

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

REBECCA DAY BABCOCK

TERESE THONUS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## REFERENCIAS

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



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

- International Writing Centers Association (2008). *IWCA Diversity Initiative*. [http://writingcenters.org/wp-content/uploads/2008/06/iwca\\_diversity\\_initiative1.pdf](http://writingcenters.org/wp-content/uploads/2008/06/iwca_diversity_initiative1.pdf)
- Kiedaisch, J. y Dinitz, N. (2007). Changing notions of difference in the writing center: The possibilities of Universal Design. *Writing Center Journal*, 27(2), 39-59.
- Lape, N. (2013). Going global, becoming translingual: The development of a multilingual writing center. *Writing Lab Newsletter*, 38(3-4), 1-6.
- López, K. S. (2015). Tutorías virtuales: retos y oportunidades en los centros de escritura de América Latina. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 199-216). Pontificia Universidad Javeriana.
- Mack, L. (2014). *Importing the writing center to a Japanese college: A critical investigation* (disertación doctoral, Exeter University).
- Michael, M. G. y Trezek, B. J. (2006). Universal Design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45(4), 311-318.
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 1-24.
- Nichols, P. (2011). A manifesto for writing praxis in a South African writing centre (with a participant text and 8-sentence story by Mbongisi Dyantyi). En A. Archer y R. Richards (Eds.), *Changing Spaces* (pp. 19-31). Sun Press.
- Roa, L. y Centeno, J. (2015). Centro de producción textual unitropista. En V. Molina (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 93-97). Pontificia Universidad Javeriana.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. Routledge.
- Ryan, H., Miller, G. y Steinhart, S. (2017). Informed practices: Destabilizing institutional barriers in the writing center. En R. D. Babcock y S. Daniels (Eds.), *Writing centers and disability* (pp. 257-276). Fountainhead.
- Sabatino, L. y Rafoth, B. (2011). World Englishes and online writing centers. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, 1(1).

- Santa, T. (2009). Writing center tutor training: What is transferable across academic cultures? *Zeitschrift Schreiben*. [https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/santa\\_tutor\\_training.pdf](https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/santa_tutor_training.pdf)
- Shamoon, L. K. y Burns, D. H. (1995). A critique of pure tutoring. *Writing Center Journal*, 15(2), 134-151.
- Thonus, T. (1999). How to communicate politely and be a tutor, too: NS-NNS interaction and writing center practice. *Text*, No.19, 253-279.
- Thonus, T. (2002). Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is “success”? *Assessing Writing*, 8(2), 110-134.
- Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, No.13, 227-242.
- Unesco (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa)
- Wang, L. (2012). *Behind the curtain: A critical view of theory and practice of tutoring international English language learners at university writing centers* (disertación doctoral, Indiana University of Pennsylvania).
- Yasuda, S. (2006). Japanese students’ literacy background and the role of the writing center. *The Language Teacher*, 30(5), 3-7.