

2. Retos y aprendizajes en la tutoría de escritura: la percepción de los tutores

*Challenges and Learning in Writing Tutoring:
The Perception of Tutors*

Juan Antonio Núñez Cortés

© <https://orcid.org/0000-0003-0494-3850>

✉ juanantonio.nunnez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

Resumen

En los últimos años, se están creando centros de escritura en diferentes universidades españolas y las investigaciones sobre las tutorías de escritura en español enmarcadas en estos centros es incipiente y necesaria. Entre otros temas, conocer la opinión de los tutores de escritura sobre su experiencia en los centros de escritura es relevante para mejorar su formación, así como para desarrollar estrategias de captación y selección de tutores. Así, este trabajo tiene como objetivo conocer las percepciones de los tutores de escritura. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo a partir de la distribución de un cuestionario con preguntas abiertas. En el análisis de los textos se ha partido de una codificación abierta, propia de la teoría fundamentada. La muestra está constituida por doce tutores de tres centros de escritura de universidades españolas. Los resultados

Cita este capítulo / Cite this chapter

Núñez Cortés, J. A. (2023). Retos y aprendizajes en la tutoría de escritura: la percepción de los tutores. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 67-90). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

dan cuenta de que las tutorías, como experiencia pedagógica, contribuyen a una mayor identidad del tutor como estudiante universitario. Asimismo, los tutores desarrollan habilidades sociales como la empatía y la asertividad, junto con la competencia en expresión escrita. Por último, cabe señalar, que los resultados pueden servir como referencia a otros centros y programas de escritura, y propiciar la reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo.

Palabras clave: Escritura académica, Centro de escritura, Tutores de escritura, Competencias.

Abstract

In recent years, writing centers have been created in different Spanish universities and research on writing tutorials in Spanish framed in these centers is incipient and necessary. Among other issues, knowing the opinion of writing tutors about their experience in writing centers is relevant to improve their training, as well as to develop tutor recruitment and selection strategies. Thus, this work aims to know the perceptions of writing tutors. For this, a qualitative investigation has been carried out based on the distribution of a questionnaire with open questions. In the analysis of the texts, an open codification has been used, typical of the grounded theory. The sample is made up of twelve tutors from three writing centers of Spanish universities. The results show that tutorials, as a pedagogical experience, contribute to a greater identity of the tutor as a university student. In addition, tutors develop social skills such as empathy and assertiveness, along with proficiency in writing. Finally, it should be noted that the results can serve as a reference to other centers and writing programs, and encourage reflection on the practices they carry out.

Key words: Academic writing, Writing centers, Writing tutor, Competences.

Introducción

Las tutorías de escritura académica son una iniciativa de alfabetización académica que tradicionalmente se enmarcan en un centro o programa de escritura, así como en proyectos de innovación docente. Tienen como objetivo principal atender al desarrollo de la competencia en expresión escrita de estudiantes universitarios de manera personalizada o en pequeños grupos; así pues, en esencia contribuyen a la calidad y la equidad de su formación. Al respecto, entre las razones que justifican la puesta en marcha de tutorías de escritura están las características heterogéneas de los estudiantes, así como su diverso nivel de competencia comunicativa; sus diferentes demandas, dificultades e intereses; y, por último, la ausencia de una didáctica de la escritura en la educación superior (Núñez, 2020).

Es habitual que las tutorías de escritura las realicen tutores que, a su vez, son estudiantes; aunque también hay tutorías con tutores-profesores. En este sentido, se suelen considerar las tutorías con tutores – estudiantes como tutorías entre iguales o pares cuando los tutores tienen algo más de experiencia en los estudios universitarios y, en consecuencia, en la escritura de textos académicos; y acompañan y orientan en el proceso de escritura de un texto a otro estudiante con menos experiencia (Alzate y Peña, 2010). Por ello, es frecuente que los tutores pertenezcan a cursos superiores y su edad sea mayor.

Asimismo, al hecho de contar con una mayor experiencia académica hay que sumar la formación específica que han recibido para poder orientar durante la tutoría. Esto hace que el vínculo entre tutor y tutorado sea en cierto modo asimétrico, si bien es más simétrico que el que se produce en una tutoría tradicional entre un profesor y un estudiante. Así pues, la relación que se establece en la tutoría de escritura permite que se promueva un aprendizaje mutuo, dado que no se califica el texto trabajado y los participantes son estudiantes universitarios que viven experiencias similares (Chois et al., 2017).

Algunos de los fundamentos pedagógicos en los que se basan las tutorías de escritura se nutren de las teorías constructivista y sociocultural de Piaget (1970) y Vigostsky (1978), respectivamente. Para Monty

(2013) constituyen un espacio donde se favorece la zona de desarrollo próximo (ZDP). En este espacio y gracias a la interacción oral entre el tutor y el estudiante, el segundo realiza una tarea que no habría podido lograr por sí mismo (Castellà y Aliagas, 2016). Así pues, la tutoría de escritura se puede entender como una:

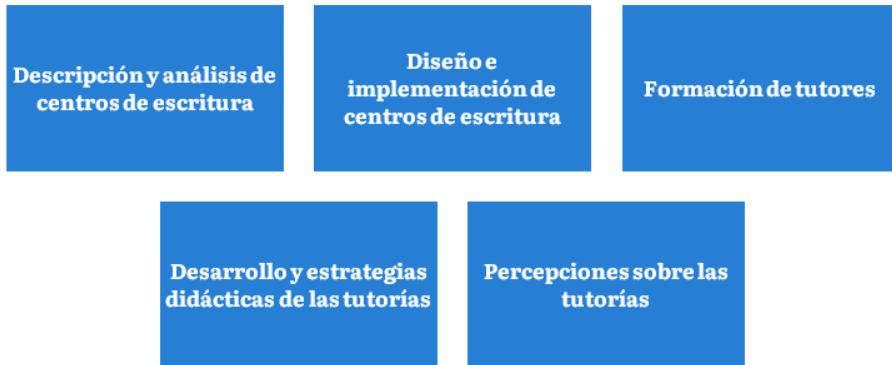
Iniciativa pedagógica en la que un tutor (estudiante o profesor) formado acompaña a un(os) estudiante(s) durante el proceso de escritura de un texto académico o profesional, con el objetivo de reflexionar sobre su escritura y así participar en su mejora como escritor(es) (Núñez, 2020, p. 178).

En otros trabajos, hemos tenido la ocasión de destacar algunos de los beneficios de las tutorías de escritura (Núñez, 2020; Núñez et al., 2021). Algunos de ellos son: a) promueven la integración en la comunidad académica de estudiantes de los primeros años de la carrera, de quienes presentan dificultades en escritura y de aquellos que tienen diferentes necesidades; b) brindan la posibilidad de conocer géneros discursivos académicos y dialogar sobre ellos; c) elevan la motivación hacia la mejora, las actitudes positivas hacia la escritura, el autoconcepto como escritores, la autoeficacia y, por tanto, el desempeño académico; d) ofrecen una experiencia de aprendizaje valiosa para ambas partes, pues los tutores toman conciencia sobre su propio aprendizaje al activar procesos de metacognición; e) fomentan valores de solidaridad y socialización y aportan al desarrollo personal, académico y profesional de los tutores; f) flexibilizan el tiempo y el espacio, en el caso de la tutoría virtual (Alzate y Peña, 2010; Bach y Montané, 2016; Castellà y Aliagas, 2016; Choís et al., 2017; Errázuriz, 2016, 2017; Kirchoff, 2016).

En cuanto a las investigaciones y trabajos relacionados con las tutorías de escritura y, en general, con los centros de escritura en el contexto Latinoamericano y en España, cabe destacar que las publicaciones han proliferado en la última década. Así, en líneas generales se puede señalar que la atención principalmente se ha centrado en: a) la descripción y análisis de los centros de escritura; b) su diseño e implementación; c) la formación de los tutores; d) el desarrollo de las

tutorías de escritura y sus estrategias didácticas; y, por último, e) la percepción sobre las tutorías por parte de estudiantes, tutores y profesores (Figura 1).

Figura 3. Investigaciones y trabajos sobre centros y tutorías de escritura en Latinoamérica y España.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los trabajos centrados en la descripción y análisis de los centros de escritura en diferentes países, destacan algunos que atienden a varios países iberoamericanos (Núñez, 2013) o latinoamericanos (Molina-Natera y López, 2020). También se encuentran estudios centrados en algunos países concretos como Colombia (Calle-Álvarez, 2017; Calle-Arango, 2020, Marín Altamirano, 2020). Algunas de las investigaciones son más específicas y analizan, por ejemplo, los recursos educativos digitales de los centros de escritura (López, 2016). Por otra parte, cabe destacar la propuesta de diseño e implementación de centros de escritura realizada por Molina-Natera (2016). Asimismo, como se ha indicado, otros estudios atienden a la formación de tutores, como los de García-Arroyo y Quintana (2016) y Errázuriz (2017).

Con relación al desarrollo y a las estrategias didácticas que se pueden llevar a cabo en las tutorías, Roldán y Arenas (2016), a través de los registros de tutores, atendieron al tipo de tutorías y a las estrategias de orientación. También, es relevante el trabajo de Molina-Natera

(2019), que atiende al discurso pedagógico de las tutorías, así como el de la misma autora centrado en la resolución de conflictos a través de mecanismos argumentativos y búsqueda de acuerdos (2017) o el de Calle-Arango (2019), que se ocupa de la pregunta como estrategia didáctica fundamental en la tutoría de escritura. Otras investigaciones han analizado las estrategias didácticas que lleva a cabo una tutora novel (Núñez, 2020) o que se producen en las tutorías presenciales y virtuales (Núñez et al., 2021).

En cuanto a los trabajos sobre las percepciones de las tutorías de escritura, estos han tenido en consideración a estudiantes y tutores, y también a coordinadores de los centros de escritura o iniciativas, y profesores universitarios (Chois et al., 2017; De la Peña y Santamaría, 2020; Errázuriz, 2016, 2017; Moreno, 2020; Urús, 2018).

Chois et al. (2017) estudiaron las percepciones tanto de tutores como de estudiantes respecto a su motivación para asistir a las tutorías, sobre los aportes de las tutorías en el ámbito académico y social, sobre las características de los estudiantes y sobre la relación entre pares. En concreto, con relación a las percepciones sobre los beneficios académicos, los participantes del estudio señalaron beneficios en el aprendizaje del tema abordado en el texto, en la escritura académica (reflexión sobre el proceso de escritura, organización del texto, uso de conectores, puntuación, normas de presentación y consideración del destinatario) y en la lectura (lectura crítica, entre otros).

En cuanto a las percepciones sobre el ámbito social, llamaron la atención sobre los beneficios vinculados con el incremento en el círculo de amistades y el incremento en la confianza y las habilidades como tutores. Por otro lado, Errázuriz (2016, 2017) en su investigación, centrada en tutores y estudiantes de carreras de Pedagogía, muestra cómo los tutores se familiarizan con estrategias de educación de adultos y que la experiencia de la tutoría contribuye tanto a la mejora de la expresión escrita de los estudiantes como a la suya propia. Asimismo, los tutores consideran que su desempeño en el centro de escritura les aporta formación académica y profesional pero no tanto para su posterior labor docente.

En esta línea, cabe seguir indagando sobre las percepciones de los tutores en diferentes contextos y centros de escritura. Este trabajo, por ello, viene a atender a esta cuestión en el caso de tres centros de escritura de universidades españolas. Conocer la opinión de los tutores a partir de su experiencia en los centros de escritura es fundamental no solo para ofrecerles una mejor formación como tutores, sino también para contribuir a que su experiencia en el centro sea satisfactoria. También es relevante para poder desarrollar estrategias de captación y selección de tutores.

Metodología

Para atender al objetivo de conocer la percepción de los tutores de escritura sobre su experiencia en los centros de escritura se ha realizado una investigación de corte cualitativo a partir de la distribución de un cuestionario con preguntas abiertas. En el análisis de los textos se ha partido de una codificación abierta, propia de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990).

Muestra

La muestra está constituida por tutores de tres centros de escritura de universidades españolas, en concreto de la Universidad Nebrija (UN), de la Universidad de Navarra (UNAV) y de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); las dos primeras privadas y la tercera, pública (Tabla 1). En total, han participado 12 tutores, 6 hombres y 6 mujeres, con una media de edad de 28 años.

Tabla 3. Características de la muestra.

Tutor	Universidad	Sexo	Edad	Estudios
T1	UN	F	61	-
T2	UN	M	31	Máster Didáctica del Español como Lengua Extranjera
T3	UN	M	36	Master of Arts (EE. UU.)
T4	UN	M	30	Grado en Artes Escénicas
T5	UN	F	38	Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales
T6	UNAV	F	23	Grado en Humanidades
T7	UNAV	F	20	Grado en Filología Hispánica
T8	UNAV	M	21	Grado en Humanidades
T9	UAM	F	24	Doble Máster MESOB / MEIF
T10	UAM	M	30	Doctorado en Educación
T11	UAM	F	24	Grado en Maestro/a de Educación Primaria
T12	UAM	M	25	Doctorado en Educación

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Dadas las características de la investigación, se optó por realizar un cuestionario con preguntas abiertas puesto que ofrecen información relevante que puede ser observada a través de su lectura (Álvarez, 2003). Asimismo, tal y como afirma Rincón (2014), este tipo de preguntas abiertas proporcionan opiniones, explicaciones y justificaciones; y favorecen la extensión y la profundidad de la interpretación. En la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos: 1) elaboración de la estructura del cuestionario; 2) elaboración de las preguntas abiertas; 3) validación de las preguntas por parte de expertos. Para ello, se solicitó a dos expertos, uno en alfabetización académica y otro en metodología de la investigación educativa, que valo-

raran la pertinencia y claridad de las preguntas. Su juicio supuso la reescritura de algunas de las preguntas del cuestionario.

El cuestionario se realizó en formato Word. En cuanto su distribución, se contactó con los responsables de diferentes centros de escritura de universidades españolas que, a su vez, reenviaron el cuestionario a los tutores de sus centros. Al comienzo del cuestionario, se informaba del título del estudio, su objetivo y características. Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado, en el que se indicaba que podían abandonar la investigación cuando estimaran oportuno y se les garantizaba el anonimato. Por último, el cuestionario consta de 14 preguntas; las cuatro primeras abordan cuestiones como los estudios cursados, la edad, el sexo y la universidad de origen. Las diez preguntas restantes se presentan en la siguiente tabla, en la que también se indica la línea temática.

Tabla 4. Línea temática y preguntas del cuestionario.

Tema	Preguntas
Motivación para ser tutor	1. ¿Por qué te decidiste a ser tutor/a del centro de escritura?
Beneficios de la experiencia como tutor	2. ¿Qué aspectos positivos destacarías de tu experiencia como tutor/a?
Dificultades en las tutorías	3. En el desarrollo de las tutorías, ¿cuáles han sido las principales dificultades o problemas a los que te has enfrentado? Puedes relatar alguna situación específica.
Formación como tutor	4. En tu formación como tutor/a, ¿qué es lo que más has aprendido?
	5. En tu formación como tutor/a, ¿qué contenidos y/o competencias has echado en falta para desarrollarte con éxito como tutor/a?
Desarrollo de expresión escrita	6. ¿Ha contribuido tu experiencia como tutor/a al desarrollo de tu expresión escrita, es decir, a tu desarrollo como escritor/a? ¿En qué aspectos?
Desarrollo de habilidades sociales	7. ¿Consideras que has desarrollado habilidades sociales en las tutorías? ¿Cuáles? ¿En qué situaciones?

Tema	Preguntas
Tutorías y formación docente	8. ¿Consideras que has desarrollado habilidades docentes en las tutorías? ¿Cuáles?
	9. ¿Qué aspectos (estrategias, metodologías, iniciativas, etc.) aprendidas y vividas en el centro de escritura y en las tutorías pondrías en práctica o adaptarías en tu desempeño como docente?
	10. ¿Consideras que la formación recibida en el centro de escritura y tu experiencia como tutor/a puede aplicarse en diferentes niveles educativos? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En cuanto a la motivación para ser tutor de escritura (P.1), destaca, en primer lugar, la razón de ayudar a los demás en el marco de la facultad o de la universidad con un total de 14 respuestas (14 R). Así, los tutores tienen la necesidad de sentirse útiles por una responsabilidad ética, así como por identificarse con la misión del centro de escritura.

Las otras razones son la posibilidad de mejorar su propia competencia en expresión escrita (6 R), desarrollar su experiencia como docentes (5 R) y la relación con sus intereses investigadores, vinculados con la enseñanza de la escritura (1 R). Al respecto, si bien ayudar a los compañeros de la universidad en general es la razón principal, algunos participantes indican en concreto su contribución a la mejora de la competencia en expresión escrita de los estudiantes (3 R). Algunos testimonios son:

T5 Me gusta aprender y enseñar sobre redacción académica. Es grato ayudar a otros en su proceso de escritura.

T6 Vi una oportunidad para poder serle útil a la facultad en respuesta y sentirme útil aprendiendo sobre la lengua.

Por otro lado, los beneficios que encuentran los tutores al realizar las tutorías (P 2) y formar parte del centro de escritura son heterogéneos.

En primer lugar, destaca la posibilidad de conocer a nuevas personas y establecer vínculos con los tutores y otros miembros del centro (9 R). Además, como han indicado otros estudios (Chois et al., 2017, Errázuriz, 2017), ser tutores contribuye a la mejora de su competencia en expresión escrita y, en concreto, de aspectos relacionados con el proceso de escritura, géneros discursivos académicos y recursos para escribir en la universidad (6 R). También favorece el desarrollo de habilidades docentes, específicamente sobre didáctica de la escritura (5 R). Por último, mencionan otra serie de aspectos positivos como aprender de los estudiantes (3 R), su propio desarrollo personal (2 R), ser valorados por los estudiantes (1 R) y ver cómo evolucionan (1 R). Así, por ejemplo, los tutores afirman:

T9 Para mí los aspectos más relevantes son: la posibilidad de tener contacto con otros estudiantes y poner en práctica las habilidades y competencias que se nos exigen como futuros docentes, la posibilidad de seguir aprendiendo gracias a las formaciones o al intercambio de ejercicios con otros estudiantes y, por último, la oportunidad de crear espacios comunitarios dentro de la universidad pudiendo generar nuevas relaciones sociales entre estudiantes de la misma facultad o distintas.

T11 En primer lugar, los tutores del centro de escritura son tanto profesores de la universidad como alumnos y alumnas de la misma. En mi caso, esto hizo que desarrollara más la confianza en mí misma como tutora y futura maestra. Igualmente, la formación previa al desarrollo de las tutorías, los recursos proporcionados y la retroalimentación recibida durante el transcurso de las mismas contribuyó a que su calidad fuera aumentando.

Simultáneamente, como tutora iba aprendiendo más sobre el lenguaje, sobre su escritura y también sobre cómo ayudar a mis compañeros a mejorar sus producciones. Todo ello de una forma cercana, reflexiva y con el único objetivo de que estos fueran interiorizando las estrategias llevadas a cabo en las tutorías para ponerlas en práctica de manera autónoma. Por otro lado, también era gratificante comprobar que los estudiantes consideraban las

tutorías de gran utilidad y repetían para seguir mejorando sus producciones.

Las dificultades que tienen los tutores son tan diversas como las propias tutorías (P 3). En general, se pueden clasificar en tres tipos: a) dificultades relacionadas con la organización de las tutorías; b) dificultades relacionadas con habilidades docentes del tutor; y, por último, c) dificultades relacionadas con la escritura y su didáctica.

Con relación a las primeras, algunos tutores refieren problemas para adecuar el horario de la tutoría y, en ocasiones, una falta de compromiso por parte de los estudiantes, que los lleva a cancelaciones repentinas o a la ausencia de continuidad en el seguimiento.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades relacionadas con las habilidades docentes del tutor, los participantes en el estudio han mostrado cinco, que atañen a la ausencia de técnicas para: 1) adecuarse a las características individuales de los estudiantes; 2) enseñar a pensar; 3) hacerse entender; 4) motivar en la realización de tareas complejas, y 5) mostrar seguridad y evitar el nerviosismo.

Respecto al tercer tipo de dificultades, las relacionadas con la escritura y su didáctica, los tutores han hecho referencia al desconocimiento de estrategias propias de las diferentes fases del proceso de escritura como la generación y la organización de las ideas; o de las características y la estructura prototípica de algunos géneros discursivos con los que no están familiarizados, pero a los que tienen que atender en la tutoría. Asimismo, muestran cierta inseguridad por el desconocimiento de la norma lingüística, tanto de contenidos ortográficos como la puntuación, como de contenidos gramaticales como el uso adecuado de los conectores discursivos.

Por último, las estrategias didácticas de retroalimentación oral son, a veces, complicadas de poner en prácticas. Así, algunas que comentan los tutores son la formulación de preguntas adecuadas, la interpretación del texto con el estudiante o la propuesta de reescritura individual o conjunta. También, encuentran dificultad para evitar ofrecer a los estudiantes la solución al problema o error que han detectado en el texto trabajado durante la tutoría. Cabe señalar que,

como se ha indicado con anterioridad, la diversidad de dificultades es considerable, y de ello dan cuenta los siguientes testimonios:

T2 Destacaría la dificultad para encontrar momentos que pudieran ajustarse al calendario de los estudiantes, debido a la alta exigencia laboral y personal y, por otro, lado la cancelación a última hora de algunas tutorías por parte de los estudiantes. Estos cambios suelen implicar un importante trastorno por la ya mencionada dificultad para conseguir coordinar tiempos y encajar horarios.

T4 En general no he tenido muchas dificultades, al principio me ponía nervioso en las tutorías presenciales, pero esa sensación me duró poco. Fui tomando confianza y relajándome más. Solo en una ocasión una estudiante había copiado y pegado un trabajo completo y no tenía herramientas de investigación. Fue muy complicado trabajar con esta persona porque fue trabajar desde cero todo el proceso.

T9 En mi caso, la principal dificultad ha sido no dar soluciones directamente y enseñar a pensar a la persona a la que estaba tutorizando. Tener que hacer que los estudiantes se cuestionen su propia escritura y ver que hay múltiples opciones de escribir la misma idea de distinta forma es difícil de transmitir sin que sientan que la idea que tú propones es la correcta y la única. Por ejemplo, en una de mis tutorías atendía a una persona que no se sentía segura de sí misma al escribir. Tuvimos que tener varias tutorías donde yo tuve que gestionar el no darle ninguna solución para que ella empezase a soltarse y diese ideas nuevas sin coger las sugerencias que yo hacía o sin responder “no sé”.

La formación que reciben los tutores es fundamental para el posterior éxito de las tutorías (P4). Además, repercute en su desarrollo personal y académico. Además, algunos testimonios destacan la importancia que tiene conocer el propio centro de escritura, así como la dinámica de funcionamiento de las tutorías (T10: “A determinar el objetivo de la tutoría, a dejar claros los límites de lo que ofrecemos desde el Centro de Escritura y las estrategias de revisión”) y su labor como tutores

(T5: “Que es importante ser guía, acompañar y sugerir, respetando siempre al autor y su texto”).

También, valoran cómo esta formación contribuye a su autoconocimiento, a desenvolverse ante la diversidad de perfiles de estudiantes (T7: “Cómo tratar con cada uno de los alumnos, pues no se puede tratar a todos por igual”) y a desarrollar la empatía y la motivación ajena. Por otro lado, otras respuestas atañen al propio desarrollo de su competencia en expresión escrita (reflexiones sobre el proceso de escritura, organización y claridad en la exposición de las ideas, la norma lingüística, el uso de conectores, formas de citar y evitar el plagio) y en didáctica de la lengua, sobre todo, estrategias de retroalimentación oral de textos escritos. Una tutora, como se aprecia en la siguiente respuesta, sintetiza muchos de los aspectos recién mencionados:

T10 En primer lugar, he aprendido la importancia que tiene prestarle atención a todo el proceso de escritura y no solo al resultado final, ya que sin lo primero no es posible llevar a cabo con éxito lo segundo. Además, la metodología desarrollada en las distintas tutorías potencia la autonomía del alumnado a la hora de aprender a mejorar sus producciones y, paralelamente, hace que el tutor o tutora conozca otras técnicas de ayuda a los estudiantes desde una perspectiva reflexiva. Igualmente, dado que los alumnos cuentan normalmente con un nivel alto de conocimiento del lenguaje, los tutores hemos de seguir aprendiendo sobre este y sobre su enseñanza. Es decir, existe una formación individual continua y también sobre el desarrollo de las tutorías.

Otro aspecto que considero fundamental en estas sesiones es el hecho de mantener alta la autoestima y autoconfianza de los que acuden a ellas, por lo que poco a poco lo fui incorporando.

Por último, aprendí que no hay que tratar de cambiar un texto que ya está escrito, sino que el verdadero trabajo reside en ser capaz de ayudar a mejorar las producciones, no a cambiarlas para hacer una redacción más similar a la nuestra.

Por el contrario, en la formación que reciben los tutores los participantes del estudio han echado en falta algunos contenidos o dinámicas como una mayor observación y modelado en las prácticas de tutoría, y mayor formación en atención a la diversidad (T9: “He echado en falta conocimientos y estrategias para poder ayudar a personas neurodivergentes, TEA o TDAH. Previamente yo tenía formaciones relacionadas con este ámbito, pero en mi caso, no he recibido formación específica para ayudar a personas diversas”), la actualización de las normas de citación APA a partir de su última edición (T5: “Estoy aprendiendo sobre los cambios de la séptima edición del Manual APA. Creo que es necesario conocer los distintos estilos de referencias bibliográficas”) y atención a errores frecuentes de ortografía y gramática (T10: “Creo que hubiera sido deseable un Curso 0 sobre lengua española y presentar los errores más habituales con su respectiva explicación”).

No obstante, el aspecto al que más han hecho referencia (5 R) es la necesidad de una mayor formación en diversos géneros discursivos académicos con los que no estaban familiarizados (T7: “En particular, considero que no he tratado todo tipo de géneros académicos. Por ejemplo, no he trabajado memorias previamente, por lo que podría serme un problema”).

Con relación al desarrollo de la competencia en expresión escrita de los tutores (P 6), en los párrafos anteriores se ha mencionado cómo estos la perciben como uno de los principales beneficios en su experiencia en el centro de escritura. Al ser preguntados directamente sobre esta cuestión, manifiestan que mejoran en aspectos como el conocimiento de la norma lingüística, la coherencia, cohesión y la adecuación de sus textos, y la reflexión sobre el proceso de escritura. Llama la atención la importancia que otorgan al incremento de su conciencia como escritores, tal y como afirman algunos de los testimonios:

T6 Sí, en todos los aspectos. Tú te conviertes primero en creadora de tu texto y luego repasas con vista de tutora. Lees en alto, analizas y buscas posibles errores lingüísticos. Ha contribuido mucho en poder ver mi propio texto académico de dos formas distintas.

T11 Creo que mi experiencia como tutora ha contribuido a mi desarrollo como escritora porque, sin darme cuenta, comencé a llevar a cabo las estrategias y técnicas de mejora de las producciones que empleaba con los estudiantes en las mías propias. Ciertamente es que, en mi caso, siempre he reflexionado bastante cuando se trataba de escribir un texto, pero en ese momento comencé a “ponerle nombre” a lo que hacía y a ser más consciente de ello. Sobre todo, fui aprendiendo a ser más breve y concisa en los mensajes, a saber, elegir la palabra que mejor describe aquello que quiero transmitir y a mejorar la organización, unión y cohesión de los párrafos que escribo.

El centro de escritura como espacio académico propicia oportunidades para el desarrollo entre profesores, tutores y estudiantes. Así, la posibilidad de establecer y desarrollar relaciones entre las personas es uno de los aspectos más valorados por los participantes del estudio, lo que coincide con trabajos previos (Chois et al., 2017). Además, junto con otras habilidades sociales (P 7) como la capacidad para comunicarse, los tutores valoran el aumento de la seguridad y algunas características propias del trabajo colaborativo. Sin embargo, las dos habilidades sociales que más destacan son la empatía y la asertividad. En los siguientes ejemplos se puede apreciar cómo las dos surgen de forma conjunta:

T9 Principalmente considero que he desarrollado mucho mi capacidad de hablar con empatía y asertividad. Por ejemplo, cuando una persona insiste mucho en que nuestro trabajo es corregir textos (cuando no lo es) hay que ser muy asertivo para decir que ese no es nuestro trabajo. Por otro lado, cuando una persona no está muy cómoda con la escritura hay que ser capaz de empatizar con esa situación. También he desarrollado bastante la capacidad de anticiparse a posibles situaciones como no tener un texto o no haber hecho la tarea asignada.

T11 Sí. Entre las habilidades sociales que considero haber desarrollado en las tutorías destacó sobre todo la empatía y la asertividad. Respecto a la primera, en mi caso fue creciendo a

medida que iba comprobando su importancia para poder ayudar a los estudiantes. Cada persona tiene una forma de ser diferente a la del resto y no todos los alumnos entienden de igual forma una corrección. Por ello, en las tutorías trataba de ayudar a mejorar aquello que era necesario y, a la vez, destacar también aspectos positivos de la producción en cuestión. En este sentido, la asertividad resultó fundamental, pues, por mínimo que fuera el “error”, siempre tenía presente cómo podía manifestar a la otra persona que en ese punto del texto era necesario hacer algún cambio o varios.

Todos los participantes en el estudio reconocen que la experiencia de las tutorías contribuye al desarrollo de sus habilidades docentes (P8), ya sean generales, ya sean las propias de la didáctica de la lengua (expresión escrita, comprensión lectora), al igual que señala Errázuriz (2016, 2017). Destacan algunos contenidos y estrategias aprendidas en el centro de escritura como extrapolables en su práctica educativa en diferentes niveles (P10) y que aplicarían en su desempeño docente (P9). Así, reconocen relevante el trabajo colaborativo entre los tutores, las reuniones con la coordinación del centro de escritura, la revisión entre pares, la importancia del proceso de escritura frente a la norma lingüística y las estrategias didácticas de retroalimentación oral de los textos escritos, como afirma la tutora 11:

T6 Sí. Tanto a niños como a adultos, aunque con matices, siempre deberían aplicarse los valores que hemos aprendido a gestionar como tutores.

Aunque las situaciones serían diferentes, la predisposición de un alumno ante un trabajo o proyecto académico es extrapolable a todas las edades. Su actitud puede ser positiva o negativa, desinteresada o proactiva, etc., y creo que los tutores hemos sido formados adecuadamente como para saber manejarnos en cualquiera de esas situaciones poniendo siempre por delante la comodidad del alumno e impulsando su ánimo y motivación para continuar sus tareas académicas.

T11 Lo que más me llamó la atención fue que la metodología llevada a cabo en las tutorías se puede adaptar y poner en práctica incluso

con alumnos de niveles tan inferiores como tercero de primaria. Esto lo comento porque en mi breve experiencia como maestra de un grupo de alumnos de entre 8-9 años pude comprobarlo. Las sugerencias de mejora se hacen con un vocabulario más sencillo y aquellos cambios necesarios tienen que ver con aspectos también menos complejos; pero, en esencia, la forma de trabajar es la misma. Mediante diversas preguntas sobre lo que los estudiantes habían escrito, ellos mismos se iban dando cuenta de los errores. Posteriormente, fui preguntando a los alumnos qué les había parecido esa forma de “corregir” el texto y todas las respuestas fueron positivas, pues reconocieron que así era la única forma en la que ellos realmente tomaban conciencia de cómo escribir mejor.

Directamente relacionado con la metodología se encuentran las estrategias aprendidas pues, como acabo de comentar, la forma en la que tratábamos de ayudar a los estudiantes no podría haberse desarrollado así sin la formación que recibí sobre cómo hacerlo y sin los recursos proporcionados para ello.

Conclusiones

A partir de los resultados se pueden plantear una serie de ideas que pueden repercutir en las estrategias de captación y selección de los tutores, así como —y sobre todo— en los procesos de formación de tutores y, en general, en la experiencia que estos tengan durante su pertenencia al centro de escritura.

Cabe destacar, en primer lugar, que las tutorías de escritura que son llevadas a cabo por tutores – estudiantes suponen una experiencia pedagógica no solo para el tutorado sino también para el tutor. El vínculo que el tutor establece con el centro de escritura supone un mayor desarrollo de su identidad como estudiante universitario.

Esto no solo se genera por el sentimiento de colaboración con la institución mediante la ayuda a los demás, sus compañeros; sino también por la posibilidad que ofrece el propio centro de escritura de establecer relaciones académicas y personales con estudiantes, tutores

y profesores, en general. Este contacto con personas contribuye, asimismo, al desarrollo de habilidades sociales fundamentales para su desarrollo como ciudadanos como la empatía, la asertividad o la comunicación.

Por otro lado, la experiencia en las tutorías de escritura supone en los tutores una mejora en su competencia comunicativa, en concreto en la expresión escrita y el conocimiento de las convenciones propias de la escritura académica. En este sentido, dado que la competencia en expresión escrita es especialmente valorada en los estudios universitarios, ofrecer la posibilidad de ser tutores a los estudiantes, tanto de grado como de posgrado, puede contribuir a una mayor toma de conciencia como escritores.

Con relación a las dificultades que se encuentran los tutores en las tutorías, es importante considerarlas en su proceso de formación en el centro de escritura. Así, hacer hincapié en contenidos y prácticas relacionados con habilidades docentes y didáctica de la escritura es imprescindible. Para ello, se sugiere llevar a cabo propuestas de formación de tutores en donde el modelado sea una práctica habitual.

Así pues, las iniciativas que promuevan la observación sistemática de tutores expertos, tutorías entre tutores noveles y análisis de tutorías de tutores-estudiantes podrán contribuir a disminuir los problemas y las situaciones complejas a las que se enfrentan los tutores. No obstante, es preciso señalar que algunas dificultades o problemas, como la falta de conocimiento de algunos géneros discursivos concretos, son algo habitual en las tutorías de escritura.

Ante esto, la solución no radica tanto en ofrecerles formación sobre la estructura y características prototípicas de todos los géneros discursivos académicos, sino en familiarizarles con mecanismos para poder analizar géneros que desconocen y con estrategias en donde su función se adscriba a la propia de un tutor generalista, es decir, a la de aquel que no es experto en la disciplina del género que se trabaja durante la tutoría.

Por otro lado, los resultados dan cuenta de que las tutorías de escritura pueden contribuir al desarrollo de habilidades docentes.

Esto es especialmente significativo en contextos en donde los tutores están relacionados con el ámbito educativo. Igualmente, se considera relevante fomentar la posibilidad de ser tutores a los alumnos de estudios vinculados con la educación, como son las carreras de formación de maestros de educación infantil, primaria o secundaria; así como las de Pedagogía o Educación Social.

De esta manera, enmarcar la experiencia de la tutoría en prácticas de asignaturas concretas, sobre todo en aquellas relacionadas con la lengua y su didáctica –y la alfabetización en general– puede ser una iniciativa beneficiosa en su formación como docentes. También puede ser interesante ofrecer la posibilidad de que haya tutores en carreras relacionadas con la Lingüística y con la enseñanza de lenguas. Sea como fuere, la experiencia de enseñar y acompañar durante las tutorías, tal y como se ha puesto de manifiesto en este estudio, favorecería a estudiantes de cualquier ámbito disciplinario.

Por último, conviene señalar como limitaciones de este trabajo la imposibilidad de generalizar sus hallazgos, debido al tamaño de la muestra. En ese sentido, los resultados son aplicables para el espacio investigado, aunque también pueden servir como referencia a otros centros y programas de escritura, y propiciar la reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. *Metodología de encuestas*, 5(1), 45-54.
- Alzate, G. M., y Peña, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>
- Bach, C., y Montané, A. (2016). Mentories de llengua per a la millora de les competències de redacció acadèmica. *Revista CIDUI*, 1-10. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/35467>

- Calle-Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172.
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/uidea.ikala.v24n01a07>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Castellà, J. M., y Aliagas, C. (2016). La mentoría entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 281-314). SM.
- Chois, P. M., Casas, A. C., López, A., Prado, D. M., y Cajas, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- De la Peña, A., y Santamaría, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. doi: 10.15366/tp2020.36.07
- Errázuriz, M^a C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing center as a strategy for the modeling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M^a C. (2017). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-131). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2012). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- García-Arroyo, M., y Quintana, H. (2016). La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 364-389). SM.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the Writing Centre: A Peer Tutor's Experience. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282>
- López, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99.
- Marín Altamirano, C. (Ed. científica). (2020). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica. Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 340-362). SM.
- Molina-Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica. *Folios*, 45, 17-28
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125
- Molina-Natera, V., y López, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-119. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>

- Moreno, E. (2020). Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (ce) de la Pontificia Universidad Javeriana. *Didac*, 75, 22-31.
- Natale, L., y Stagnaro, D. (Eds.). (2017). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. UNGS.
- Núñez, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 64-102.
- Núñez, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Revista Enunciación*, 25(2), pp. 176-190.
- Núñez, J. A., y Errázuriz, M^aC. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8.
- Núñez Cortés, J. A., Errázuriz, M^a C., Neubauer, A., y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Rincón, W. A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas. ¿Cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística*, 7(2), 139-156.
- Roldán, C. A., y Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Gráfica*, 13(1), 100-114. <https://core.ac.uk/download/pdf/209079569.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Thaiss, C., Braüer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., y Sinha, A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Urús, M. (2018). Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 5-30.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.