

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

MARÍA ROBERTHA LEAL ISIDA  
YAZMÍN MAYELA CARRIZALES GUERRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Detrás de esta declaración de principios están los siguientes supuestos:

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

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

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

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

## MARCO DE REFERENCIA

### **Competencias transversales en el Modelo Tec21**

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Competencia de comunicación**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Centro de escritura y desarrollo de competencias**

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

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

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

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

## **Tutorías y talleres**

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

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

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

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

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

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

### Tutorías

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

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

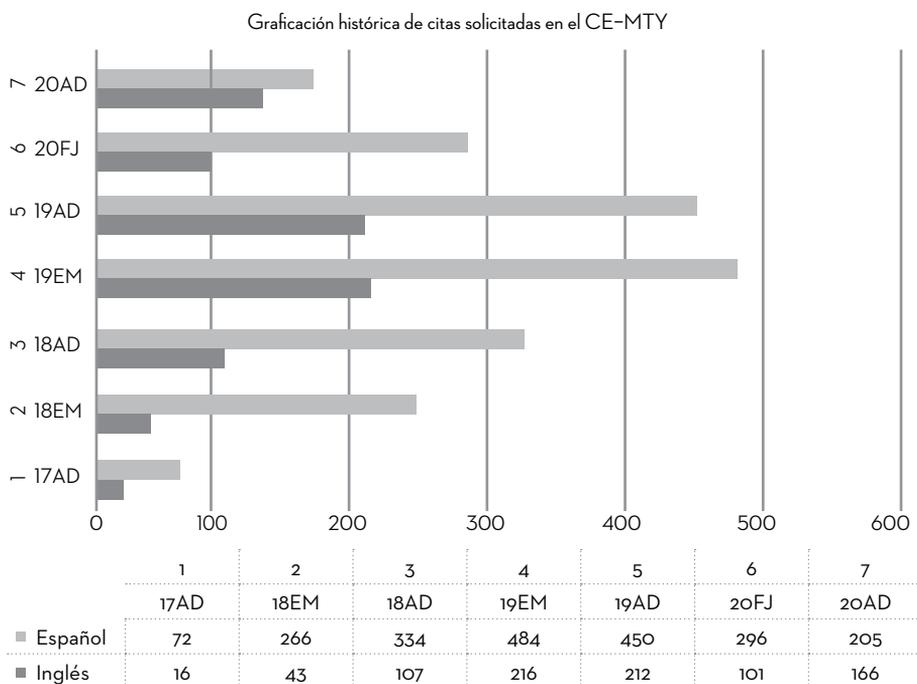
- El tutor, al inicio de la tutoría, registra los datos demográficos del usuario en la bitácora del Centro de Escritura.

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

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

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

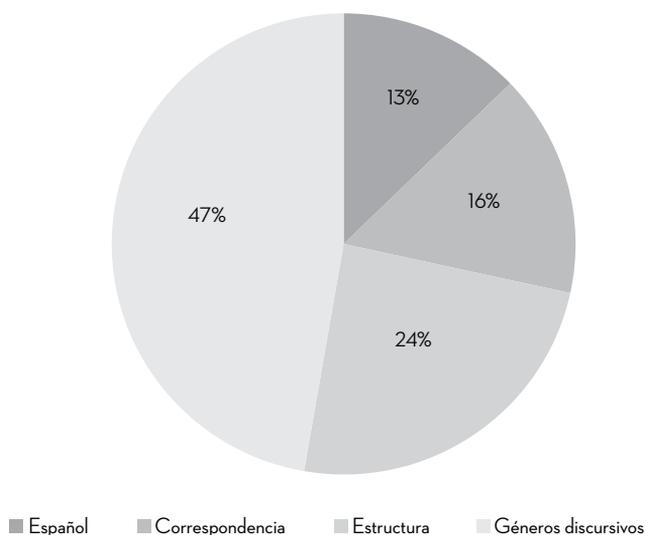
**FIGURA 4.1 GRAFICACIÓN HISTÓRICA DE CITAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA**



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

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

FIGURA 4.2 TIPOS DE ASISTENCIA REQUERIDA



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

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

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

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

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

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

## Talleres

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

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

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

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

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

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

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

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

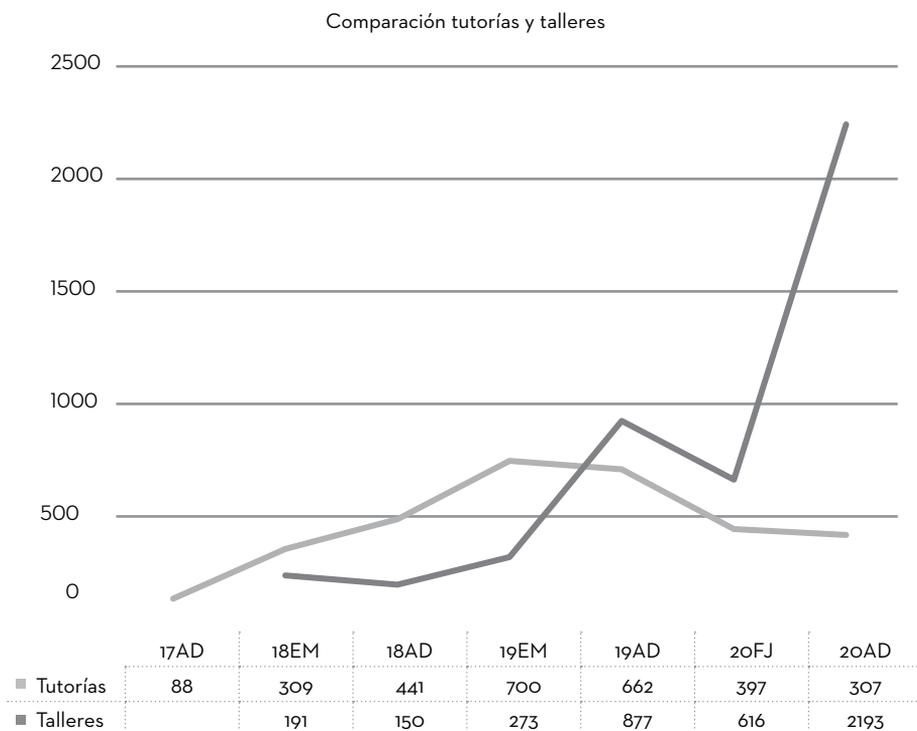
de léxico o lenguaje especializado. Al igual que en el resto de los talleres, la meta no es hacer un análisis exhaustivo del texto, sino conocer las dificultades implicadas en su construcción a fin de imaginar posibilidades para superarlas. Aunque todos los talleres pueden convertirse en semilleros de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

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

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

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

**FIGURA 4.3 USUARIOS IMPACTADOS EN LAS DIFERENTES INTERVENCIONES DIDÁCTICAS**



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

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

**TABLA 4.2 RECOMENDACIONES PARA IMPARTIR EXITOSAMENTE UN TALLER**

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

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

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

## CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

## REFERENCIAS

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

- Oficina Internacional de Educación (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa)
- Pérez, P. y F. Zayas. (2006). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (2021). *Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey*. <https://sites.google.com/itesm.mx/cescrituratec/>
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Trillas.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 37-54. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46ao2.htm>
- Vicerrectoría de Transformación Educativa (2018). *Competencias transversales. Una visión desde el Modelo educativo Tec21*. Tecnológico de Monterrey.