

Capítulo 1

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Gladys Zamudio Tobar*

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Catalina Marín Altamirano**

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

El concepto de escritura se ha ido transformando con el paso del tiempo. En el siglo pasado se creía que quien pudiera codificar una letra con otra y construir una palabra y luego un párrafo, sabía escribir, pero el sentido de este proceso, además de exigir una mirada desde la morfosintaxis, requiere el conocimiento de los múltiples significados que puede tener una palabra como lo indica la polisemia, los sentidos que le da cada lector a la misma, según sus experiencias y los contextos donde el vocablo toma

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ gzamudio@usc.edu.co

** CELOA, Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

✉ catalina.marin00@usc.edu.co

Cita este capítulo:

Zamudio Tobar, G. y Marín Altamirano, C. (2020). Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 19-28). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

vida. Eso significa que todos los niveles de la lengua pasan por el proceso de escritura, el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el pragmático, y con este último se amplían aún más los usos, según los interlocutores y medios de comunicación por donde circulan los mensajes escritos.

Siendo así, los procesos de construcción textual o la comunicación escrita, denominada hoy de esta forma por el ICFES (2016/2018/2019) y definida como una de las competencias genéricas con las que debe contar todo estudiante universitario, consisten en múltiples habilidades, sin contar con la diferencia que establece las pruebas PISA (Achugar, 2012) entre textos continuos y discontinuos. Es decir que, sumadas a las habilidades lingüísticas, quienes acceden a la educación superior en el siglo XXI, deben contar con competencias en representaciones gráficas y su relación con otros sistemas de expresión, hasta lograr interpretar y crear textos multimodales.

El vertiginoso cambio de la escritura, de sus definiciones y de sus usos se debe también a las distintas maneras de acceder a los saberes disciplinares, primero en la era del conocimiento científico y ahora en la era de las tecnologías de la información y la comunicación. Con estas nuevas maneras de interactuar con otros, a través del ciberespacio (Ulloa y Carvajal, 2011) también se han modificado las tipologías textuales de estos medios, diferentes a las que circulan regularmente en las aulas presenciales.

Teniendo en cuenta las anteriores características de los procesos de escritura, ¿cuál podríamos decir que es la función de los centros de escritura y de los centros de apoyo en las instituciones de educación superior? Si bien es cierto que surgieron en

Estados Unidos y en Inglaterra, debido a las debilidades halladas en los estudiantes, también es verdad que estos tendrían que contemplar todas las dimensiones de la escritura en el Siglo XXI, que involucran las transmedia y, con ella, las narrativas digitales (Lévy, 2007). Siendo así, los retos de los centros de escritura son transdisciplinarios y multidisciplinarios, sabiendo que la escritura –también– para cada una de esas tipologías exige otros procesos epistemológicos y comunicativos, estructuras, pasos y movidas retóricas (Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Swales, 1990).

Existen algunas habilidades básicas que se requieren para escribir toda clase de texto. Se trata de habilidades necesarias, pero no suficientes: la diversidad implica características propias de cada clase, que deben ser aprendidas para cada caso en particular. Alguien, por ejemplo, puede estar capacitado para escribir con soltura y corrección cartas comerciales, pero fracasar en cualquier tipo de escritura de ficción. Las habilidades diferenciales de producción incluyen, por supuesto, el conocimiento necesario para discriminar las características específicas que permiten clasificar las numerosas variedades del texto escrito (Silvestri, 1997, p.12).

Posteriormente, Silvestri (2007) refuerza la idea de que el ejercicio de la escritura no consiste solamente en esas habilidades sino también en el fortalecimiento de competencias metacognitivas (Flavel, 1979; López y Arciniegas, 2003) que contribuyen a hacer el ejercicio de auto-observación, análisis de los procesos y las formas de escribir y –sobre todo– la corrección y los ajustes para continuar aprendiendo. Según Ferreiro (2000) el texto siempre está ahí para dejarse mejorar o para resignificarse. Nunca terminamos de escribir un texto.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

Sumado a ello, Silvestri (2007) menciona la capacidad de hacer preguntas de quien lee y escribe. Esto revela el uso de operaciones intelectuales y conocimientos no solo disciplinares sino lingüísticos que no son sencillos. Quien no se formula preguntas, no ampliará la construcción de su texto como tampoco aportará nuevos conocimientos. Sin embargo, también se puede enseñar a elaborar interrogantes para el mejoramiento de la escritura.

Las múltiples funciones de la escritura y los distintos paradigmas, según el contexto de desempeño, han hecho de los centros de apoyo para este proceso unidades que, inicialmente, atendieron dificultades asociadas a la redacción, particularmente relacionadas con el uso de los signos de puntuación, la ortografía, las marcas de acentos diacríticos, el uso de conectores; todo ello para darle cohesión a los textos. No obstante, con la identificación de la función sociocultural (Bajtin, 1982) también se trabajó en la intención comunicativa, teniendo en cuenta los participantes en un acto comunicativo, así como las funciones del lenguaje (Halliday, 2001) para resolver comunicaciones más precisas, según el tipo de interlocutor.

Las cuestiones alusivas a la estructura del texto y a su intención comunicativa se fueron fortaleciendo, pero también cuando se reconoce que el lenguaje cumple con una función epistemológica, en el contexto académico, Carlino (2005) se ocupa de reflexionar acerca de la necesidad de comprender cómo se codifica y decodifica un texto disciplinar e invita a los docentes de la educación superior a ser ellos quienes enseñen las diferentes formas de leer los textos.

Se ha reconocido que el dominio de las habilidades comunicativas supera los procesos de codificación y decodificación de la

lengua, e implica procesos de incorporación y participación de las personas en la sociedad. Así, las instituciones educativas, ya sean de educación básica, media o superior, tienen una responsabilidad en desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en los integrantes de sus comunidades (Calle, 2016, p. 148).

Por consiguiente, los centros de escritura, en su misión de acompañar los procesos académicos de los estudiantes para la permanencia (MEN, 2008) cada vez descubren nuevas necesidades educativas e intentan resolver –se espera que– con procesos y no con “cursos remediales”. (Carlino, 2005; Núñez, 2013; Castelló, 2014). Así mismo, estas unidades de apoyo para reducir el abandono de los proyectos educativos en los universitarios, han diseñado e implementado estrategias que favorecen el aprendizaje de la escritura y su eficiencia para transformar las realidades.

Varios estudiosos de Latinoamérica e Iberoamérica (González y Vega, 2013; Núñez, 2013; Calle A., 2016; Gavari y Tenca, 2017) han llevado a cabo diversas investigaciones donde detallan el origen de los centros de escritura; no fue precisamente mediante el diseño de plataformas completas con servicios de atención a todos los estudiantes, según sus niveles de lectura y escritura, sino que todos iniciaron con sencillas estrategias de acompañamiento a estudiantes que no lograban alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, las instituciones de educación superior también diseñaron propuestas curriculares como cursos de nivelación en comprensión y producción textual y talleres de lectura, escritura y oralidad para fortalecer las habilidades comunicativas de sus

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

estudiantes, teniendo en cuenta los bajos resultados obtenidos en las clases. No obstante, estas estrategias se tornan insuficientes. Se fueron configurando sistemas completos u oficinas para atender las necesidades en lectura, escritura y oralidad.

Núñez (2013) en sus investigaciones analizó varios centros de escritura en España, México, Colombia y Perú. Unos optaron por implementar plataformas virtuales, otros se ocuparon de trabajar con los estudiantes y profesores, a manera de asesorías en salas especializadas con computadoras, tableros y documentos de apoyo, para guiarlos en los trabajos de clase o en informes u otros escritos necesarios en procesos investigativos. Además de asesorías, que se fueron extendiendo a campos disciplinares de las profesiones que estudian los universitarios, se dedicaron a realizar talleres de escritura académica y creativa.

Por su parte, en Colombia, los primeros centros de escritura –que funcionaron como tales– fueron los de la Universidad Javeriana –sedes Bogotá y Cali– y la Universidad de los Andes. En estas instituciones de educación superior se avanzó en estas estrategias de permanencia, pensadas desde la inclusión, basadas en las necesidades educativas de los estudiantes y sus diversas maneras de leer y escribir. Con ello, se fue favoreciendo la lectura crítica y, en consecuencia, la formación de los mismos estudiantes. Algunos se desempeñaron como monitores de los centros, según los promedios obtenidos mediante las evaluaciones hechas por los docentes, quienes recomendaron a los más avanzados en los procesos de comprensión y producción de textos (González, 2015).

Por otra parte, es interesante destacar que estos centros de escritura y los de apoyo para la permanencia estudiantil y para

el mejoramiento de los procesos didácticos y pedagógicos en las universidades también contribuyeron a generar espacios de diálogo entre ellos, a través de redes como RedLatCPE (Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura) y REDLEES (Red Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior) y al interior de las instituciones se crearon comunidades académicas interdisciplinarias, no solo de estudiantes sino de docentes y directivas que se sentaron a pensar en ampliar la estrategia y complementar con otros servicios de diferentes dependencias al interior de las universidades. Es relevante decir, según Núñez (2013) que el origen de varios centros y estrategias de escritura ha provenido de facultades que no necesariamente son de humanidades sino de ingenierías –caso de la Universidad del Valle– y Ciencias Económicas como la experiencia del Colegio de Estudios Superiores de Administración de Bogotá.

Experiencias como las anteriores, evidencian las diferentes apuestas y formas de enseñar la escritura como medio de acceso al conocimiento disciplinar para la permanencia estudiantil, pero según Gavari y Tenca (2016) no es suficiente el esfuerzo si se continúa trabajando para resolver la tarea. Es necesario generar espacios de interacción con los estudiantes, los docentes y las directivas para acordar currículos integrados, donde leer y escribir sean expresiones transversales, tal como las experiencias del WAC, Writing Across the Curriculum (Marinkovich, 1998) y WID, Writing In the Disciplines (Carlino, 2002). Los procesos de comprensión lectora y producción escrita desarrollados al interior de cada disciplina, donde es necesario descubrir los metalenguajes de esta, generan aprendizajes significativos, que algunos centros de escritura y de apoyo académico logran establecer. Según Molina N. (2012) es preciso desarrollar estas habilidades desde una perspectiva social, sociocultural, donde

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

todo lo que se expresa en un texto disciplinar tiene que ver también con un contexto histórico y social; no pueden continuar como procesos individuales porque, aunque resuelven casos particulares, quizá no contribuyan a obtener resultados avanzados en el ejercicio académico, lo cual sería una frustración para el estudiante y lo conduce a abandonar sus estudios. Por el contrario, si se construyen nuevos conocimientos mediante la interacción con los otros, se conseguirá una entrada satisfactoria a la cultura y alfabetización académicas, en la educación superior. (Carlino, 2005).

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Calle A. (2016). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, Año 14, N.º 28 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 145-172
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

- Ferreiro, E. (2001) Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso de la Unión Internacional de Editores. Publicado por revista *Novedades Educativas* N° 115, Buenos Aires.
- Flavell (1979) “Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry” en *American Psychologist*. October (pp.705-712).
- Gavari y Tenca (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica The Historic Evolution of Centres of AcademicWriting. *Revista de Educación*, N°378, Octubre 17-2017. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359
- González, B., y Vega, V. (2013). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- González, B. Y. (2015). Centro de Escritura Javeriana PUJ Bogotá. En: Molina Natera, V. (Editora). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (p. 63-70). Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8091/Libro_Panorama_Centros_Esc_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La sociedad de la cultura digital*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico

- López, G. & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118- 141.
- Marinkovich Ravena, J. & Morán Ramírez, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Sabaj, O., Toro, P y Fuentes, M. (2011). Un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein* 24 (2), (en prensa).
- Silvestri, A. (1997). La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario. *Signo y seña*, N° 8, 1997 (Ejemplar dedicado a: Perspectivas en psicolingüística), págs. 269-284.
- Silvestri, A. (2007). La diversidad funcional del lenguaje interior. Trama semántica y trama episódica. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, N°. 25, 2007, págs. 81-95
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ulloa, A., & Carvajal, G. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Nexus*, 10, 44-65.