17	68.0	19	38.0
ADDED: P9_5 KEPT: P9_10, P9_4	3	20	80.0	25	50.0

Carlino (2002) plantea que la tutoría debe aportar a los procesos metacognitivos y metalin-güísticos de los estudiantes. Por su parte, Lara Negrette (2015) afirma que la tutoría es un espacio ideal para la promoción de las competencias argumentativas y analíticas. Partiendo de las concepciones anteriores, las estrategias de acompañamiento desarrolladas durante la tutoría académica y talleres virtuales de escritura fueron diversas, corresponden a los motivos por los cuales asistía el estudiante al CED (Tabla 7). En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de diecisiete estrategias para aplicar durante la tutoría o podía escribir una nueva, pero solo podía seleccionar máximo tres que fueron claves en la orientación de la producción textual del estudiante.

Tabla 7

Estrategias desarrolladas durante la tutoría

	Total	Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada		
		n	%	n	%	n
Brindar pautas para que el estudiante logre ser un revisor del propio texto (P10_1)	55	59.8	40	59.7	15	60.0
Explicar al estudiante por qué el error identificado es problemático en la construcción del texto (P10_2)	18	19.6	15	22.4	3	12.0
Explicar al estudiante sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado (P10_3)	19	20.7	13	19.4	6	24.0
Explicar y ejemplificar las relaciones entre las imágenes, audios, esquemas, enlaces con la temática del texto (P10_4)	8	8.7	5	7.5	3	12.0
Explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_5)	16	17.4	12	17.9	4	16.0
Explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_6)	13	14.1	5	7.5	8	32.0
Leer guías de escritura (P10_7)	14	15.2	12	17.9	2	8.0

Continúa en la página siguiente

[Ver página anterior](#)

	Total	Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada		
	n	%	n	%	n	%
Mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto (P10_9)	15	16.3	9	13.4	6	24.0
Mostrar al estudiante la diferencia entre un argumento y la opinión dentro de su propio texto (P10_10)	5	5.4	2	3.0	3	12.0
Orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto (P10_11)	19	20.7	10	14.9	9	36.0
Plantear al estudiante preguntas sobre su texto (P10_12)	21	22.8	18	26.9	3	12.0
Recomendar el uso de sinónimos de las palabras que repite dentro del texto (P10_13)	13	14.1	10	14.9	3	12.0
Reescribir oraciones o párrafos (P10_14)	6	6.5	5	7.5	1	4.0
Revisar en conjunto con el estudiante la estructura global del texto, identificando que responda al tipo de texto (P10_15)	17	18.5	12	17.9	5	20.0
Solicitar al estudiante que revise las palabras y que elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto (P10_16)	19	20.7	18	26.9	1	4.0
Utilizar el diccionario (P10_17)	11	12.0	8	11.9	3	12.0
Otra estrategia (P10_18)	5	5.4	5	7.5	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Calapsú y Rincones (2010) afirman que para que se dé una tutoría exitosa es necesario un ambiente de confianza y seguridad, donde prime el texto académico como creación y las metas del estudiante como escritor. En el caso 1, durante la tutoría las estrategias de acompañamiento que más se desarrollaron fueron orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto, recomendar el uso de sinónimos de las palabras que repite dentro del texto, explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado, leer guías de escritura, leer en voz alta el texto mostrando con la entonación de la voz la diferencia entre el uso correcto de la puntuación, revisar en conjunto con el estudiante la estructura global del texto, identificando que responda al tipo de texto. En el caso 2, en los talleres virtuales de escritura se aplicaron las estrategias de plantear al estudiante preguntas sobre su texto, explicar al estudiante por qué el error identificado es problemático en la construcción del texto, explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con el problema identificado, mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto, solicitar al estudiante que revise las palabras y que elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto.

Eckard & Stroudsburg (2013), Roldán Morales y Arenas Hernández (2016) afirman que el tutor debe orientar y presentar alternativas que favorezcan que el estudiante se apropie de su trabajo, genere preguntas y respuestas. En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las estrategias desarrolladas durante los servicios del CED por parte de los tutores fueron explicar al estudiante sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado (P10_3), plantear al estudiante preguntas sobre su texto (P10_12) y solicitarle que revise las palabras y elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto (P10_16), con un porcentaje de 90.6%, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, estrategias tutoría, caso 1

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P10_16	1	18	26.9	18	34.0
ADDED: P10_12 KEPT: P10_16	2	34	50.7	36	67.9
ADDED: P10_3 KEPT: P10_12, P10_16	3	45	67.2	48	90.6

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las estrategias desarrolladas durante los servicios del CED por parte de los tutores fueron explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_6), orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto (P10_11) y utilizar el diccionario (P10_17), con un porcentaje de 85.7%, como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, estrategia tutoría, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P10_11	1	8	32.0	8	38.1
ADDED: P10_6 KEPT: P10_11	2	14	56.0	15	71.4
ADDED: P10_17 KEPT: P10_11, P10_6	3	17	68.0	18	85.7

Molina Natera (2015) plantea que los textos revisados por un CE presentan una mejoría en el producto final y estos espacios crean conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la escritura. Al finalizar la tutoría, los tutores determinaban si era necesario o no asignar actividades de apoyo para continuar con el proceso de acompañamiento de la escritura del estudiante. En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de once estrategias o podía escribir una nueva, pero el tutor solo podía seleccionar máximo tres que permitieran continuar con el mejoramiento de las habilidades del estudiante como escritor (Tabla 10).

Tabla 10*Actividades de apoyo*

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Se programa una reunión con el profesor para hablar de las dificultades del estudiante (P11_1)	5	5.4	4	6.0	1	4.0
Se invita al estudiante a publicar el texto dentro del CED u otro espacio digital (P11_2)	32	34.8	30	44.8	2	8.0
Se envía un correo con enlaces de recursos digitales para que el estudiante explore (P11_3)	44	47.8	25	37.3	19	76.0
Se plantean una serie de preguntas al texto para que el estudiante las analice y aplique en el proceso de revisión (P11_4)	31	33.7	25	37.3	6	24.0
Se programa una nueva tutoría para el estudiante (P11_5)	24	26.1	22	32.8	2	8.0
Se recomienda al estudiante que explore algunas de las herramientas de la biblioteca de recursos del CED (P11_6)	22	23.9	13	19.4	9	36.0
Se recomienda un texto de lectura que se hace parte de la biblioteca de la institución educativa (P11_7)	22	23.9	12	17.9	10	40.0
Se sugiere al estudiante que participe de uno de los talleres del CED (8)	35	38.0	23	34.3	12	48.0
Se invita al estudiante a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9)	25	27.2	13	19.4	12	48.0
Ninguna (P11_10)	9	9.8	9	13.4	0	0.0
Otra actividad (P11_11)	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Las relaciones entre la institución educativa, el servicio y las actividades de apoyo mostraron que, en el caso 1, las estrategias de apoyo asignadas después de la tutoría académica fueron: recomendar al estudiante la exploración de las herramientas de la biblioteca de recursos del CED (P11_6), sugerirle participar de uno de los talleres del CED (P11_8) e invitarlo a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9). En el caso 2, las estrategias de apoyo asignadas después del taller virtual de escritura fueron: invitar al estudiante a publicar el texto dentro del CED u otro espacio digital (P11_2), enviarle al correo electrónico enlaces de recursos digitales para consultar (P11_3) y recomendarle un texto de lectura de la biblioteca de la institución educativa (P11_7).

En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, con el propósito de asignar actividades de apoyo después de la tutoría, planteó una serie de preguntas al texto para que el estudiante las analice y aplique en el proceso de revisión (P11_4), programó una nueva tutoría (P11_5) y sugirió participar de uno de los talleres del CED (P11_8), con un porcentaje de 50%, como se observa en la Tabla 11.

Tabla 11

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, actividades de apoyo, caso 1

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P11_8	1	21	31.3	21	18.8
ADDED: P11_4 KEPT: P11_8	2	35	52.2	38	33.9
ADDED: P11_5 KEPT: P11_4, P11_8	3	45	67.2	56	50.0

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, con el propósito de asignar actividades de apoyo después de la tutoría, recomendó al estudiante un texto de lectura de la biblioteca de la institución educativa (P11_7), le sugirió participar de uno de los talleres del CED (P11_8) y lo invitó a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9), con un porcentaje de 68.8%, como se observa en la Tabla 12.

Tabla 12

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, actividades de apoyo, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P11_9	1	12	48.0	12	25.0
ADDED: P11_7 KEPT: P11_9	2	20	80.0	22	45.8
ADDED: P11_8 KEPT: P11_7, P11_9	3	24	96.0	33	68.8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En ambos CED la tutoría académica se desarrolló bajo dos modalidades: individual y talleres virtuales de escritura. Esto, atendiendo al número de servicios que se podían ofrecer y respondiendo a los compromisos institucionales. Sin embargo, la tutoría grupal tenía una condición específica

de no superar los quince estudiantes y que todos tuvieran el interés de trabajar un mismo tipo de texto o proceso. La tutoría académica individual continúa siendo un valor distintivo de los CE, por lo tanto, hay que considerar las condiciones institucionales como talento humano disponible, conexión, accesibilidad y recursos físicos para que este servicio se ofrezca a los estudiantes. Lo anterior concuerda con los postulados de Harris (1992) y Waller (2002) quienes consideran que los CE tienen diversas configuraciones relacionadas con las dinámicas institucionales y las propuestas de escritura que lo identifican.

Inicialmente se diseñó el CED para que todos los servicios fueran mediados por la virtualidad, sin embargo, debido a las carencias en alfabetización digital en los estudiantes y recursos tecnológicos en los hogares fue necesario que las instituciones tomaran decisiones administrativas, como abrir un horario en las salas de informática para que los estudiantes participaran y asignar un profesor de Tecnología e Informática para que apoyará la parte técnica del CED.

El diseño y operación del CED requirió la reconfiguración de roles, prácticas, comportamientos y vínculos de los participantes. En la institución educativa pública los tutores fueron profesores, estudiantes, practicantes de educación; en la institución educativa privada fueron profesores, al respecto Harris (1992) plantea que los tutores pueden ser profesores del área del lenguaje o estudiantes, que actúen como pares académicos. Lo anterior, evidencia que el rol del tutor varía de acuerdo al lugar donde se instaure el CED, que no está asociado a profesionales del área del lenguaje. Sin embargo, los tutores requieren acompañamiento y formación por parte del CED. El rol del tutor fue fundamental para la orientación de la escritura académica de los estudiantes, por lo tanto, fue necesario que contaran con habilidades escriturales sobresalientes, y conocimientos en la navegación y uso de plataformas educativas.

En una institución educativa que ofrezca educación media, con calendario escolar de enero a diciembre, es conveniente que los servicios a estudiantes que requieren acompañamiento de un tutor se realicen en dos momentos, entre los meses de febrero a mayo y julio a octubre. Esto debido a los compromisos administrativos con que cuenta la institución en las estrategias de planeación y evaluación de los aprendizajes y la organización. La comunidad educativa tendrá claridad en los tiempos de funcionamiento, lo que facilitará que profesores y estudiantes consideren el uso del CED desde la planeación de aula. Sin embargo, los servicios como biblioteca de recursos estarán disponible en todo momento. Stueart (2012) plantea que un CE en la educación media visibilizará la escritura en la comunidad educativa fomentándola desde el plan de estudios.

Durante el tiempo de implementación del CED, se identificaron dificultades para diligenciar el instrumento por parte de los tutores. Ellos conocieron desde la primera jornada de formación que era necesario diligenciar el registro de tutoría, sin embargo, algunos no lo realizaban expresando falta de tiempo u olvido, lo que generó que algunas experiencias no se tuvieran en cuenta para el análisis de la información. Lo anterior se convirtió en un reto para la coordinación del CED, debi-

do a que debía verificar que, al finalizar la tutoría, el tutor ingresara a la plataforma y realizara el respectivo registro. Murphy (2006) y Girgensohn (2012) plantean que los tutores deben colaborar para el crecimiento y desarrollo del CE.

Un CED puede actuar en la básica secundaria y media. En ambos casos, los CED superaron los límites de la educación media, se ofrecieron servicios desde los primeros grados de la educación secundaria. Sin embargo, fue interesante el aporte que le brindó el CED a la formación técnica en la I.E. pública; los estudiantes asistían al CED para cualificar sus proyectos pedagógicos. Los estudiantes solicitaban tutorías académicas, además, el taller de escritura de presentaciones fue utilizado para hacer la planeación y textualización de las presentaciones asociadas a un producto académico de su programa técnico. Gay (2008) expresa que las características sociales de la tecnología supera el enfoque técnico en la educación, debe ser sociohumanístico y darse en todos los niveles del sistema educativo.

Los servicios de tutoría académica estuvieron asociados a las diferentes áreas o proyectos del currículo escolar. En la institución educativa pública operó desde las relaciones con los ejercicios de escritura asignadas desde las áreas, proyectos institucionales y proyección de los estudiantes en eventos de ciudad. En la institución educativa privada se abordaron desde tres estrategias las tareas de escritura asociadas a las áreas, concursos institucionales de un género literario y en el proyecto de desarrollo del pensamiento. Un CED partirá de la realidad institucional, y aportará a la consolidación de la escritura como eje transversal en la formación de los estudiantes. Al respecto Gehrmann & Upton (1990), Childers et al. (2004) y Meuller (2006) consideran que un CE en la educación media brindará herramientas para reforzar y solucionar problemas en aspectos relacionados con la escritura.

En ambos CED para la educación media se acompañaron los procesos de producción textual que circulaban en las instituciones. Además, estos no se limitaron a los textos análogos, se incluyeron textos multimodales digitales. Ferreiro (2005) afirma que la escritura digital, como una nueva modalidad de escritura, genera transformaciones en la producción, procesamiento, y transmisión de la información y el conocimiento. En ambas instituciones educativas se identificó que los textos digitales se encuentran inmersos en los discursos de las áreas, un ejemplo de ello fue la aceptación que tuvo el taller virtual de escritura de presentaciones en la institución educativa pública, y cómo este tipo de texto hizo parte de las tutorías académicas que se desarrollaron en la institución educativa privada.

Challenger et al. (2003), Van Resnberg (2004), Murphy (2006) y Girgensohn (2012) consideran que los tutores deben tener la capacidad de escuchar a los estudiantes, preguntar sobre una tarea en particular, acceder y evaluar los recursos, buscar y seleccionar información. Diseñar la tutoría en tres momentos (apertura, desarrollo y proyección) fue importante para la comprensión de las implicaciones en el aprendizaje de la escritura. Los tutores desarrollaban cada momento

identificando las fortalezas y dificultades de los estudiantes, orientándolos para que desde sus fortalezas comprendieran su proceso escritural y superaran las dificultades o potenciaran sus fortalezas. Además, permitía que el tutor llevara al estudiante por una ruta, donde se presentaban una serie de estrategias según sus características cognitivas y motivacionales.

CONFICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ávila Gómez, C. (2009). *El periódico escolar virtual, una estrategia de integración para el aprendizaje autónomo desde las competencias lecto-escritora*, [Trabajo de Especialización, Escuela de Posgrados, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)]. Repositorio institucional. <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2441/1/02-2014-16.pdf>
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brooks, B., & Lefelt, M. C. (1989). Scheduling. In: P. B. Farrell (Ed.), *The high school writing center: Establishing and maintaining one*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/books/hswc/chapter6.pdf>
- Calapsú, S, y Rincones, M. (2010). *Centro de Escritura Uniminuto. Una alternativa para mejorar las competencias de lectura y escritura del estudiante más allá de las aulas*. [Monografía de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional. http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/1153/TC_CalupsoCanoShionek_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Calle-Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos, revista de investigaciones*, 14(28), 145-172. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4342>
- Calle-Alvarez, G. Y. (2019). Componente técnico para la estructuración de un Centro de Escritura Digital. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 311-323. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5232>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <http://www.aacademica.com/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación*, (336), 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Challenger, A., Gillespie, P., & Kail, H. (2003). Writing centers in Europe: Out of hopeful green stuff woven. *The Official Journal of the Association of American International Colleges and Universities*, (2).
- Childers, P., Fels, D., & Jordan, J. (2004). The secondary school writing center: A place to build confident, competent writers. *Praxis: A Writing Center Journal*, 2(1). <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/62209>
- Chois Lenis, P. M., y Guerrero, H. I. (2015). Los aportes de un tutor par de escritura académica. En V. Molina Natera (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 153-163). Pontificia Universidad Javeriana.
- Dipardo, A., & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119-148. <http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/88rer.pdf>
- Eckard, S., & Stroudsburg, E. (2013). Facebook as a Tool for Both Writing Centers and Academic Classrooms. *EAPSU Online: A Journal of Critical and Creative Work*, 10, 102-114. <http://eapsu.org/resources/Documents/EAPSU%20Online%20-%20Volume%20Ten.pdf>
- Eleftheriou, M. (2011). *An exploratory study of a middle eastern writing center: The perceptions of tutors and tutees* [Tesis de Doctorado, University of Leicester]. <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/10263/1/2011eleftherioumedd.pdf>

- Fernández, M., y Barbagallo, L. (2017). Tutoría académica: otra forma de enseñanza. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1314-1324. <https://doi.org/10.1590/198053144525>
- Ferreiro, E. (2005). Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital. *Referencias*, 10(1), 9-20.
- Flórez, R., y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Editorial: Universidad Nacional de Colombia.
- Gay, A. (2008). Tecnología y sociedad. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 2(2), 47-50. <http://journal.laccei.org/index.php/lacjee/article/view/25>
- Gehrman, K. S., & Upton, J. (1990). *Beyond tutoring: Expanding the definition and services of the high school writing center*.
- Gillespie, P., & Kail, H. (2006). Crossing thresholds: Starting a peer tutoring program. In C. Murphy & B. L. Stay (Eds.), *The writing center director's resource book* (pp. 321-330). Lawrence Erlbaum.
- Gillespie, P., & Lerner, N. (2000). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston: Allyn and Bacon.
- Girgensohn, K. (2012). Mutual Growing: How Student Experience Can Shape Writing Centers. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 127-137. <https://www.semanticscholar.org/paper/Mutual-Growing%3A-How-Student-Experience-can-Shape-Girgensohn/a8ea3d285b-8d3816e172b56f17315c86f261567a>
- Harris, M. (1992). The writing center and tutoring in WAC programs. En: McLeod, Susan H., & Soven, Margot (Eds.). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* (pp. 109-122). Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. The WAC Clearinghouse. https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter10.pdf
- Harris, M. (1997). Cultural conflicts in the writing center: Expectations and assumptions of ESL students. In C. Severino, J. C. Guerra, & J. E. Butler (Eds.), *Writing in multicultural settings* (pp. 220-235). MLA.
- Lara Negrette, L. P. (2015). Introducción a las tutorías. En E. Escallón Largacha, y A. Forero Gómez. (Comps). *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 117-119). Universidad de los Andes.

DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>

- Martínez, D., & Olsen, L. (2015). Online writing labs. En B. L. Hewett & K. E. DePew (Eds.), *Foundational Practices of Online Writing Instruction* (pp. 183-210). The WAC Clearinghouse y Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/owi-foundations.pdf#page=201>
- Meuller, G. (2006). A call to action: Embracing the need for high school writing centers. *The Writing Lab Newsletter*, 30, 10-11.
- Molina Natera, V. (2015). Estudio de caso: Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali. En V. Molina Natera (Ed), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 276-311). Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Murphy, S. W. (2006). Just Chuck It: I Mean, Don't Get Fixed On It: Self Presentation in Writing Center Discourse. *The Writing Center Journal*, 26(1), 62-82. http://eng5317wctheory.weebly.com/uploads/1/9/8/6/1986010/just_chuck_it.pdf
- Roldán Morales, C. A., y 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? *Grafía*, 13(1), 100-114. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.658>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Stueart, K. C. (2012). *A Proposal for a Writing Center and a Peer Tutor Training Course at Fayetteville High School* [Master dissertation, Universidad de Arkansas]. Campus Repository. <http://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=etd>
- Van Resnberg, W. (2004). The Discourse of Selfhood: Students Negotiating Their Academic Identities in a Writing Centre. *Journal for Language Teaching*, 38(2), 216–228. <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v38i2.6043>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publishing.
- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>