

## ARTIGOS

# LOS CENTROS DE ESCRITURA: ENTRE NIVELACIÓN ACADÉMICA Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

LINA CALLE ARANGO • ANGIE LIZETH PICO •  
JAVIER H. MURILLO

### RESUMEN

*Los centros de escritura, originalmente llamados laboratorios o clínicas, nacieron de la necesidad de las universidades norteamericanas de subsanar los problemas de escritura de sus estudiantes. Así, su motivación inicial redundó en un carácter remediador. Avanzada la segunda mitad del siglo, se genera un cambio de denominación al que le subyace un cambio en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje, y que indica que el centro de escritura ahora es un espacio abierto no solo para los estudiantes más atrasados o con problemas en alguna asignatura, sino para todos. Un elemento que se ha mantenido en estos espacios desde sus inicios, y que hasta ahora ha demostrado efectividad, ha sido el aprendizaje colaborativo mediante la tutoría entre pares. El propósito de este artículo es evaluar el papel de ésta dentro de la trayectoria de los centros de escritura, y establecer los alcances y las limitaciones que enfrenta en la actualidad.*

**TUTORÍA • PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE •  
ENSEÑANZA SUPERIOR • ESCRITURA**

## WRITING CENTERS: BETWEEN ACADEMIC LEVELLING AND KNOWLEDGE CONSTRUCTION

### ABSTRACT

*Writing centers, originally called laboratories or clinics, were born from the need of American universities to correct writing problems of their students. Thus, their initial motivation gave way to a remedial character: after the second half of the century, there was a modification in this denomination, underlying a change in the way of conceiving language teaching. This indicates that the writing center is now an open space not only for students with difficulties in a discipline, but for everyone. An element that has remained in these spaces from the beginning and that until now has shown to be effective is collaborative learning through peer tutoring. The purpose of this article is to assess the role of this type of learning within the trajectory of writing centers, establishing the scope and limitations that they currently face.*

**TUTORING • LEARNING PROCESS • HIGHER EDUCATION • WRITING**

## LES ATELIERS D'ÉCRITURE: ENTRE LA MISE À NIVEAU ACADÉMIQUE ET LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

### RÉSUMÉ

*Les ateliers d'écriture, appelés originellement laboratoires ou cliniques, sont apparus dans les universités américaines pour palier aux difficultés d'écriture rencontrées par les étudiants. Cette motivation initiale revêtait à l'époque d'un caractère palliatif. Dans la seconde moitié du XX siècle, il y a eu un changement de dénomination qui sous-tend aussi un changement dans la manière de concevoir l'enseignement du langage, maintenant l'atelier d'écriture est devenu un espace ouvert, à tous et non seulement aux élèves en retard ou ayant des problèmes dans une discipline quelconque. Un élément présent dans ces espaces dès le début et qui, aujourd'hui encore, s'avère efficace est l'apprentissage collaboratif à travers des pairs mentors. L'objectif de cet article est d'évaluer le rôle de ce type d'apprentissage dans la trajectoire des ateliers d'écriture, tout en analysant sa portée aussi bien que les limites auxquelles il est actuellement confronté.*

PRÉCEPTORAT • APPRENTISSAGE • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • ÉCRITURE

## OS CENTROS DE ESCRITA: ENTRE A NIVELAÇÃO ACADÊMICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

### RESUMO

*Os centros de escrita, originalmente chamados de laboratórios ou clínicas, nasceram da necessidade das universidades americanas de corrigir os problemas de escrita de seus estudantes. Assim, sua motivação inicial deu origem a um caráter remediador. Após a segunda metade do século, ocorreu uma mudança de denominação, na qual também subjaz uma mudança na maneira de conceber o ensino da linguagem, indicando que o centro de escrita agora é um espaço aberto, não só para os alunos mais atrasados ou com problemas em alguma disciplina, mas para todos. Um elemento que permaneceu nesses espaços desde o início e que até agora demonstrou ser eficiente foi a aprendizagem colaborativa mediante a tutoria entre pares. O objetivo deste artigo é avaliar o papel desse tipo de aprendizagem dentro da trajetória dos centros de escrita, estabelecendo os alcances e limitações que atualmente enfrenta.*

TUTORIA • PROCESSO DE APRENDIZAGEM • ENSINO SUPERIOR • ESCRITA

*For excellence, the presence of others is always required.*  
Hannah Arendt

**T**RADICIONALMENTE, LOS CENTROS DE APOYO A LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES en la enseñanza superior son resultado de la asunción de que quienes terminan los procesos de la formación básica y secundaria los culminan con serias falencias en su manejo de la lengua (PÉREZ ABRIL; RINCÓN BONILLA, 2013; MOLINA, 2015; SALAZAR-SIERRA et al., 2015; MOYANO, 2004; CARLINO, 2001). Independientemente de que esto sea cierto o no, y de que se trate de una debilidad generalizada en los estudiantes, estos centros han resultado ser una evidencia de los cambios en la forma no solo de enseñar la lengua materna, sino de comprenderla en el espacio académico.

Actualmente, los llamados “centros de escritura” se entienden como espacios que brindan apoyo a una institución de educación secundaria o universitaria (HARRIS, 1988). Pese a las diferencias que pueda haber entre unos y otros, y a las diferencias de enfoques y prácticas que cada uno de ellos desarrolle, la mayoría coincide en su objetivo, que puede resumirse en el apoyo a la producción escrita de los miembros de la comunidad académica de la que hacen parte, independientemente del área de conocimiento: “el apoyo a la escritura puede ser el único punto común entre estos sitios” (traducción propia)<sup>1</sup> (WALLER, 2002).

Durante las últimas décadas, estos centros de escritura han tomado mucha fuerza y se han formalizado como instrumento pedagógico de las diferentes formaciones profesionales. Prueba de ello son las numerosas iniciativas y redes que vinculan a los diferentes centros de escritura que se han generado recientemente en Latinoamérica con

<sup>1</sup> En el original: “that support of writing may be the only commonality among these places”.

organizaciones alrededor del mundo, como la Asociación Internacional de Centros de Escritura, Asociación Europea de Centros de Escritura, la Alianza de Centros de Escritura del Norte de África y del Medio Oriente (MOLINA, 2015) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, entre otros. De hecho, en Estados Unidos, al día de hoy, podemos encontrar alrededor de una docena de asociaciones regionales que sirven como punto de encuentro para estos centros (MOLINA, 2014). Este auge, empero, no significa, que su origen sea reciente, o que se pueda afirmar que sus prácticas y sus alcances están ya plenamente definidos.

La cuna de estos espacios se sitúa en Norte América (WALLER, 2002; CARINO, 1995; MOORE, 1995). Inicialmente –en la primera mitad del siglo XX– fueron pensados como puntos de referencia para que los estudiantes resolvieran esos problemas específicos en el manejo de la lengua (como la ortografía y la puntuación, por ejemplo) que no habían podido solucionar hasta el momento. Sin embargo, los cambios de paradigmas psicológicos y pedagógicos producidos durante la segunda mitad del siglo XX –y liderados en gran parte por el debilitamiento del conductismo– cambiaron la forma en la que hasta entonces se pensaba la enseñanza del lenguaje (RICHARDS; RODGERS, 1999). A partir del conductismo, precisamente, el concepto de enseñanza del lenguaje tomó un rumbo radicalmente distinto al que venía teniendo desde el pasado, y resultó en la idea de que su aprendizaje era producto de la interacción entre individuos. En su evolución, los centros de escritura son evidencia de esta transición hacia una conciencia de que el aprendizaje del lenguaje va más allá del entorno académico y de que, de hecho, está íntimamente ligado con la sociedad y con la comunicación. Con ello, no se debe *aprender estructuras*, sino *desarrollar habilidades*.

Esta evolución de espacios de apoyo a la escritura, que tuvo lugar en instituciones educativas de los Estados Unidos, puede rastrearse a partir de la lectura de autores como Carino (1995), Boquet (1999), Harris (1988), Waller (2002) y Moore (1995), entre otros. Más adelante, para el caso Latinoamericano, ha estado muy ligada a la discusión sobre alfabetización académica, en la que se pueden seguir lecturas de Carlino (2001, 2007), Molina (2014, 2015), Castelló (2014) o Moyano (2004).

Algunas de las prácticas pedagógicas más comunes que se han asociado a los diferentes centros de escritura desde sus inicios son aquellas relacionadas con la participación de estudiantes en las actividades de apoyo a otros, especialmente desde lo que se conoce como “tutorías entre pares” (*peer-tutoring*), asunto ampliamente tratado por autores como Harris (1992), Clark (1988), Lunsford (2008), y Shamoon y Burns (1995). El propósito de esta dinámica ha sido, desde sus primeros intentos, el de eliminar las relaciones jerárquicas tradicionales entre estudiante y profesor y adoptar un proceso de enseñanza personalizada

(BRUFFEE, 2008), lo se ha mantenido en el funcionamiento de gran parte de los centros de escritura hasta la actualidad.

En este orden de ideas, el propósito de este artículo es evaluar el papel de la tutoría entre pares –en el contexto del lenguaje como instrumento comunicativo– dentro de la trayectoria de los centros de escritura, y establecer los alcances y las limitaciones que enfrenta en la actualidad.

## UN CAMBIO EN LA FORMA DE COMPRENDER EL APRENDIZAJE

Como se sabe, a partir del constructivismo se consideró el aprendizaje como un proceso individual que parte de lo más simple y se encamina hacia estructuras o estadios de mayor complejidad. Esto se explica desde las fases que abarca el desarrollo cognitivo:

[...] en toda posición constructivista se hace un tratamiento explícito de la evolución de un estado cognitivo a otro estado cognitivo, en suma, se trata de explicar la “construcción” de ciertas estructuras a partir de otras que son diferentes. (ROSAS; SEBASTIÁN, 2008)

Con esta teoría se comprendió, entonces, que un *aprendizaje significativo* se produce en la medida en que los conocimientos previos son usados como base para edificar otros.

Piaget, uno de sus más destacados representantes, planteó como factores que intervienen en la modificación de las estructuras cognitivas en el individuo la maduración, el medio social, la experiencia y el equilibrio. Esto tiene sentido en tanto que se considera la cognición como un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial (RICHARDS; SCHMIDT, 2010); de esta manera, su desarrollo se ve mediado por elementos que dan cuenta del proceso.

Vygotsky, por su parte, propone el constructivismo social, que se complementa con el planteamiento del desarrollo cognitivo a través de los procesos de la interacción social; en esta medida, resulta forzosa la dependencia entre los procesos de aprendizaje y la interacción social del individuo. Bajo la premisa anterior, la educación resulta en un proceso en el que cada individuo toma la experiencia que ha heredado y la adapta al medio social que se le presenta (VYGOTSKY, 2001). Así, estamos ante un proceso adaptativo a partir del cual el aprendiz organiza su mundo experiencial (RICHARDS; SCHMIDT, 2010), en el que debe comprenderse el aspecto social y comunicativo como un elemento determinante.

Resulta claro, con lo dicho anteriormente, que una de las maneras de favorecer el ejercicio de las estructuras cognitivas es mediante un

aprendizaje que no se limite a ejercicios individuales, en tanto que es a partir de la interacción con otros que se alcanza un aprendizaje significativo: “estas conductas se adquieren por transmisión externa, de generación en generación, es decir, por la educación, y solo se desarrollan en función de unas interacciones sociales múltiples y diferenciadas” (PIAGET, 1972, p. 12). La anterior es la razón por la que se le atribuye a la visión constructivista el hecho de que el docente haya abandonado su protagonismo y, al contrario del conductismo, haya pasado a cumplir el papel de un guía; en este proceso de edificación del conocimiento –que es socialmente construido–, resulta determinante la participación activa del estudiante. Como propone Vygotsky (2001), el peor error que puede cometer un estudiante es ser pasivo y menospreciar su experiencia personal en el proceso de aprendizaje.

Este cambio de roles en el aula de clase trae consigo un vuelco en las dinámicas de educación que habían sido características hasta entonces. Que el docente deje el control de su clase y lo ceda al estudiante, y que este último asuma a su vez la responsabilidad sobre su aprendizaje, constituye un hito que incluso hoy en día resulta difícil de aceptar para muchos formadores.

Con el constructivismo, entonces, toma forma la idea de que una lengua se aprende, como en cualquier otro proceso de aprendizaje, a partir de una constante construcción de nuevos conocimientos que conllevan la reestructuración de aquellos previos (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, s.d., s.f.), y que únicamente se logra mediante la interacción social. Pero, lejos de poder considerar la lengua como *un conocimiento más* que se adquiere mediante la interacción social, se reconoce que ésta es la herramienta a través de la cual se logra esta interacción:

Vygotsky consideraba que la adquisición del lenguaje constituye el momento más significativo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje representa un salto de calidad en las funciones superiores; cuando éste comienza a servir de instrumento psicológico para la regulación del comportamiento, la percepción muda de forma radical, formándose nuevas memorias y creándose nuevos procesos de pensamiento. (LUCCI, 2006, p. 9)

El lenguaje, desde entonces, se comprende como *medio* a la vez que como *producto*. Por esta razón, la interacción social cobra aún más importancia en el aprendizaje de la lengua que en el de otras temáticas o disciplinas.

Es así como, con el avance del constructivismo, y gracias también a movimientos como el generativismo y cognitivismo, se comienza a cambiar la concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua. Este, como se dijo, deja de asociarse con el aprendizaje de una suerte de habilidades

descontextualizadas y que podrían ser aplicables a cualquier situación, independientemente de su contexto comunicativo; poco a poco, comienza a dejarse atrás la idea de la lengua como un conocimiento genérico e independiente de las situaciones epistemológicas específicas (como puede suceder con el aprendizaje del álgebra o de la biología, por ejemplo).

El aprendizaje de la lengua, por lo tanto, comenzará a ser comprendido como una habilidad que debe desarrollarse; no como una asignatura más, sino como respuesta a una necesidad comunicativa, de adecuación y uso cotidiano y social, lo que significa pensar, dentro de la academia, en una actividad transversal. Esto llevará a que a finales de los años ochenta sea ya una evidencia la necesidad de hacer énfasis, a la hora de enseñar lengua, en la competencia comunicativa y no en un simple dominio de estructuras lingüísticas (RICHARDS; RODGERS, 1999).

## EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Justamente en las nociones propias de un paradigma como el constructivismo y posteriores se cimientan los pilares sobre los cuales se erigen propuestas educativas como el aprendizaje colaborativo, que no se alejan de la filosofía que subyace a las propuestas constructivistas. Estas constituyen, debido a sus didácticas novedosas en la educación, una propuesta revolucionaria:

[...] la colaboración teórica y práctica refleja un amplio cambio epistemológico, un cambio en la forma en lo que consideramos conocimiento. El cambio implica que el conocimiento y la realidad dejan de ser considerados como algo externo a nosotros y pasan a ser vistos como algo inmediatamente accesible, que puede ser individualmente conocido, medido y compartido, ya que el conocimiento y la realidad pasan a ser considerados como si fueran mediados o contruidos a través del lenguaje en su uso social, como socialmente contruidos, contextualizados, en suma, como un producto de la colaboración.<sup>2</sup> (LUNSFORD, 2008, p. 93, traducción propia)

2

En el original: "collaboration both in theory and practice reflects a broad-based epistemological shift, a shift in the way we view knowledge. The shift involves a move from viewing knowledge and reality as things exterior to or outside of us, as immediately accessible, individually knowable, measurable, and shareable to viewing knowledge and reality as mediated by or constructed through language in social use, as socially constructed, contextualized, as, in short, the product of collaboration".

Estas didácticas, cuyos inicios realmente fueron prácticos y no teóricos (BRUFFEE, 2008), plantean la necesidad de apoyar un "doble proceso de *socialización* y de *individualización*, que debe permitir a los aprendientes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado" (DÍAZ BARRIGA; HERNÁNDEZ, 2002, p. 30). Para lograr un aprendizaje significativo, entonces, el estudiante debe desarrollarse como individuo, en tanto que construirá sus propias, personales y únicas interpretaciones; pero también, y necesariamente, debe ser un ser social y acercarse a la cultura de su medio social (SOLÉ; COLL, 2007).

Johnson *et al.* señalan, en sintonía con el constructivismo social, que uno de los componentes esenciales de estas metodologías de trabajo –basadas en la cooperación entre sus integrantes– está constituido justamente por las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos (JOHNSON; JOHNSON; JOHNSON HOLUBEC, 1999), puesto que se exige no solo que desarrollen las capacidades que demanda la tarea específica del tema o la asignatura, sino que requiere que puedan desenvolverse e interactuar adecuadamente con los demás; esto implica el desarrollo de una necesidad social básica.

La enseñanza colaborativa, también conocida como “entre pares”, presenta, además, un valor agregado que redundará en la generación de empatía e identificación entre los individuos que interactúan; este valor puede llevar a que las barreras jerárquicas no corran el riesgo de obstaculizar el proceso de receptividad y de entendimiento. Lo anterior nuevamente cobra relevancia no solo desde la facilitación de los procesos de aprendizaje mediante un mejor entendimiento, sino, en términos de lenguaje, como herramienta de comunicación.

Solé señala que un aprendizaje significativo se da cuando este está fundamentado por

[...] interacciones presididas por el afecto, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar; en las que [los estudiantes] encuentran también su lugar, la exigencia y la responsabilidad, la rivalidad y el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo. (SOLÉ, 2007, p. 45)

Los factores emocionales y afectivos del estudiante son valorados como elementos determinantes a la hora de tener o no éxito en el aprendizaje desde que se tiene en cuenta la individualidad. Por lo tanto, habrá que tener presente que no todos los estudiantes reaccionan y sienten de la misma forma, de manera que habrá algunos más vulnerables que otros. En este sentido, la supresión o disminución de distancias jerárquicas mediante el aprendizaje colaborativo elimina presiones en los estudiantes, las cuales podrían resultar en obstáculos a la hora de buscar un aprendizaje significativo.

Adicionalmente, a través del uso del aprendizaje colaborativo, y justamente debido al hecho de que establecen relación con sus pares, los estudiantes no solo aprenden acerca de una disciplina específica, sino que ejercitan su capacidad comunicativa. Lo anterior, en tanto que quienes hagan uso de este

[...] en forma constante, desarrollarán su potencial, aprenderán a aprender en forma autónoma, adquirirán las habilidades y valores



necesarios para enfrentarse al reto que representa la subsistencia del individuo de la época actual. (GLINZ, 2000)

Se trata, entonces, de alcanzar metas académicas, pero también –y más importante aún– de desarrollar habilidades comunicativas con una misma técnica, razón por la cual el uso mismo del lenguaje resulta protagónico, como medio pero también como producto.

## EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LOS LLAMADOS “CENTROS DE ESCRITURA”

El hecho de que ciertos usos y dinámicas específicas se hayan agrupado en lo que se conoce como aprendizaje colaborativo no significa que sus prácticas sean exclusivas de un momento específico de la historia de la enseñanza de la lengua, en este caso concreto, la segunda mitad del siglo XX. Desde tiempo atrás, entre la segunda y la tercera década del siglo XX, técnicas experimentales eran usadas por quienes procuraban acercarse de otra manera a sus aprendientes en las primeras versiones de los espacios en los que se procuraba enseñar lengua –concretamente a escribir– a aquellos con dificultades en esta área. Esto implica que desde antes de que el medio social resultara importante en el entorno educativo, ya se usaban propuestas educativas que lo promovían. Con ello se vinculaba el aprendizaje con el entorno social del estudiante; a través de estas dinámicas, este ha logrado sentirse apoyado y en confianza para consolidar sus conocimientos (CALZADILLA, 2012). De hecho, no resulta arriesgado pensar incluso que fueron los preceptos de esta enseñanza colaborativa los que dieron paso a la creación de estos espacios supeditados a la alfabetización.

Es más, prácticamente desde los inicios de estos centros –que parecen datar de iniciativas de principios de siglo XX– se buscó implementar una metodología colaborativa que se opusiera al método tradicional centrado en los profesores y aplicado en las aulas de clase (WALLER, 2002). Así, en estos espacios, los profesores encargados debían, para poder ayudar más apropiadamente a sus aprendientes, ubicarse en el mismo nivel que ellos; dejar de lado la jerarquía habitual profesor-estudiante (BOQUET, 1999) y la relación autoritaria que esta implicaba tradicionalmente en el entorno educativo (BRUFFEE, 1973).

Para reforzar lo anterior, resulta pertinente poner de relieve lo que Carino (1995) sospecha, y es que estos centros de apoyo a la escritura evolucionaron a partir del “método del laboratorio”. En este, el docente –ahora un *instructor*– y los demás compañeros –ahora *pares*– intervenían en el proceso de escritura del aprendiente mediante una relación directa uno a uno y, como es natural, de una ayuda personalizada (CARINO, 1995). Dada la época de la que data este hecho –primeras dos décadas del siglo XX–,

estos espacios evidentemente alternativos de apoyo a lengua en las líneas formales de educación rompían con lo que para las nociones y paradigmas pedagógicos de la época constituía la manera correcta de enseñar.

Estos espacios, entonces, nacen a partir de elementos coyunturales y responden a un carácter remediador de apoyo a aquellos estudiantes que, se considera, presentan dificultades frente al uso del lenguaje, según su necesidad académica; tal necesidad resulta ser de índole gramatical. En principio, estas prácticas se llevaban a cabo en reuniones y en espacios directamente relacionados con el salón de clase, y estaban ligadas con sus experiencias; deberían pasar aún algunas décadas para que su práctica se independizara definitivamente de las clases formales: “El laboratorio de escritura del inicio del siglo XX no fue concebido como un lugar, sino como un método de instrucción”<sup>3</sup> (BOQUET, 1999, p. 466, traducción propia). Dentro de una clase se generaban espacios alternativos o complementarios al ejercicio cotidiano, creados específicamente para aquellos estudiantes que mostraban dificultades en el desarrollo de algún ejercicio particular de un asunto concreto. Llegada la década de los treinta, las universidades y los *colleges* consideraron necesario generar espacios físicos especiales para quienes se consideraban *underprepared*, a raíz del impulso de varias iniciativas educativas para las masas (WALLER, 2002). En el Minnesota College Lab, por ejemplo, era común que el profesor tomara una hora de la clase para ocupar en el laboratorio, al cual hacía asistir a aquellos con dificultades en la escritura para que trabajaran de manera remedial y personalizada con dos o tres estudiantes graduados (CARINO, 1995). Y no de manera distinta sucedió en los cuarenta y cincuenta:

Christina Murphy, al rastrear un progresivo movimiento de los centros de escritura [...] presenta un pasado deficiente en relación con su visión de un modelo más esclarecido de los centros actuales: “En los años 40 y 50, los centros de escritura fueron establecidos para lidiar con los problemas de instrucción de los alumnos que tenían más dificultades, fortaleciendo sus capacidades de escritura y pensamiento crítico...”<sup>4</sup> (CARINO, 1995, p. 104, traducción propia)

A partir de la década de los setenta, las universidades, apoyadas por los profesores de lengua, empezaron a buscar espacios diferentes de las aulas de clase para que los estudiantes con dificultades pudieran mejorar sus habilidades de escritura. No resulta coincidencia, pues, que justo en ese momento, cuando el enfoque comunicativo y tendencias afines ya habían permeado la enseñanza de lenguas –con lo que se habían cimentado los presupuestos constructivistas y el cambio de roles dentro del aula–, la tutoría entre pares<sup>5</sup> se implementara oficialmente en estos espacios de apoyo a la escritura.

3

En el original: “The writing laboratory of the early 20th century was conceived of not as a place at all but as a method of instruction”.

4

En el original: “Christina Murphy, in tracing a progressive movement of writing centers [...] posits a deficient past in relation to her picture of a more enlightened model of present centers: ‘In the 1940s and 50s, writing centers were established to address the instructional problems of weaker students by strengthening their writing and critical thinking skills’”.

5

Según la International Writing Centers Association, una *tutoría* ocurre cuando un *tutor* –un guía pedagógico que no es el profesor– se reúne con un escritor durante determinado tiempo para atender sus inquietudes (HARRIS, 1988). La importancia de la tutoría radica en que los estudiantes no son evaluados por su tutor y en que este debe ayudarlos, no darles clases, ni repetir la información ya dada por lo profesores o por los libros de trabajo.

Este hecho, además, fue impulsado por los eventos coyunturales sucedidos en Estados Unidos a finales de la primera mitad del siglo XX y a comienzos de la segunda. En los años cincuenta, por ejemplo, regresaron a su país –tras años sin educación formal– quienes habían participado activamente en la Segunda Guerra Mundial, lo que produjo la necesidad de incluirlos en procesos de educación formal (BOQUET, 1999) y, eventualmente, en las actividades productivas del momento; o, en los setenta, se creó el movimiento a favor de los derechos civiles gracias al cual las minorías tenían finalmente la posibilidad de integrarse a la educación formal de altos estándares después de siglos de estar marginados de ella. Con todo ello se generó, por un lado, un aumento sustancial de la población estudiantil americana, con la consecuente aparición de políticas de admisiones abiertas en Estados Unidos (*open-admission policies*) (CARINO, 1996), y, por otro, la evidencia de que si bien no todos los estudiantes tenían el mismo nivel en su formación académica, la estructuración de ayudas extracurriculares les permitiría alcanzar el nivel de sus compañeros más adelantados:

Los laboratorios de escritura que crearon enfocaban más la naturaleza individual que la social de la composición, y a menudo la mejora individual era considerada como necesaria tan solo para los estudiantes con más dificultades.<sup>6</sup> (BOQUET, 1999, p. 468, traducción propia)

Fue así como se generó la demanda de formas alternativas para apoyar a aquellos que requerían ponerse al día para acceder a la educación superior (CARINO, 1996; BOQUET, 1999). De hecho, Carino (1996) señala este momento histórico como el punto de inflexión a partir del cual distingue lo que él denomina el modelo evolutivo de la historia de centros de escritura (*evolutionary model of writing center history*) y el modelo dialéctico (*dialectic model*). Explica que el primero señala la existencia de estos centros desde antes de los sesenta y setenta, y reconoce las admisiones abiertas como el momento decisivo en que los centros se proliferaron como clínicas y laboratorios para luego convertirse en lo que son hoy en día; mientras que el modelo dialéctico sostiene que estos centros rechazaron de forma inmediata sus roles impuestos como suplementos de cursos remediales y desarrollaron una pedagogía distinta a la del trabajo en el aula (CARINO, 1996). Lo claro es que el periodo comprendido entre principios de siglo hasta la década de los ochenta –a la que Boquet (1999) denomina *the post open admissions*– sí representó para estos espacios de apoyo a la escritura un giro completo en su concepto. Justamente, este se ve reflejado en un cambio de denominación, ligado al hecho de que es en esta década

<sup>6</sup>

En el original: "The writing labs they spawned focused primarily on the individual rather than the social nature of composing, and individual improvement was often seen as necessary only for remedial students".

que se comienza a aceptar el lenguaje como una necesidad social, y la competencia comunicativa como una necesidad transversal.

Respecto al cambio de denominación, cabe recordar que el surgimiento de la idea de estos espacios pedagógicos parece venir de elementos que involucran el término *laboratorio*. Según la Real Academia Española –RAE (20-, s.f.), el laboratorio es un lugar dotado de los medios necesarios para llevar a cabo investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico y técnico, lo que concuerda con la idea ya presentada de principios de siglo acerca del aprendizaje de la lengua como ejercicio memorístico e intelectual, idea a la que le subyace una noción estructuralista y técnica. Prueba de ello es que en sus inicios fueron considerados solamente métodos complementarios de enseñanza de gramática (WALLER, 2002). El regreso de veteranos de la Segunda Guerra Mundial y el surgimiento del enfoque del *remedial work* (dedicado al diagnóstico y reparación de los errores) llevó entonces a una proliferación de espacios cuyo objetivo era proporcionar un refuerzo en asuntos de lenguaje para aquellos que durante tanto tiempo habían estado privados de sus prácticas, de manera que tuvieran la misma oportunidad que los demás de acceder a la educación superior. Estos esfuerzos implicaban que la formación en lengua fuera fundamentalmente de orden gramatical, y que pudiera ser aprendida en un segmento específico de tiempo. En otras palabras, no se trataba todavía de ejercitar competencias comunicativas con una noción transversal, sino de conseguir una serie de estructuras, memorizables, que los harían un *estudiante promedio*. Esto establece una relación causal, además, con el hecho de que varios de los centros surgidos durante esta época se autodenominaran “clínicas”, término que hace referencia a un lugar que recibe personas que *padecen* de cierta dolencia específica; es decir, aquellos que tienen la necesidad de *mejorar* algo que está en mal estado.

La clínica se preocupa sobre todo con el diagnóstico de las dificultades de escritura de los alumnos de forma individual y con la sugerencia de medidas correctivas que podrían ser aplicadas exitosamente.<sup>7</sup> (MOORE, 1995, p. 4, traducción propia)

Frente al uso de estos términos –laboratorio y clínica–, Waller (2002) opina que ambos resultan inadecuados en tanto que, respecto al término “clínica”, este evoca conexiones médicas y psicológicas; y “laboratorio”, conexiones científicas. Pero, más allá de que ninguno aluda directamente a las actividades que hagan referencia al uso de la lengua, llama la atención su connotación, siempre concerniente a la idea de que hay estudiantes que requieren de ayuda *profesional* –y científica– de este espacio para alcanzar un nivel que de alguna manera el entorno académico exige de ellos.

7

En el original: “The clinic is primarily concerned with the diagnosis of the individual student’s writing difficulties and the suggestion of remedial measures that might profitably be pursued”.

Moore describe los laboratorios de la siguiente manera:

El laboratorio [...] se ocupa sobre todo de la supervisión directa y continua de los esfuerzos correctivos de cada alumno, y tal supervisión, de algún modo, también debe efectuarse por medio del instructor, del tutor y del clínico.<sup>8</sup> (MOORE, 1995, p. 4, traducción propia)

Sin duda esta definición hace referencia a aquellos lugares que fueron llamados laboratorios cuando ya se les comprendía como espacios físicos; no obstante, se continúa haciendo referencia a un público *atrasado* en sus habilidades, que debe recibir colaboración extra para obtener ese *kit* de conocimientos que resultaban básicos.

Pero ya entrada la segunda mitad del siglo XX, ninguna de las dos denominaciones usadas daba cuenta verdaderamente de las necesidades de los estudiantes y de los profesores del momento, que buscaban nuevos métodos de enseñanza. Como respuesta, alrededor de los años ochenta se hace común cambiar el nombre de los laboratorios o clínicas de escritura por el de “centros de escritura” (BOQUET, 1999), ya que, como lo afirma Waller (2002), *centro* significa *gente con gente*.

La transición en las denominaciones resulta reveladora en tanto que pone en evidencia las principales características de los programas de apoyo a la escritura, desde su nacimiento hasta la actualidad: “dichas metáforas revelan mucho sobre el énfasis en el equipo y el centro, así como sobre la relación con la universidad como un todo”<sup>9</sup> (WALLER, 2002, traducción propia). Así, lo que hoy se conoce como centros de escritura o *writing centers* se podría generalizar diciendo que son espacios que normalmente hacen parte de un programa de lengua o de un centro de aprendizaje, que brindan apoyo a una institución de educación secundaria o universitaria (HARRIS, 1988) y que, a pesar de presentar diferencias significativas entre ellos –tamaño, servicios, recursos, miembros y procedimientos organizacionales–, tienen como principal objetivo, en términos generales, el mismo: apoyar la producción escrita de las comunidades educativas, sea cual sea su área de conocimiento: “el apoyo a la escritura puede ser el único punto común entre estos lugares”<sup>10</sup> (WALLER, 2002, traducción propia). Por tanto, se puede decir, desde un afán por definir, que un centro de escritura como un espacio de reunión para hablar de escritura (LEAHY, 1990).

Este cambio de denominaciones no es más que un síntoma de lo que busca ser un cambio de noción respecto de estos espacios, que marca una radical diferencia entre lo que comenzaron siendo y lo que se busca que sean hoy en día. Stephen North lo atribuye a un intento por convertirse en “centros de reflexión sobre la escritura en el campus, una suerte de lugar físico para las ideas y los ideales de la universidad ... o de la escritura”<sup>11</sup> (NORTH, 1984,

8

En el original: “The laboratory [...] is primarily concerned with the direct and continuing supervision of the remedial efforts of the individual student, and such supervision, in greater or less degree, must also be given by the class instructor, the tutor, and the clinician”.

9

En el original: “these metaphors reveal much about the emphasis of the staff and center as well as the relationship to the university at large”.

10

En el original: “that support of writing may be the only commonality among these places”.

11

En el original: “centers of consciousness about writing on campus, a kind of physical locus for the ideas and ideals of college or university... or writing”.

p. 446, traducción propia). Con ello queda en evidencia que, desde sus inicios, ha habido un cambio del lugar desde el que se piensa la lengua, y que solamente ahora se reconoce su función transversal.

Prueba de lo anterior es el desarrollo que se dio en los años noventa del movimiento pedagógico *Writing Across the Curriculum* –WAC–, que responde a una insistencia en el aprendizaje situado y en la alfabetización contextual de la educación. El WAC está fundado en la idea de que la escritura académica, además de ser una herramienta para el aprendizaje, ocurre en contextos disciplinares específicos; diferentes formas de la escritura ocurren en diferentes contextos (CURRY; LILLIS, 2005). Esto significa que los centros de escritura se insertan –por necesidad– de manera transversal en los programas educativos. Incluso, hay quienes opinan que estos espacios han sido siempre, de alguna manera, *centros de escritura a través del currículo* (PEMBERTON, 1995; CARINO, 1996). De hecho, hay quienes sostienen que los centros de escritura pueden haber sido el punto de partida del nacimiento del WAC (PEMBERTON, 1995; WALDO, 1993).

Así las cosas, llamar actualmente *centro* a estos espacios evidencia, por un lado, un reconocimiento de la importancia del lenguaje como una necesidad no solo académica sino primeramente social, en tanto que ya no se asume como algo estructural, que es susceptible de *ser arreglado*. Por lo mismo, el llamarlo *centro* pareciera implicar un lugar más incluyente y abierto al público; se empezó a concebir como un lugar al que podían acudir todos los estudiantes universitarios que lo necesitaran, por sugerencia de otros docentes o por iniciativa propia. En este sentido, ha comenzado a derrumbarse la concepción tradicional de comprenderlos meramente como espacios en los que se corrigen los errores de los estudiantes con problemas especiales en su producción escrita. Al respecto, Leahy (1990) explica que comenzaron a recibirse estudiantes que llegaban con propias tareas, así contaran apenas algunas notas o un borrador de lo que consideraban que debían escribir; buscaban trabajar con todos los escritores, incluso con los más fuertes.

Ahora bien, algo que se ha mantenido es el hecho de que los centros de escritura continúan hoy utilizando el trabajo entre pares, enmarcado dentro del modelo de tutorías entre pares (CARINO, 2003; CLARK, 1988; SHAMOON; BURNS, 1995), como uno de los servicios que mejores resultados provee (DRISCOLL, 2015; HUGHES; GILLESPIE; KAIL, 2010; HARRIS, 1992). Desde un principio, el modelo adoptado en los centros de escritura brinda una asesoría más cercana y menos jerárquica a partir del apoyo, para los estudiantes, de pares académicos o *tutores*, que proveen “un método recíproco de instrucción. Los tutores enseñan a sus alumnos y aprenden con sus experiencias. Las interacciones son colaborativas”<sup>12</sup> (WALLER, 2002, traducción propia). Con ello se busca dar apoyo a aquellos estudiantes que tienen dificultades con los temas

12

En el original: “a reciprocal method of instruction. Tutors both taught their fellow students and learned from the experiences. Interactions were collaborative”.

trabajados en el curso, pero también a aquellos que por una u otra razón encuentran de utilidad explicaciones dadas por personas diferentes al profesor o con metodologías diferentes a las usadas por este en clase.

Cuando Bruffee (2008) hace referencia al uso de la tutoría de pares (*peer tutoring*) en los centros de escritura, explica que estas dinámicas juegan un papel determinante en la educación, entre otras razones porque la comunicación entre iguales proporciona un entorno social en el que los estudiantes pueden experimentar –y practicar– las dinámicas de conversación sobre los temas más valorados en términos académicos. Lo que esto evidencia es que, al eliminar la relación jerárquica que existe naturalmente entre estudiantes y profesores, los participantes se sienten más cómodos y pueden interactuar de manera más fluida, lo que facilita el aprendizaje y la producción de conocimiento que resulte pertinente en cada ejercicio. La idea de los tutores ha sido siempre la de evitar limitarse a hacer correcciones lingüísticas sobre el trabajo de sus compañeros (CLARK, 1988), o parafrasearles su tarea.

En este orden de ideas, los tutores han resultado ser un componente fundamental dentro de los centros de escritura, y se han presentado como un recurso múltiple, que puede ser usado de diversas maneras y con diferentes propósitos pedagógicos. En términos de Leahy (1990), el tutor ha de turnarse entre ser oyenete, docente, consejero, compalero, editor, crítico... todo a su vez. Lo que resulta evidente de todo lo anterior es que el tutor debería establecer con el estudiante una relación más cercana que la tradicional estudiante-profesor, y que a través de esta el tutorado pueda, al no estar siendo evaluado, estar en capacidad de mostrar con mayor desenvoltura sus dificultades y evidenciar sus avances. Esta es precisamente la función del tutor: asesorar al estudiante sin que este sienta la presión de ser evaluado: “En el ámbito de un curso de educación impartido por un tutor, los alumnos se consideran como pares, como iguales, y ofrecen *feedbacks* recíprocos”<sup>13</sup> (NORDLOF, 2014, p. 52, traducción propia). El tutor debe “aliarse” con el estudiante para que este, como escritor, desarrolle su propio potencial, que en términos de escritura significa encontrar las formas más adecuadas para proponer sus propias ideas, y valorar si estas le permiten comunicarse de manera económica y efectiva con su interlocutor, no importa cuál sea este:

13

En el original: “In the context of a tutor education course, the students are encountering each other as peers, as equals, offering each other feedback”.

14

En el original: “Peer tutoring made learning a two-way street, since students’ work tended to improve when they got help from peer tutors and tutors learned from the students they helped and from the activity of tutoring itself”.

La tutoría por pares convierte el aprendizaje en una calle de dos manos, ya que el trabajo de los alumnos tiende a mejorar cuando reciben ayuda de tutores colegas y los tutores aprenden con los alumnos que ayudaron y con la propia actividad de tutoría.<sup>14</sup> (BRUFFEE, 2008, p. 207, traducción propia)

Con esto no se busca afirmar que la metodología de trabajo entre pares sea la única utilizada en los centros de escritura, ni que todos la utilicen en la actualidad. No obstante, es claro que sigue teniendo vigencia y que se considera una de las metodologías más comunes (DRISCOLL, 2015; HUGHES; GILLESPIE; KAIL, 2010; LUNSFORD; EDE, 2011; MOLINA, 2015; WALLER, 2002), y continúa siendo “el corazón de los centros de escritura” y cuenta con un respaldo institucional (MOLINA, 2014) que evidencia su efectividad: “Sin duda, el más amplio, visible e inmediato segmento de la práctica del centro de escritura implica la tutoría y el entrenamiento de los tutores”<sup>15</sup> (MURPHY; STAY, 2012, p. 8, traducción propia).

## RETOS DE LOS CENTROS DE ESCRITURA

Con lo dicho queda claro que estos centros de escritura –apuntalados en modelos pedagógicos formalizados a través del constructivismo y el aprendizaje colaborativo– han tenido el propósito de conseguir que el nivel de las habilidades de escritura de los estudiantes de los diferentes programas académicos sea comparable, y que las diferencias entre unos y otros no representen dificultades en la comunicación dentro del entorno académico. Este apoyo a los estudiantes académicamente más *débiles*, desde su identificación, ha sido en gran parte trabajado a partir de dinámicas propias del aprendizaje colaborativo, específicamente mediante la tutoría entre pares; es decir que no ha habido paradigma que niegue la evidencia de que dos personas que comparten una misma situación social, así como características o intereses comunes, logren entre sí mayor efectividad en la comunicación que otras que no lo hagan.

La enseñanza del lenguaje, comprendida como la orientación al aprendizaje de estructuras, a la adquisición de un paquete de datos que todo estudiante *bien educado* debe poseer, condujo inicialmente a que el objetivo principal de estos espacios de apoyo a la escritura fuera trabajar, fundamentalmente, con aquellos que más dificultades presentan en el ámbito formal. Es decir que, pese a que originalmente los centros de escritura fueron pensados como espacios para corregir las deficiencias de estos estudiantes, y en los que por lo tanto se asumía que hay unos que escriben *bien*, y otros que lo hacen *mal*, tal concepción se quedó corta con la comprensión del lenguaje como una habilidad transversal y social, cuyo desarrollo no supone un límite, y que, por lo tanto, da cabida a la *mejora* por parte de cualquier estudiante. Es decir que del hecho de que el aprendizaje de la lengua haya dejado de verse hacia los ochenta como una materia más del currículo–lo que significa que deja de comprenderse como un contenido más de la formación académica para asumirse como una habilidad– se deriva que, si bien es imprescindible ayudar a aquellos que tienen dificultades al comunicarse a través de la

15

En el original: “Without question, the most extensive, visible, and immediate segment of writing center practice involves tutoring and tutor training”.



instrucción del correcto uso de la lengua formal y académica, hay que ir más allá de simplemente *adelantar* a los que se consideran *atrasados* en este contexto específico.

Cuando se comienza a entender el lenguaje desde su característica funcional –desde lo comunicativo–, se acepta que un usuario de la lengua nunca estará *completamente alfabetizado*, del mismo modo que no por desconocer algunas de sus estructuras será un analfabeta. Esto sucede porque la comunicación, desde Hymes, se comprende como una competencia, es decir como una habilidad, siempre que con el término habilidad se haga referencia a capacidades no necesariamente innatas, es decir, que se pueden desarrollar (KATZ, 1974). Es en este sentido que no debe considerarse, desde la educación, que la formación en lengua debe tener cotas de desarrollo; que hay “techos” que los estudiantes –los más y los menos hábiles– deben alcanzar, o que cuando cumplan ciertos requerimientos habrán adquirido un nivel *máximo*. Esta es justamente una de las principales diferencias, como ya se mencionó, entre la enseñanza de lengua y la de otras asignaturas en los procesos académicos, y no debería perderse de vista. Al contrario de lo que ocurre con otras asignaturas, en las que el estudiante sabe hacer o no algo específico (factorizar, derivar, reconocer las partes de la célula o la estructura del Estado...), la habilidad comunicativa en la lengua materna del estudiante es un proceso continuo, una gradación que difícilmente puede reconocer límites, hacia arriba o hacia abajo.

De la comprensión de esta idea resulta, entre otros, aquel cambio de denominación de estos lugares, al que le subyace un cambio en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje, y que indica que el centro de escritura ahora es un espacio abierto no solo para los estudiantes más atrasados o con problemas en alguna asignatura, sino para todos los estudiantes, sin importar qué tan desarrolladas estén sus habilidades comunicativas.

Sin embargo, la verdad es que aún no se ha logrado modificar del todo la idea de que algunos de estos centros sigan teniendo como principal objetivo *atender a los estudiantes* más necesitados o *en desventaja*, pero no con cualquier tipo de tutores, sino con especialmente formados y capacitados con este propósito. Por ejemplo, en la descripción del perfil de los tutores del Centro de Escritura de Tarapacá, Chile, se indica que son aquellos con formación de Lenguaje y Comunicación, o “estudiantes de pregrado *avanzados* que se encuentran en proceso de formación profesional” (URIBE; GASCÓN, 2015, p. 49). Asimismo, el programa del Centro de Escritura de la Universidad de Princeton, en Estados Unidos, anuncia que sus aspirantes a tutores deben ser “excelentes escritores académicos” (“excellent academic writer”). En la misma línea, la convocatoria para ser tutor de su Centro de Escritura deja en evidencia

que, para ser tutor, resulta necesario *destacarse* en estas habilidades para, así, poder *ayudar* a los otros:

Los miembros del Centro de Escritura son alumnos graduados y no graduados de Princeton que trabajan de forma individual con alumnos escritores. Un excelente escritor académico al que le gusta ofrecer feedback a otros escritores, sobre todo en lo que se refiere a cuestiones macro, como desarrollar una trama y organizar ideas, puede convertirse en miembro del Centro de Escritura.<sup>16</sup> (PRINCETON UNIVERSITY, 20-, traducción propia)

Cabe señalar, de esta manera, el hecho de que ese diálogo, desde la dinámica de tutoría entre pares, no resulta *natural* sino construido. Y prueba de ello es que centros de escritura planteen un proceso de preparación, que incluye cursos de formación de tutores, para que su rol en el centro sea más efectivo:

Cuando los alumnos se reúnen con los tutores, van a trabajar con otros estudiantes que fueron capacitados para hablar de forma eficiente, para cuestionar, oír, ofrecer feedback y explicar siempre que sea necesario. El tutor debe saber evaluar una situación, reunir la información necesaria, dar inicio al tutorial de forma amistosa y poseer varias estrategias tutoriales.<sup>17</sup> (HARRIS, 1992, p. 112, traducción propia)

El programa del Centro de Escritura de la Universidad de Princeton, mencionado arriba, y uno de los referentes para Latinoamérica, incluye dentro de las responsabilidades para quien quiera participar como tutor del programa una preparación de dos días en sesión intensiva (PRINCETON UNIVERSITY, 20-). En el New York University –NYU– Writing Center, por su parte, los tutores son asesorados por mentores expertos para esta tarea (NEW YORK UNIVERSITY, 20-) algo semejante a la Universidad de Harvard, que ofrece en su centro de escritura tutores “entrenados”, que proveen encuentros individuales con los estudiantes que buscan desarrollar cualquier tipo de tarea (HARVARD UNIVERSITY, s.f.).

Siguiendo el ejemplo de estos espacios en Norteamérica, es cada vez más común encontrar en los de Latinoamérica esta misma figura, como sucede en el Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (QUINTANA; GARCÍA ARROYO, 2015); el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, Colombia (CHOIS LENIS; GUERRERO, 2015); y el Centro de aprendizaje, redacción y lenguas CARLE del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ORMSBY, 2015), por citar solo algunos.

16

En el original: “Writing Center Fellows are Princeton undergraduate and graduate students who work one-on-one with student writers. If you’re an excellent academic writer who enjoys giving feedback to other writers, especially on macro issues such as developing an argument and organizing ideas, a position as a Writing Center Fellow may be for you”.

17

En el original: “When students meet up with tutors, they should be working with other students who have been trained to talk in useful ways, to question, to listen, to offer feedback, and to explain, when needed. The tutor should know how to assess the situation, gather the needed information, start the tutorial off on a friendly, note, and have a variety of tutorial strategies to use”.

De hecho, existen ya varios manuales para entrenamiento a tutores, tales como *Talking About writing: A guide for tutor and teacher conference*, de Beverly Clark; *Tutoring writing: A source book for writing Centers*, de Muriel Harris; *The practical tutor*, de Emily Meyer y Louise Smith; y *Manual de tutores*, de Hilda E. Quintana, entre otros. Con ello se evidencia la creciente atención que ha tomado la idea de *formar* tutores, y surge el interrogante de si, con esta formación, no se estará en realidad ampliando cada vez más la distancia entre los actores.

También puede suceder que, pese a los esfuerzos, aún muchos centros no han podido atraer tan fácilmente a un público con habilidades comunicativas más desarrolladas. Esto puede deberse a que, debido a su historia, para los miembros de las comunidades educativas ha sido difícil desligarse de la idea de que el centro de escritura ya no es únicamente un lugar para *arreglar* deficiencias en el lenguaje (WALDO, 1993):

La idea de un centro de escritura como un sitio para “reparar” la escritura, un centro tutorial para “*los que tienen problemas especiales en la composición*” (North, 1984, p. 72), perduró hasta el siglo XXI en las conversaciones susurradas de asistentes graduados que no estaban felices con el Centro de Escritura porque, como decían, “Envié un alumno con problemas gramaticales y ellos no lo ayudarán; si yo trabajase aquí esto cambiaría”. Ello también se puso de manifiesto en folletos ofrecidos a los profesores que mencionaban que una “buena práctica” para mejorar la escritura enviaba estudiantes que tenían *problemas gramaticales y mecánicos* al Centro de Escritura.<sup>18</sup> (JOHNSON; GARZA; BALLMER, 2009, p. 84, traducción propia)

Lo anterior en vez de ser considerado un espacio en que se trabajan las habilidades de escritura sin importar el desarrollo que se tenga de estas, y de esta manera lograr a acercarse más a lo que realmente plantea el WAC (PEMBERTON, 1995; SHAMOON; BURNS, 1995; WALDO, 1993).

La pregunta, en este sentido, es hasta qué punto se ha quedado corta la acción frente a la intención si una de las dinámicas fundamentales de muchos de los centros de escritura redundaba todavía en las tutorías entre pares, dado que los tutores conocen algo que los aprendientes, no; esto genera que la relación entre unos y otros siga siendo *pedagógica*, no *comunicativa*.

Tudge (1994), en relación con la puesta en práctica del aprendizaje colaborativo, explica que este puede darse de tres formas, cuyas diferencias radican en los contrastes entre los niveles de desarrollo de las habilidades de los integrantes: (i) Interacción entre pares; (ii) Tutorías entre pares (*peer tutoring*); y (iii) Grupo colaborativo. Aunque

18

En el original: “The idea of a writing center as a writing ‘fix it’ shop, a tutorial facility for ‘those with special problems in composition’ (North, 1984, p. 72), has continued into the 21st century in the overheard hushed conversations of graduate teaching assistants who are not happy with our Writing Center because, as they say, ‘I sent a student over with grammar problems and they won’t help them; if I worked there this would change’. It has popped up again in handouts given to faculty that listed one ‘best practice’ for improving writing was sending students who were having *grammar and mechanical problems* to the Writing Center.”

el trabajo de los centros de escritura siempre ha estado determinado por el aprendizaje colaborativo, sus prácticas suelen limitarse, hasta ahora, a las tutorías entre pares. Entonces, como se mencionó, la tutoría sigue siendo, aún hoy, el principal servicio que estos centros ofrecen a sus estudiantes, y en muchos casos el único. En este, se

[...] involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de coach de sus compañeros de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta. (CALZADILLA, 2012, p. 6)

Ha sido, sin duda, un acierto de los organizadores de los centros de escritura, desde su planteamiento, el saber reconocer la importancia del trabajo colaborativo a través de la aplicación de dinámicas pedagógicas como las tutorías entre pares; este concretamente ha hecho parte de su metodología desde sus orígenes, dado que los profesores lo reconocieron como un medio para llegar a los estudiantes (BRUFFEE, 2008). Ahora bien, pese a que es claro que a través de la aplicación de tutorías entre pares se consigue que los estudiantes que antes tenían problemas con determinado tema alcancen el nivel de sus compañeros –de cara a la idea de un lenguaje como habilidad que siempre puede desarrollarse *más*–, quizá esta dinámica ha resultado ser un esfuerzo imprescindible pero insuficiente en términos de la estructuración de espacio *para todos*. Sin duda, después de casi un siglo de ejercicio, resulta una limitación seria que su planeación y ejecución se restrinjan en gran parte a las tutorías entre pares, en tanto que estas representan, de alguna manera, otra suerte de relación jerárquica, o al menos vertical (SHAMOON; BURNS, 1995). ¿Qué ocurre con los estudiantes que no presentan dificultades en el contexto académico, que pueden comunicarse satisfactoriamente pero que podrían hacerlo mejor? La tarea no puede ni debe terminar en la estructura vertical que implica el tutoreo entre pares, pues el proceso de mejoramiento de los usos del lenguaje no se agota en la nivelación, mucho menos si esta se hace por lo bajo, como ocurre en la mayoría de centros de escritura en la educación superior.

Con esta perspectiva, quizá el trabajo de los centros de escritura hasta ahora es imprescindible pero no suficiente, porque aún no han logrado establecerse por completo como un espacio *para todos, por igual*, si se observa desde el aprendizaje colaborativo. El reto de los centros de escritura, por lo tanto, está en constituir iniciativas y actividades que promuevan las dinámicas horizontales entre pares (dos aprendientes con un buen desempeño en los procesos comunicativos de su contexto específico) que, a través del trabajo colaborativo (TUDGE, 1994), interactúen para hacer más económico, más eficiente o más elocuente sus respectivos textos. Estando ubicados en el mismo nivel de

competencia, los estudiantes podrían, juntos, superar el paradigma con los que los centros lidian actualmente, a saber, que la formación básica y media no cumple con los requerimientos mínimos de la enseñanza de la lengua, por lo que se debe pensar en una nivelación. De esta manera podría pensarse menos en corregir, y más en proponer nuevas y mejores (más económicas, más efectivas, con diferentes alcances) formas de proponer una idea. Ir más allá de las preguntas “¿Esto está bien?” o “¿Está esto mal?” para pasar a discutir con otros –iguales– las posibilidades semánticas de una variación sintáctica o de vocabulario, o buscar las formas de formalidad más apropiadas para un caso específico. Debe haber conciencia –fundamentalmente en las instituciones de educación superior– de que el conocimiento es una construcción (colectiva) que se realiza a través de la práctica del lenguaje.

## REFERENCIAS

- BOQUET, Elizabeth. “Our little secret”: a history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, v. 50, n. 3, p. 463-482, 1999.
- BRUFFEE, Kenneth. Collaborative learning: some practical models. *College English*, v. 34, n. 5, p. 634-643, 1973.
- BRUFFEE, Kenneth. Peer tutoring and the “conversation of mankind”. In: BARNETT, R.; BLUMMER, J. [ed.]. *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice*. Great Britain: Pearson, 2008. p. 206-218.
- CALZADILLA, María Eugenia. Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 1, n. 10, p. 1- 10, 2012. Disponible en: < <http://ciiresregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/04/Calzadilla-aprendizaje-colaborativo1.pdf>>. Acceso en: sep. 2016.
- CARINO, Peter. Early Writing Centers: toward a history. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 103-113, 1995.
- CARINO, Peter. Open Admissions and the Construction of Writing Center History: A Tale of Three Models. *The Writing Center Journal*, v. 17, n. 1, p. 30-48, 1996.
- CARINO, Peter. Power and authority in peer tutoring. In: PEMBERTON, M.; KINKEAD, J. (Ed.). *Center Will Hold*. Colorado: University Press of Colorado, 2003. p. 96-113.
- CARLINO, Paula. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida*, v. 21, n. 1, p. 6-14, 2001.
- CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, n. 4, p. 21-40, 2007.
- CASTELLÓ, Monserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas. *Enunciación*, v. 19, n. 2, p. 346-365, 2014.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*, s.d., s.f. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)>. Acceso en: ene. 2016.
- CHOIS LENIS, Pilar Mirely; GUERRERO, Héctor Iván. Los aportes de un tutor par de escritura académica. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 153-164.
- CLARK, Irene. Collaboration and ethics in Writing Center Pedagogy. *The Writing Center Journal*, v. 9, n. 1, p. 3-12, 1988.

- CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa. Issues in academic writing in higher education. In: COFFIN, C.; CURRY, M.J.; GOODMAN, S.; HEWINGS, A.; LILLIS, M.T.; SWANN, J. *Teaching academic writing*. New York: Routledge, 2005. p. 1-19.
- DÍAZ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill, 2002.
- DRISCOLL, Dana Lynn. Building connections and transferring knowledge: the benefits of a peer tutoring course beyond the Writing Center. *The Writing Center Journal*, v. 35, n. 1, p. 153-181, 2015.
- GLINZ, Patricia Elizabeth. Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 35, n. 2, p. 1-13, 2000. Disponible en: <file:///C:/Users/LCALLE/Downloads/820Glinz%20(1).PDF>. Acceso en: ene. 2016.
- HARRIS, Muriel. The concept of a Writing Center: International Writing Centers Association. *International Writing Association*, sept. 1988. Disponible en: <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept/>. Acceso en: mar. 2016.
- HARRIS, Muriel. The writing center and tutoring in WAC programs. In: MCLEOD, S.; SOVEN, M. *Writing across the curriculum: a guide to developing programs*, 1992. p. 109-122. Disponible en: <http://aw.colostate.edu/books/>. Acceso en: ago. 2016.
- HARVARD UNIVERSITY. *Harvard College Writing Center*. s.f. Disponible en: <http://writingcenter.fas.harvard.edu/>. Acceso en: ago. 2016.
- HUGHES, Bradley; GILLESPIE, Paula; KAIL, Harvey. What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, v. 30, n. 2, p. 12-46, 2010.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; JOHNSON HOLUBEC, Edythe. *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- JOHNSON, Frances; GARZA, Susan; BALLMER, Noelle. Theory to practice: building the 21st Century writing community. *Journal of College Reading and Learning*, v. 39, n. 2, p. 83-92, 2009.
- KATZ, R. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, Boston, sept. 1974. Disponible en: <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>. Acceso en: ago. 2016.
- LEAHY, Richard. What the College Writing Center is-and isn't. *College Teaching*, v. 38, n. 2, p. 43-48, 1990.
- LUCCI, Marcos Antonio. La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17420>. Acceso en: ago. 2016.
- LUNSFORD, Andrea. Collaboration, control, and the idea of a Writing Center. In: BARNETT, R.; BLUMMER, J. *The Longman Guide to Writing Center theory and practice*. Great Britain: Pearson, 2008. p. 92-99.
- LUNSFORD, Andrea; EDE, Lisa. Reflections on contemporary currents in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, v. 31, n. 1, p. 11-24, 2011.
- MOLINA, Violeta. Prefacio. In: MOLINA, Violeta (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 7-13.
- MOLINA, Violeta. Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, v. 18, n. 18, p. 9-33, 2014.
- MOORE, Robert H. The writing clinic and the writing laboratory. In: MURPHY, C.; LAW, J. (Ed.). *Landmark essays: on writing centers*. California: Hermagoras, 1995. p. 3-10.
- MOYANO, Estela Inés. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, v. 4, n. 4, p. 109-120, 2004.
- MURPHY, Christina; STAY, Byron. Introduction. In: MURPHY, Christina; STAY, Byron. (Ed.). *The writing center director's resource book*. New York: Routledge, 2012. 472 p. 7-10.
- NEW YORK UNIVERSITY. *NYU Expository Writing Program*. New York: New York University, [20-]. Disponible en: <http://ewp.cas.nyu.edu/object/writing.tutors>. Acceso en: ago. 2016.

- NORDLOF, John. Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, v. 34, n. 1, p. 45-64, 2014.
- NORTH, Stephen. The idea of a writing center. *College English*, v. 46, n. 5, p. 433-446, 1984.
- ORMSBY, Lilyth. Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas CARLE. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 33-38.
- PEMBERTON, Michael. Rethinking the WAC/Writing Center Connection. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 117-133, 1995.
- PÉREZ ABRIL, Mauricio; RINCÓN BONILLA, Gloria (Coord.). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- PIAGET, Jean. *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide, 1972.
- PRINCETON UNIVERSITY. *Princeton Writing Program*. New Jersey: Princeton University, [20-]. Disponible en: <<http://writing.princeton.edu/center/job-opportunities/writing-center-fellows>>. Acceso en: ago. 2016.
- QUINTANA, Hilda; GARCÍA ARROYO, Matilde. Experiencias de las tutorías en el Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 135-140.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE, [20-]. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=MjESnb2>>. Acceso en: ene. 2016.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4. ed. Great Britain: Pearson, 2010.
- ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique, 2008.
- SALAZAR-SIERRA, Adriana et al. Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 8, n. 16, p. 51-70, 2015.
- SHAMOON, Linda; BURNS, Deborah. A critique of pure tutoring. *The Writing Center Journal*, v. 15, n. 2, p. 135-151, 1995.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. México, D.F.: Graó, 2007. p. 25-46.
- SOLÉ, Isabel; COLL, César. Los profesores y la concepción constructivista. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. México, D.F.: Graó, 2007. p. 7-24.
- TUDGE. *Vygotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. New York: Cambridge University, 1994.
- URIBE, Patricia; GASCÓN, Robert. Centro de Escritura Universidad de Tarapacá CEDEUTA. En: MOLINA, V. (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. p. 45-53.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- WALDO, Mark. The last best place for writing across the curriculum: The Writing Center. *WPA: Writing Program Administration*, v. 16, n. 3, p. 15-26, 1993.
- WALLER, Susan. *A brief history of university writing centers: variety and diversity*, 2002. Disponible en: <[www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html](http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html)>. Acceso en: ene. 2016.

LINA CALLE ARANGO

Profesora investigadora asistente en Colegio de Estudios Superiores de  
Administración-CESA, Colombia  
*lcalle@cesa.edu.co*

ANGIE LIZETH PICO

Instructor Centro DIGA, en Colegio de Estudios Superiores de  
Administración-CESA, Colombia  
*lizziepico@outlook.com*

JAVIER H. MURILLO

Profesor investigador asociado en Colegio de Estudios Superiores de  
Administración-CESA, Colombia  
*javier.murillo@cesa.edu.co*