

Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte

Mapping of writing centers: a state of art

COLCIENCIAS TIPO 3. ARTÍCULO DE REVISIÓN

RECIBIDO: FEBRERO 14, 2016; ACEPTADO: MARZO 20, 2016

Gerzon Yair Calle Álvarez
gerzon.calle@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia

Resumen

Este artículo presenta un análisis general del estado del arte de los estudios y reflexiones recientes realizadas en el ámbito internacional y nacional sobre la implementación, continuidad y actores de los centros de escritura. El material bibliográfico hallado fue analizado desde los componentes teóricos y prácticos de los centros de escritura en el contexto escolar. La mayoría de los artículos encontrados están instaurados en la educación superior, sin embargo, también se encontraron algunos referentes para la educación secundaria y media. De acuerdo con la perspectiva de análisis, se presenta una mirada de los centros de escritura de Norteamérica, Europa, Asia, África y Latinoamérica, dentro de este último se presenta un aparte sobre Colombia. Dentro de las conclusiones de la revisión se encontró que para el diseño e implementación de centros de escritura es importante considerar elementos de la infraestructura tecnológica e institucional, contextos culturales y roles de los participantes.

Palabras Clave

Alfabetización; educación; enseñanza; escritura; tutoría.

Abstract

This article presents an overview of the state of the art studies and recent reflections on the international and national levels on the implementation, continuity and actors of writing centers. The bibliographic material found was analyzed from the theoretical and practical writing centers in the school context components. Most of the items found are in place in higher education, however, some references for secondary and high school education were also found. According to the analysis perspective a look of writing centers in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America; within the latter the sidelines of Colombia is presented. Among the conclusions of the review found that it is important for the design and implementation of writing centers consider elements of technological and institutional infrastructure, cultural contexts and roles of the participants.

Keywords

Literacy; education; teaching; writing; tutoring.

Las reflexiones que se presentan en este artículo hacen parte del rastreo bibliográfico del trabajo de investigación sobre Centros de Escritura Digital, en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en la Universidad de Antioquia (Colombia).

I. INTRODUCCIÓN

Los Centros de Escritura [CE] son una estrategia pedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de alfabetización académica en los estudiantes. Sin embargo, en sus inicios las concepciones eran diferentes. Los primeros CE eran conocidos como laboratorios o clínicas que funcionaban como una extensión del aula de clases, y a menudo sus intereses estaban enfocados en los problemas de gramática (Waller, 2002), o eran considerados lugares para enviar a los “malos” escritores a un proceso de rehabilitación (North, 1984; Cirillo-McCarthy, 2012). Posteriormente, los CE fueron evolucionando y sus motivaciones se fueron orientando a responder a los problemas de escritura que se evidencian en los estudiantes y que les generan dificultades para ingresar a una cultura académica. Los objetivos de los CE, entonces, se han ido diversificando.

La implementación de los CE tiene sus inicios en las primeras décadas del siglo XX en los Estados Unidos y el Reino Unido (Murphy & Hawkes, 2010; Waller, 2002; Núñez, 2013). En Estados Unidos los CE se profesionalizan en la década de los setenta como consecuencia de políticas en la educación superior que fomentaban el ingreso de estudiantes de los estratos socioeconómicos bajos, de veteranos de guerra y de deportistas de alto rendimiento (Bazerman & Russell, 1994; Waller, 2002). A mediados del siglo XX se empezaron a implementar CE en Europa (Björj, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003).

Cada CE en el mundo tiene unas características particulares que responden a su entorno. Harris (1982; 1992) considera que los CE pueden tener diferentes formas, tamaños y configuraciones. Lo anterior, está relacionado con las dinámicas institucionales y las propuestas de escritura que lo identifican (Waller, 2002). Actualmente, los CE no están circunscritos a espacios físicos; con el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [TIC], también hay espacios virtuales que cumplen o apoyan las funciones de dichos centros (Flórez & Gutiérrez, 2011).

Desde hace varias décadas existen asociaciones regionales e internacionales de centros de escritura, que se han preocupado por divulgar sus resultados y fortalecer estos espacios desde el intercambio de experiencias; para ello, existen revistas y se desarrollan eventos académicos. Por ejemplo, la Asociación Internacional de Centros de

Escritura [AWCI], que agrupa a otras asociaciones regionales, tales como: la Asociación Europea de Centros de Escritura [EWCA], la Asociación de Centros de Escritura del Oriente Medio y el Norte de África [MENAWCA] y otras de Norteamérica.

Este artículo es un recorrido por diversas investigaciones y reflexiones sobre la implementación y desarrollo de los CE en diferentes partes del mundo. Para ello se decidió realizar una cartografía por Norteamérica, Europa, Asia, África y Latinoamérica, haciendo, dentro de este último, énfasis en Colombia.

II. NORTEAMÉRICA

Los CE tienen una tradición en las universidades de Norteamérica (Williams & Severino, 2004). La mayoría de los CE en Estados Unidos pertenece a las universidades, y puede estar asociados a cursos de escritura en los primeros semestres y tener una relación directa con una facultad del área de humanidades, ser parte de un centro de aprendizaje, o funcionar como un departamento independiente dentro de la universidad. Sin embargo, siempre se tendrá una preocupación por el mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes.

Los CE en Norteamérica han tenido varios momentos, en cada uno de ellos han priorizado sus intervenciones. En los primeros años se evidenciaba una preocupación porque los estudiantes aprendieran los elementos gramaticales propios del inglés, para aplicarlos en sus escritos. Posteriormente, se vio la necesidad de mejorar los procesos de escritura para aumentar el ingreso de la mayoría de la población a las universidades y disminuir la deserción. Actualmente estas miradas sobre los CE se han ampliado y se podrían enunciar sus líneas de investigación desde los siguientes referentes:

Las relaciones entre los profesores y los CE

El CE ha dejado de ser simplemente un espacio donde se preocupan por el fortalecimiento de la escritura de manera aislada; se han comenzado a establecer relaciones con otros espacios académicos, como la investigación. Estos espacios ayudan a los profesores a diseñar una ruta de escritura e investigación, haciendo el proceso más comprensible y manejable en el tiempo. Los CE actúan como un espacio de capacitación para los profesores, brindándoles herramientas didácticas para trabajar la escritura desde cualquier área, abandonando la idea de que la escritura solo es un problema de las áreas del lenguaje.

El seguimiento y la evaluación de los CE

Se vienen desarrollando procesos de investigación cualitativa y cuantitativa (Carino & Enders, 2001; Salem & Denny, 2009; Thompson, 2006; Bromley) que permiten hacer seguimiento y evaluar el impacto de los CE en los estudiantes, la relación con la deserción (Simpson, 1991; Griswold, 2003), la asociación con programas específicos (Boyd & Mohamad, 2011) y cómo estas uniones están beneficiando a las universidades (Bell, 2000). En algunos casos, estos estudios se realizan con el propósito de justificar el mantenimiento y la financiación de los CE dentro de las universidades (Reardon, 2010; Bell & Frost, 2012).

El papel del tutor en los CE

Los tutores en los CE pueden tener diferentes relaciones con las universidades, pueden ser profesores del área del lenguaje o estudiantes –pares académicos– (Harris, 1982; 1992). Sin embargo, se pregunta por cuál es el rol de los tutores en los procesos de asesoría de la escritura (McAndrew & Reigstad, 2001; Hewett, 2010), cómo fortalecer la tutoría y cómo incorporar algunas herramientas virtuales para el acompañamiento y la formación de tutores (Eckard & Stroudsburg, 2013; Holtz, 2014) para que ellos desarrollen las habilidades necesarias para el acompañamiento de los estudiantes que asisten al CE.

La implementación y desarrollo de CE en la Educación Secundaria y Media

Se viene proponiendo una serie de pasos para el posicionamiento de los CE en la educación secundaria y media, en el contexto norteamericano. Dentro de las características de un CE plantean: la individualización del aprendizaje, donde las dificultades o problemas en la escritura son acompañadas por un tutor quien determina un plan de trabajo personal (Olson & Smith, 1984). La relación entre estudiante y tutor es diferente a la relación entre estudiante y profesor; la primera se da más como una relación entre pares. El tutor y el estudiante siempre están en función de los objetivos de escritura; se brindan herramientas para reforzar y solucionar problemas en aspectos relacionados con la escritura (Gehrman & Upton, 1990; Childers, Fels, & Jordan, 2004; Meuller, 2006).

Centros de multialfabetización

La mirada sobre los centros de multialfabetización se da debido a que los CE tienden a incorporar, en sus dinámicas, procesos de composición multimodal y

recursos de la escritura digital que en otros momentos no se habían considerado. Dentro de las discusiones que se encuentran vigentes están: si los CE se deberían llamar centros de multialfabetización, como una manera de ampliar su campo de acción; y derivado de ello, cómo se modificarían las dinámicas de los tutores en este tipo de centros; y las relaciones entre las disciplinas, la escritura y los entornos digitales (Murphy & Hawkes, 2010; Balester, Grimm, Grutsch, Lee, Sheridan y Silver, 2012; Naydan, 2013).

III. EUROPA

Los CE en Europa comenzaron a aparecer en las universidades después de la mitad del siglo XX, como respuesta a la adopción del modelo anglo-americano de créditos y de la creación de programas extracurriculares que respondieran al esquema que se desarrollaba en países de habla inglesa (Brauer, 2009; Tan 2011). Rienecker y Jorgensen (2003) afirman que los centros de escritura son un invento estadounidense, por lo que para los europeos se trata de un caso de importación cultural. Sin embargo, en el continente europeo los CE siguen estando en una etapa de implementación y desarrollo (Girgensohn, 2012) que se vienen consolidando desde asociaciones y eventos académicos, por ejemplo, cada dos años la EWCA realiza una conferencia que convoca a investigadores, profesores, tutores y académicos preocupados por el fortalecimiento de los CE.

En el contexto europeo, las líneas de trabajo dentro de la investigación en los CE, se podrían agrupar en las siguientes categorías:

Implementación y desarrollo de los CE

En la mayoría de las universidades europeas los CE se han implementado a partir de un programa de escritura y de los desafíos que implica la enseñanza de la escritura en los estudiantes recientemente matriculados en un programa de pregrado. Aunque las universidades europeas reconocen que los CE son una iniciativa de la cultura anglosajona, valoran la iniciativa como una oportunidad de fortalecer la cultura académica de sus estudiantes y responder a los diferentes contextos del continente europeo. Estos espacios se han pensado para responder a ejercicios académicos que se han vuelto más universales y que deben ser comprensibles en diferentes partes del mundo (Bruffee, 1984; Kail & Guillespie, 2003; Retsch, 2004; Harbord, 2010).

Por ejemplo, *The WC of the Central European University* [CEU] es un espacio denominado centro académico, y está al servicio de estudiantes de pregrado y postgrado; los estudiantes pueden pedir una cita para una consulta o puede apoyar a otros dentro del centro. El centro atiende, desde la redacción de una carta de solicitud de trabajo, hasta procesos de producción de tesis. El centro de escritura atiende dificultades en holandés, francés y húngaro.

La financiación de los CE

Existe una preocupación por el sostenimiento de los CE en las universidades, debido a que se plantea su relación costo-beneficio. Por ello, en ocasiones se han planteado indicadores como los CE y la retención de los estudiantes, números de cursos de escritura asesorados y porcentaje de publicaciones. Para el proceso de implementación de un CE se requiere unos mínimos para la dotación del espacio, bibliografía y uso de tecnologías (Rienecker & Jorgensen, 2003). El presupuesto se puede convertir en un obstáculo al momento de iniciar un CE, debido a las dificultades de visibilizar los beneficios de este tipo de iniciativas en los centros educativos (Faigley, 1998; Speck, 2006).

El rol de los tutores en los CE

En Europa existe un modelo de tutor profesional del área del lenguaje que conoce los procesos de escritura y tiene habilidades para orientar a los estudiantes en procesos de producción textual dentro de las disciplinas y comparte su experiencia reflexiva y práctica como tutor y escritor (Brauer, 2003). Los tutores deben tener la capacidad de: escuchar a los estudiantes, ayudar a organizar o reorganizar las ideas, preguntar sobre una tarea en particular, acceder y evaluar los recursos, y buscar y seleccionar información. Igualmente, se plantea la importancia de la autonomía y la colaboración de los tutores para el crecimiento y desarrollo del centro de escritura (Kail & Gillespie, 2003; Van Resnberg, 2004; Murphy, 2006; Girgensohn, 2012).

Por ejemplo, *The WC at Sabanci University* en Estambul (Turquía), está pensado para estudiantes de pregrado, profesores y egresados.

Los CE en la enseñanza de una lengua extranjera

La concepción de la escritura académica angloamericana está influenciada en otras culturas. Sin embargo, se viene trabajando en una línea que aborde, tanto los aspectos gramaticales de la enseñanza de una

segunda lengua, como los comunicativos (Shanti & Rafoth, 2004). Un ejemplo de esta línea es *The University of Antwerp* en Bélgica, que cuenta con un laboratorio de escritura *online* denominado *Calliope*, cuyo propósito principal es servir de apoyo a los estudiantes de áreas administrativas en los cursos obligatorios de comunicación. El laboratorio se encuentra diseñado en holandés, francés, inglés, alemán y español. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con los módulos en línea y recibir retroalimentación, comparando sus respuestas con los modelos enunciados.

IV. ASIA

Los CE en Asia son unos espacios académicos recientes, con no más de 25 años en las universidades. Los primeros aparecieron por la incorporación de profesionales norteamericanos que asumieron algún contrato de enseñanza o investigación en las universidades, el primer CE en Japón se fundó en 2004 (Johnston, Yoshida, & Cornwell, 2010). Esto ha generado que todavía se encuentren en procesos de adaptación dentro de la cultura asiática. Sin embargo, el interés académico por los CE ha estado en aumento. En 2009, la *University of Tokyo's Komaba* realizó un simposio sobre los CE en Japón, y un año después, en *Waseda University* se celebró otro simposio, pero este ya contó con la participación de los académicos interesados del continente asiático; a partir de ese momento el encuentro académico se comenzó a denominar JALT¹ International Conference (Johnston et al., 2010).

Morikoshi (2007) afirma que es posible incorporar los CE en países como Japón con un presupuesto limitado, con un estilo de gestión simple, contratación de tutores y personal de apoyo y un pequeño espacio. Las líneas de trabajo de los CE en el continente asiático se podrían agrupar de la siguiente manera:

Fortalecimiento de la escritura académica en la lengua de cada país

El retomar el modelo anglo-americano de los CE ha generado que varios países asiáticos implementen estos espacios con el propósito de fortalecer la cultura académica en sus lenguas, y así poder divulgar sus experiencias en su lengua original, pero con una estructura académica más universal (Johnston, 2006; Hays, 2010), además de fortalecer los procesos académicos en posgrado

¹ *Japan Association for Language Teaching*

(Al Murshidi, 2014). La implementación de los CE en Asia ha exigido la actualización de algunas ideas frente a la mirada norteamericana, así: es necesario exigirle a los estudiantes que asistan por lo menos una vez al CE; los tutores no necesariamente son pares académicos, en la mayoría de los casos son profesionales del lenguaje; y las tutorías son dirigidas, es decir, los tutores crean una ruta de trabajo para los estudiantes (Johnston & Swenson 2004; Morikoshi, 2007; Xudong, 2009; Tan 2011).

The Hong Kong Baptist University tiene un centro de escritura con el propósito de apoyar a los estudiantes que presentan dificultades de escritura académica. Este centro hace parte de una unidad administrativa mayor denominada *Independent Learning Centre* [ILC], la cual ayudó a que los estudiantes: fortalecieran sus procesos de autonomía en el aprendizaje y vieran a los tutores como alguien que los apoyaba a ayudarse a ellos mismos.

Al Murshidi y Al Abd (2014) realizaron un estudio con el objetivo principal de explorar la utilización efectiva de los servicios del CE por parte de los estudiantes de la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos [UAEU]. Para el estudio, los investigadores utilizaron un método mixto; participaron 50 estudiantes, para la recolección de la información se utilizaron encuestas y entrevistas a profundidad. El CE de UAEU ofrece diferentes servicios como talleres, asesoría a estudiantes y tutoría por la web. Los estudiantes pueden trabajar con los tutores sobre cualquier aspecto de las tareas de escritura académica (por ejemplo, organización, corrección de pruebas). Dentro de las conclusiones se encontró que algunos estudiantes que visitan el CE no son conscientes de cómo hacer uso de él de una manera eficaz.

Los CE en la enseñanza de una lengua extranjera

En Asia existe una tendencia para que todos los estudiantes universitarios se comuniquen en inglés, se han creado CE para ese fin, donde se superan las preguntas sobre la escritura, para crear espacios de comunicación en inglés. Mientras los tutores ayudan a mejorar los procesos de escritura en inglés, los estudiantes pueden practicar estilos de entrevista y pruebas de selección, en inglés.

Sin embargo, se reconoce que los contextos de aprendizaje son diferentes y por ello, cada CE, en cada país, debe determinar sus necesidades (Johnston & Swenson 2004; Sadoshima, 2006; Morikoshi, 2007; Hays, 2010; Fujioka, 2011; Tan 2011). Por ejemplo, el *Hokusei Gakuen University Junior College* [HGJUC] en Japón, creó un

CE en inglés en 2006, para impartir asesorías de escritura de textos académicos en inglés en diferentes disciplinas; se destaca que sus tutores son profesionales de origen estadounidense, australiano o neozelandes. Otro ejemplo es *The Korean WC at the Hanyang University Center for Teaching and Learning*, un CE diseñado para atender a estudiantes de pregrado y postgrado, desde las dificultades en coreano o con las producciones en inglés.

Fujioka (2011) realizó un trabajo con el propósito de revisar la teoría y la práctica de los CE en los Estados Unidos, con la intención de identificar algunos elementos a tener en cuenta en su implementación en Japón; para ello, planteó una visión general de los inicios de los CE en los Estados Unidos, y realizó una clasificación de los centros en tres tipos: los que dependen del departamento de inglés; los que no tienen ninguna afiliación a algún departamento; y los que se encuentran relacionados con otros centros de aprendizajes. Posteriormente, planteó cómo los CE han tenido que responder a exigencias del aprendizaje del inglés como segunda lengua, aunque afirma que esa línea de trabajo requiere mayor investigación. Fujioka (2011) plantea una visión de los CE en el Japón –para la fecha de la publicación del artículo existían once centros, con alrededor de diez años de existencia–, desarrolla el concepto de aprendizaje colaborativo desde las relaciones entre los estudiantes y los tutores, y aborda la idea de la escritura como proceso.

Dentro de las conclusiones de la revisión se encuentran que los CE en universidades de Estados Unidos, con sus muchos años de historia, han pasado de ser un lugar de educación compensatoria a un lugar para promover el desarrollo de los estudiantes como escritores. La idea del centro de escritura, como un lugar para la promoción del aprendizaje de los estudiantes, a través de la escritura, se aplica para el concepto básico de los CE en Japón.

Debido al corto tiempo de existencia de los CE en Japón, ellos deben tener en cuenta algunos aspectos, descritos a continuación, para su implementación exitosa.

Laboratorios de escritura online

En el continente asiático existe una diferencia entre los CE presenciales y los apoyados por herramientas digitales, así, los segundos se denominan laboratorios de escritura online. La mayoría de estos laboratorios de escritura digital están diseñados para apoyar los procesos de escritura en una lengua extranjera (Tan, 2011), sin embargo, un CE puede tener también un laboratorio online (Tan, 2011).

Por ejemplo, *Osaka Jogakuin College*, en Japón, está constituido por un centro de escritura presencial y un laboratorio de escritura online (como la contraparte a lo presencial). En su web contiene herramientas gramaticales, ejercicios de escritura y prácticas de escucha en lengua extranjera.

V. ÁFRICA

Como se mencionó, en el norte del continente africano y el oriente medio (Asia) existe una asociación de centros de escrituras, denominado MENAWCA, de esta asociación hacen parte centros de escritura de varias universidades de esa región. En la última conferencia realizada en Arabia Saudita, en 2014, los ejes de trabajo estuvieron enfocados en la sostenibilidad y el fortalecimiento de los CE, el uso de las TIC para apoyar el trabajo dentro de los CE, y asuntos locales que puedan aportar a la consolidación de los CE en la región. Sin embargo, en algunos países de África, todavía existen preocupaciones por el proceso de implementación y seguimiento de los CE en algunas universidades. A continuación se presentan las líneas de trabajo que se han identificado y que se vienen desarrollando en África:

Creación de centros de escritura

En países como Argelia y Namibia, en los últimos dos años se vienen implementando CE. Estos espacios se vienen diseñando y pensando para superar los límites del aula y responder a los retos locales desde la escritura (Broekhoff, 2014). Dentro de las dificultades que se han presentado se encuentra el patrocinio, es decir, para comenzar un CE se hace necesario que una entidad que tenga dentro de su misión la educación apoye la creación de este tipo de espacios; sin embargo, como afirma Weideman (2009), aunque no se perciba la viabilidad financiera, sus repercusiones en la vida académica de los estudiantes es positiva.

Broekhoff (2014) realizó una investigación enfocada a identificar los retos y oportunidades en la creación de un CE en Namibia. La investigadora salió de Estados Unidos y se dirigió a Namibia para crear un CE en una universidad. En su primer intento se presentaron muchas dificultades, debido a su rol de mujer; en el segundo intento pudo llevar a cabo su tarea.

La investigadora plantea cuatro variables que deben ser tenidas en cuenta para la implementación de un CE: infraestructura, matriz de gestiones, jerarquía y burocracia.

Igualmente, Broekhoff (2014) plantea once consejos para la implementación de un centro de escritura en un país en desarrollo por parte de un extranjero: dudar de las pautas de trabajo inicial; mantener la disposición para cambiar la ruta de trabajo; realizar un análisis de necesidades al comenzar la propuesta; tener flexibilidad y paciencia; comprender y respetar las jerarquías; considerar el estado inicial del proyecto y visualizar los avances; tener en cuenta la organización de las matrices administrativas; considerar las competencias entre las instituciones; proyectar la sostenibilidad a largo plazo; aprender sobre la cultura y la sociedad en general; y seguir los procedimientos establecidos.

El centro de escritura como un espacio para promover talleres y eventos alrededor de la escritura

En la Universidad Constantino de Argelia, en los dos últimos años se creó un CE para fortalecer los procesos de alfabetización académica en los estudiantes de lenguas extranjeras, sin embargo, este espacio ha tomado un reconocimiento dentro de la universidad y su proyección ha superado el espacio físico del centro. El CE organiza tutorías en espacios abiertos durante la primavera, talleres de composición sobre documentales, escritura de cuentos, talleres de escritura colaborativa y club de reporteros. Estos talleres siguen estando relacionados con el fortalecimiento de la escritura pero integrada a actividades que logran tener un reconocimiento institucional.

Fortalecimiento de la alfabetización académica

Inicialmente, los CE en Sudáfrica eran considerados espacios de reparación de los problemas de escritura en los estudiantes, sin embargo, con la diversidad cultural de esta región y el acceso de información de diversas partes del mundo, esa mirada se ha actualizado. Archer (2008) afirma que los CE en Sudáfrica deben tener en consideración tres aspectos: la mayoría de los estudiantes debe escribir en inglés, la alfabetización académica y la diversidad cultural.

VI. LATINOAMÉRICA

Los CE en Latinoamérica tiene sus inicios en la década de los 90. Son una estrategia que sigue siendo poco implementada y divulgada dentro de la región, aunque, a partir de la primera década del siglo XXI este tipo de espacios en las universidades ha ido aumentando.

Debido a la poca divulgación en la región, las líneas de trabajo siguen estando asociadas a la implementación y fortalecimiento de los CE en las universidades.

Fortalecimiento de los procesos de escritura en el nivel de postgrados

Existe una preocupación por fortalecer los procesos de producción y divulgación de conocimiento en la educación postgradual. En la Universidad de Buenos Aires (Argentina) existe un CE que brinda tutorías a estudiantes y asesora a los profesores y tutores para el acompañamiento del proceso de producción. El CE brinda la posibilidad a los estudiantes de que las tutorías sean presenciales y virtuales.

La implementación de centros de escritura

Pérez de Cabrera (2014) realizó una experiencia de creación de un centro de escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Don Bosco (El Salvador) durante 2013, y su integración desde una cátedra de composición. Para su implementación se comenzó hablando con el Director de la Escuela, quien dio su aval; se prosiguió con la etapa de integración del centro con un curso de composición, del curso eran los tutores del centro; después vino el proceso de difusión de la existencia del centro en la comunidad educativa, y por último la implementación. Dentro de las conclusiones de la experiencia se encuentran: la asistencia del estudiante al centro de escritura le permite mayor valoración del propósito de escribir e identificar las audiencias; y se hace necesario actualizar los supuestos de la escritura académica entre los profesores de la educación superior.

Fortalecimiento de los procesos de alfabetización académica

Igual que en otras partes del mundo, en Latinoamérica, existe un interés por fortalecer los procesos de alfabetización académica en la universidad. Se reconoce la importancia de la escritura como una posibilidad para el desarrollo de procesos de aprendizajes en los estudiantes en cada una de las disciplinas, y la transversalización de la escritura en la vida profesional. Como afirma Núñez (2013) las principales funciones que se llevan a cabo en algunos CE en Latinoamérica son el asesoramiento, la investigación, la extensión, la información y la promoción.

VII. ALGUNOS CENTROS DE ESCRITURA EN COLOMBIA

El presente aparte se centrará en los CE en la educación superior en el contexto de Colombia. No se presentan elementos para la educación básica y media, porque al momento no se ha identificado un centro de escritura para esta población en el contexto colombiano.

Núñez (2013) realizó un rastreo a nueve centros de escritura de Iberoamérica desde la información de cada una de sus páginas web: tres de Argentina, dos de España, dos de Colombia, uno de México y uno de Perú. Dentro de los elementos orientados de los centros de escritura encontró: modalidades: presencial o virtual; destinatarios: profesores y estudiantes; objetivo: desarrollar la competencia comunicativa en la Universidad; propósitos: formación, información, asesoramiento, investigación y promoción; talleres de escritura académica; asesorías presenciales y virtuales; y centros de recursos.

Los dos centros de escritura en el contexto Colombia que retoma Núñez (2013) fueron: el Centro de Español de la Universidad de Los Andes (Bogotá); y el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Algunas de las conclusiones del rastreo fueron las siguientes: aunque los centros de escritura nacieron en el contexto anglosajón, Iberoamérica ha realizado un avance en esta materia, respondiendo a las exigencias de alfabetización académica de esta región; el comenzar a tener centros de escritura en Iberoamérica podrá ser un primer paso para crear redes en la región para la mejora de la escritura académica en la educación superior.

El Centro de Español de la Universidad de los Andes, es una estrategia para fortalecer los procesos de escritura académica en los estudiantes. Sus destinatarios son los profesores y estudiantes, y para población existen unas estrategias y recursos determinados. Dentro de las posibilidades que ofrece el CE encontramos: cursos E, centro de escritura, curso de español. Los profesores cuentan con recursos en la página web, sobre todo para aquellos que imparten una asignatura de escritura intensiva, plantillas de evaluación o matrices de textos argumentativos y textos expositivos (reseñas y resúmenes).

Los estudiantes pueden tomar un curso E (asignatura de escritura intensiva) dentro del cual hay acompañamiento del profesor y de tutores; en este curso se busca potenciar las instrucciones claras y precisan en el acto de escribir, es un curso opcional para los estudiantes. Por otra parte, también podrán asistir al CE donde encontrarán un tutor que los orientará en el proceso de construcción de sus textos. Además, los estudiantes de pregrado deben asumir, dentro de su plan de estudios, el curso de español.

Finalmente, los estudiantes cuentan con recursos en la página web relacionados con información y ejercicios sobre cómo escribir una tesis, conclusiones de un texto

argumentativo, nociones sobre el párrafo, cómo manejar la ansiedad al escribir, cómo hacer una guía de lectura, y preguntas para organizar la lectura de un texto, entre otros.

Los destinatarios del Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana Cali son los profesores y los estudiantes. Los profesores pueden acceder a asistencia para diseñar e implementar estrategias de aula enfocadas en la escritura, tanto que uno de los tutores puede acompañar al profesor a sus clases, conformando equipos de pares académicos. Los estudiantes cuentan con tutorías y talleres de escritura académica, además, a través de la página web los estudiantes pueden acceder a recursos que les ayudan a aclarar sus dudas sobre determinados asuntos durante la escritura. Vale anotar que desde el CE se fomenta un taller de lectura en la Universidad.

El Centro de Escritura Uniminuto se presenta como una estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, buscando que las prácticas de escritura vayan más allá de la valoración de una nota en determinada asignatura. Los estudiantes cuentan con dos recursos: asesorías personalizadas y talleres de ortografía o redacción.

Calapsú y Rincón (2010) en su investigación realizada durante los años 2009 y 2010 para optar al título de comunicador social y periodista, concluyen que: el CE se ha proyectado como un espacio de asistencia voluntaria para fortalecer las prácticas de lectura y escritura; las asesorías personalizadas han permitido a los estudiantes acercarse a su texto desde su forma y contenido; y el acompañamiento del tutor ha sido importante para identificar las fortalezas y falencias del escrito y para entender los elementos de una tipología específica.

El Centro de Escritura de la Universidad ICESI de Cali comenzó su funcionamiento en 2013 y es un espacio pensado para la asesoría a los estudiantes en el proceso de construcción de textos académicos, los estudiantes pueden asistir a tutorías personalizadas sobre sus escritos. Esta estrategia usa la escritura para desarrollar en los estudiantes, sus capacidades de análisis, síntesis, solución de problemas y pensamiento crítico, habilidades contenidas en la propuesta pedagógica de esta universidad.

El Colegio de Estudios Superiores de Administración, una escuela de administración en Bogotá, creó en 2010 un centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura, el cual fue nombrado como DIGA. Este centro funciona como complemento de las prácticas académicas y busca

fortalecer las habilidades comunicativas, hacer conscientes a los estudiantes de la influencia del dominio de las formas del lenguaje en la comprensión del entorno y sus repercusiones en los otros, y ser un punto de referencia para los profesores que necesitan apoyo en la planeación, el desarrollo y la calificación de actividades que involucren habilidades lingüísticas.

Dentro de los servicios que ofrece el centro se encuentran: tutorías determinadas en temáticas específicas, por ejemplo, puntuación, normas APA, tildes, dependiendo de la programación de cada semestre; lectores pares, conformado por un grupo de estudiantes de diferentes semestres que tienen la responsabilidad de realimentar al estudiante escritor sobre su producción; cursos asociados, asesoría a los profesores alrededor de temáticas en producción oral o escrita dentro de las clases.

Murillo (2013) expresa que en el primer semestre de 2011 se ha creado consciencia en los estudiantes de procesos de reescritura, lo que se refleja en que su asistencia al centro de apoyo es voluntaria. Entre los resultados del centro DIGA, destaca: el fortalecimiento de las actividades académicas alrededor de ensayos; la unificación de criterios al interior de la institución para la entrega de trabajos escritos; la reducción significativa del plagio entre los estudiantes; y la revisión de los cursos de las áreas de comunicación.

Los CE en Colombia son una estrategia reciente, que se ha venido pensando dentro de los propósitos de fortalecer los procesos de escritura académica en los estudiantes de pregrado. Algunos de ellos amplían sus posibilidades incorporando habilidades como la lectura y el pensamiento crítico; sin embargo, una de las metas sigue enfocada en el acercamiento de la escritura como una posibilidad para adquirir y acceder a competencias que requiere un profesional en el contexto social, económico y político de una nación.

VIII. CONCLUSIONES

Un CE debe estar equilibrado entre la experimentación y la orientación por parte del tutor. Los procesos comunicativos entre el tutor y el estudiante se pueden dar a través del CE, sin embargo, eso no está negando la responsabilidad del profesor en el proceso de aprendizaje del estudiante, por el contrario, se debe fortalecer el seguimiento y apoyo al estudiante. Aunque el estudiante podrá experimentar en la producción de textos, lo que lo

llevará a procesos de aprendizajes por descubrimiento, el tutor es quien debe orientar o re-orientar las dinámicas, buscando conexiones entre las teorías y la práctica.

Para el diseño e implementación de centros de escritura digital es importante considerar elementos de la infraestructura tecnológica e institucional, y contextos culturales. Como afirman DeVoss, Cushman y Grabill (2013), estos elementos pueden llegar a limitar las posibilidades de construcción de textos digitales dentro de las dinámicas de una clase de escritura; además, consideran que la infraestructura es necesaria para los profesores y estudiantes para comprender y aplicar las posibilidades que ofrecen los ejercicios de escritura en contextos digitales.

A los CE llegan personas con diversas características culturales, sociales, cognitivas y de aprendizaje, y de alguna manera las herramientas que ofrece el centro deben estar en capacidad de responder a estas diversidades, incorporando rutas de trabajo que puedan responder a las necesidades del sujeto. Los CE deben ser un espacio de encuentro de diversas culturas, donde los sujetos se sientan en la libertad de expresar sus ideas, sin el temor de ser juzgados o sancionados, porque esto hace parte de los procesos de alfabetización que requieren los ciudadanos; no se trata de un ejercicio de atacar al débil o de superponer las ideas propias, es en un espacio donde confluye el saber y la construcción de conocimientos, donde las ideas se cargan de argumentos, y donde las habilidades del lenguaje y el pensamiento se ponen en juego para aportar al aprendizaje y a la transformación de los entornos.

Los CE son espacios pensados para dar respuesta a un contexto local, pero deben responder a exigencias mundiales. Su diseño debe estar orientado a la construcción de escenarios de aprendizajes centrados en el estudiante, que permitan las prácticas independientes de escritura, a la vez que fortalezcan el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, de pensamiento crítico y reflexivo, mediante el trabajo colaborativo. Todo lo anterior, con el fin de lograr propósitos educativos acordes al contexto, así, el estudiante, además de adquirir unos saberes, podrá fortalecer sus prácticas sociales y aplicar los nuevos conocimientos en diversas áreas de su vida.

IX. REFERENCIAS

- Al Murshidi, G. (2014) International graduate students socialization in organized tutoring sessions at writing center. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(4), 159-164.
- Al Murshidi, G., & Al Abd, K. (2014). UAE university students' awareness of using the writing center. *Higher Education Studies*, 4(3), 58.
- Archer A. (2008). Investigating the impact of writing centre intervention on student writing at UCT. *South African Journal of Higher Education* 22(2), 248-264.
- Balester, V., Grimm, N., Grutsch McKinney, J., Lee, S., Sheridan, D., & Silver, N. (2012). The idea of a multiliteracy center: six responses. *Praxis: A Writing Center Journal*, 9(2).
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum* (Vol. 6). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bell, D. C., & Frost, A. (2012). Critical inquiry and writing centers: a methodology of assessment. *Learning Assistance Review*, 17(1), 15-26.
- Bell, J. H. (2000). When hard questions are asked. *The Writing Center Journal*, 21(1), 7-28.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. (2003). *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Boyd, J. & Mohamad, M. (2011). Differentiating maximum values in writing centers. *Academic Exchange Quarterly*, 15(4), 8.
- Bräuer, G. (2009). The role of writing in higher education in Germany. En S. Bruce & B. Rafoth (Eds.), *ESL writers: a guide for writing center tutors* [2^a ed.], (pp. 186-194). Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Bräuer, G. (2003). Centres for writing & reading-bridging the gap between university and school education. In *teaching academic writing in European higher education* (pp. 135-150). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Broekhoff, M. (2014). A tale of two writing centers in Namibia: lessons for us all. *Journal of Academic Writing*, 4(1), 66-78.
- Bromley, P., Northway, K., y Schonberg, E. (2010). Bridging institutions to cross the quantitative/qualitative divide. *Praxis: A Writing Center Journal*, 8(1).
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and the conversation of mankind. En G. Olson (Ed.), *Writing centers: theory and administration* (pp. 3-15) Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Calupsú, S. T. & Rincón, M. A. (2010). *Centro de escritura Uniminuto una alternativa para mejorar las competencias de lectura y escritura del estudiante fuera de las aulas* [trabajo de pregrado]. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Carino, P., & Enders, D. (2001). Does frequency of visits to the writing center increase student satisfaction? A statistical correlation study—or story. *The Writing Center Journal*, 22(1), 83-103.
- Childers, P., Fels, D., & Jordan, J. (2004). *The secondary school writing center: a place to build confident, competent writers*. *Praxis: A Writing Center Journal*, 2(1). Retrieved from: <http://projects.uwc.utexas.edu/praxis/?q=node/91>
- Cirillo, E. L. (2012). Narrating the writing center: knowledge, crisis, and success in two writing centers' stories [tesis doctoral]. The University of Arizona: Tucson, AZ.

Al Murshidi, G. (2014) International graduate students socialization in organized tutoring sessions at writing center. *American*

- DeVoss, D., Cushman, E. & Grabill, J. (2013). Infrastructure and composing. The when of new-media writing. En S. Lee y R. Carpenter (Eds.), *The Routledge Reader on Writing Centers and New Media* (pp. 149-169). New York, NY: Routledge.
- Eckard, S. & Stroudsburg, E. (2013). Facebook as a tool for both writing centers and academic classrooms. *EAPSU Online: A Journal of Critical and Creative Work*, 10, 102-114
- Faigley, L. (1998). Writing centers in times of whitewater. *Writing Center Journal*, 19(1).
- Flórez, R. & Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Fujioka, M (2011) U.S. writing center theory and practice: implications for writing centers in Japanese universities. *Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign languages Education Journal*, 2(1), 205- 224.
- Gehrman, K. S. & Upton, J. (1990). Beyond tutoring: expanding the definition and services of the high school writing center. *Writing Lab Newsletter*, 14(8), 4-5
- Girgensohn, K. (2012). Mutual growing: how student experience can shape writing centers. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 127-137.
- Griswold, G. (2003). Writing centers: the student retention connection. *Academic Exchange Quarterly*, 7(4), 277-282.
- Harbord, J. (2010). Writing in Central and Eastern Europe: stakeholders and directions in initiating change. *Across the Disciplines*, 7. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm>
- Harris, M. (1982). *Tutoring writing: a sourcebook for writing labs*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Harris, M. (1992). Collaboration is not collaboration is not collaboration: writing center tutorials vs. peer-response groups. *College Composition and Communication*, 43(3), 369-383.
- Hays, G. (2010). Learners helping learners in an EFL writing center. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Hewett, B. L. (2010). *The online writing conference: a guide for teachers and tutors*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook.
- Holtz, E. V. (2014). *Mode, method, and medium: the affordance of online tutorials in the writing center* [Honors Scholar Theses, paper 357]. University of Connecticut: Mansfield, CT.
- Johnston, S. (2006). *Writing center: 2005-2006 assessment*. Osaka, Japón: Osaka Jogakuin College
- Johnston, S. y Swenson, T. (2004). Establishing a writing center: initial findings. *Osaka Jogakuin Tankidaigaku Kenkyuu Kiyuu*, 2, 13-24.
- Johnston, S., Yoshida, H., & Cornwell, S. (2010). Writing centers and tutoring in Japan and Asia. En A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*. Tokyo, Japón: JALT.
- Kail, H. & Gillespie, P. (2003). Peer tutoring theory and practice: an importable model? En: *Proceedings of the European Association for Teachers of Academic Writing Second Conference*.
- Kail, H. (2003). Tutor training and writing centers in Europe: extending the cross-cultural dialogue. *Writing Lab Newsletter*, 27(6), 5-8.
- McAndrew, D. A., y Reigstad, T. J. (2001). *Tutoring writing: A practical guide for conferences*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Meuller, G. (2006). A call to action: embracing the need for high school writing centers. *The Writing Lab Newsletter*, 30, 10-11.
- Morikoshi, K. (2007). Establishing and managing an English writing center in Japan. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings Tokyo*: JALT.
- Murillo, J. (2013). La universidad y los procesos de lecto-escritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA. *PANORAMA*, 6(10), 87-97.
- Murphy, C. (2006). On not 'bowling alone' in the writing center, or why peer tutoring is an essential community for writers and for higher education. *The writing center director's resource book*, 271-279.
- Murphy, C., & Hawkes, L. (2010). Future of multiliteracies centers in the e-world. D. Sheridan & J. Inman (Eds.), *Multiliteracy centers: writing center work, new media, and multimodal rhetoric*. Cresskill, NJ: Hampton, 173-187.
- Naydan, L. M. (2013). Just writing center work in the digital age: de facto multiliteracy centers in dialogue with questions of social justice. *Praxis: A Writing Center Journal*, 11(1).
- North, Stephen M. (1994). Revisiting "the idea of a writing center". *The Writing Center Journal*, 15, 17-19.
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Olson, G. A. & Smith, J. B. (1984). Establishing a writing center in the high school. *Journal of Teaching Writing*, 3(1), 53-62.
- Pérez de Cabrera, L. B. (2014). *Centro de escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco. Dia-logos*, 8(13), 33-40.
- Pontificia Universidad Javeriana de Cali. (2015). *Centro de escritura javeriano* (2015) [portal web]. Recuperado de: <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>
- Reardon, D. (2010). Writing center administration: learning the numbers game. *Praxis: A Writing Center Journal*, 7(2), 30.
- Retsch, M. (2004). Das Schreibzentrum. *Forschung und Entwicklung*. p. 54
- Rienecker, L. & Jorgensen, P. (2003). The (im)possibilities in teaching university writing in the Anglo-American tradition when dealing with continental student writers. En: L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker, & P. Stray, *Teaching academic writing in European higher education*, (pp. 101-112). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sadoshima, S (2006). Waseda Daigaku Kokusai Kyoyou Gakubu ni Hossokushita raitingu senta no Unei to Shidou [How to manage and teach at the writing center at Waseda University School of International Liberal Arts] *Waseda Daigaku Kokugo Kyouiku Kenkyu*, 26, 82-95.
- Salem, L. & Denny, H. (2009). Assessing what we really value in writing centers: a conversation with Lori Salem and Harry Denny [Audio podcast]. In *Writing Center Podcasts*. Recuperado de:

<http://writing.wisc.edu/podcasts/index.html>

- Shanti, B. & Rafoth, B. (2004). *ESL writers: a guide for writing center tutors*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Simpson, J. (1991). The role of writing centers in student retention. In R. Wallace & J. Simpson (Eds.), *The Writing Center: New Directions* (pp. 102-109). New York, NY: Garland.
- Speck, B. (2006) Managing up; philosophical and financial perspectives for administrative success. En: C. Murphy y B. Stay (Eds.), *The Writing Center Director's Resource Book*, (pp. 215-223). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Tan, B. H. (2011). Innovating writing centers and online writing labs outside North America. *The Asian EFL Journal*, 13(2), 390.
- Thompson, I. (2006). Writing center assessment: why and a little how. *Writing Center Journal* 26(1), 33-61.
- Universidad de los Andes. (2012). *Programa de Escritura: Centro de español* (2012) [portal web]. Recuperado de: <http://programadeescritura.uniandes.edu.co/http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>
- Van-Resnberg, W. (2004). The discourse of selfhood: students negotiating their academic identities in writing centre. *Journal for Language Teaching*, 38(2), 216-228.
- Waller, S. C. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. Recuperado de: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>.
- Weideman (2009, agosto 12). *The case against writing centres* [Blog ELTWO]. Recuperado de: <https://blog.nus.edu.sg/eltwo/2009/08/12/the-case-against-writing-centres-2/>
- Williams, J. & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 165-172.
- Xudong, D. (2009, agosto 12). *The case for writing centres* [Blog ELTWO]. Recuperado de: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2009/08/12/the-case-for-writing-centres-2/>

CURRÍCULO

Gerzon Yair Calle Álvarez. Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación, y estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra e integrante del grupo de investigación: didáctica y nuevas tecnologías de la misma universidad.