

Introducción

KARINA RENGIFO-MATTOS

EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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