

Capítulo 2

Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE

Claudia Alexandra Roldán Morales*
<https://orcid.org/0000-0003-2426-2008>
Andrés Fernando Torres Tovar**
<https://orcid.org/0000-0001-7484-479X>

El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente es un proyecto de carácter institucional cuya meta es servir de apoyo a la comunidad académica en general, atendiendo a las demandas y las necesidades en los procesos de alfabetización académica. En el año 2009, el departamento de Lenguaje, interesado en fortalecer el dominio del lenguaje escrito de los estudiantes, inicia un proceso de indagación sobre las diferentes acciones y programas existentes en universidades

* Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

✉ caroldan@uao.edu.co

** Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

✉ aftorres@uao.edu.co

Cita este capítulo:

Roldán Morales, C. A. y Torres Tovar, A. F. (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 31-54). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

nacionales e internacionales. Dicha revisión documental y empírica¹ permitió identificar que los centros de escritura se estaban implementando como una opción para apoyar a los estudiantes de Educación Superior, que se veían enfrentados a las exigencias en lectura, escritura y oralidad.

Considerando lo anterior, en el 2011 el departamento presenta el proyecto del Centro de Escritura a la Vicerrectoría Académica y justifica dicha propuesta con base en los avances investigativos relacionados con la lectura y la escritura, los datos sobre permanencia estudiantil del MEN - Ministerio de Educación Nacional y el marco de políticas institucionales². Una vez aprobado y respaldado por la Vicerrectoría Académica se emprenden labores en el segundo semestre del 2012, bajo el nombre de “Asesoría de textos”. En el segundo semestre del año 2014 se realiza un concurso entre los profesores del departamento de Lenguaje para determinar su nominación. A partir de ese momento se le designa CELEE –Centro de Lectura y Escritura–.

Desde sus inicios, el espacio de atención se ha ubicado en el primer piso de la biblioteca en uno de los pasillos. Para el año 2016, se acondicionaron dos salas en el segundo piso con

1 Con la intención de conocer modelos de centro de escritura se entrevistaron y visitaron los centros de escritura de la Universidad Javeriana de Cali y de la Universidad de los Andes en Bogotá. De igual manera, se realizaron entrevistas con la profesora Lucía Natale de la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina, quien lideraba el PRODEAC (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica).

2 En el caso de la UAO, la política curricular estipula que la competencia comunicativa “es obligatoria para todos los estudiantes de la Universidad y dado su carácter transversal se extiende a lo largo de la carrera”.

dotación mobiliaria y computadores con acceso a internet, lo que permitió ofrecer dos tutorías simultáneas. Esto trajo consigo un mayor número de tutores y una oferta de horarios más amplia para atender la creciente demanda de usuarios. En ese mismo año se diseñó la marca gráfica del Centro de Lectura y Escritura y se le asignó presupuesto. Por aquella época, el Centro dependía económicamente de la Vicerrectoría Académica.

Inicialmente, la jefatura del departamento de Lenguaje asumió las labores administrativas, sin embargo, el progresivo crecimiento en la atención a usuarios (estudiantes, profesores, egresados y colaboradores) condujo a que, en el 2014, se nombrara un coordinador con una asignación de 230 horas semestrales. Este cargo fue ocupado por una profesora bajo la modalidad hora cátedra, pero, en el 2015 empezó a estar a cargo de un profesor de tiempo completo dada la envergadura del proyecto. En la actualidad, el Centro cuenta con una directora y una coordinadora, siendo este último un rol de importancia para la gestión, la producción de recursos y el proceso formativo de los tutores- estudiantes.

Por otra parte, en el 2018 se contrata una *community manager* para desarrollo digital de la página web del Centro <https://CELEE.uao.edu.co/>, el diseño de recursos digitales, la apertura de redes sociales como Instagram @CELEE_uao y Facebook <https://www.facebook.com/CELEEUAO/>. Así mismo, se adquiere una aplicación para agilizar la solicitud de las citas por la página web, ya que este proceso se venía haciendo telefónicamente. Estos avances tecnológicos contribuyen a una mayor visibilidad y posicionamiento del Centro.

En sus comienzos, el CELEE contaba solo con el acompañamiento de profesores del departamento de Lenguaje. Con el tiempo se instaura un modelo mixto de tutorías en el que tanto profesores como estudiantes apoyan los procesos de lectura, escritura y oralidad de los diferentes usuarios de la Universidad.

La elección de los tutores - estudiantes se determina por las fortalezas en las competencias comunicativas. Para prestar estos servicios deben pasar por dos actividades y dos entrevistas (directora y coordinadora): una prueba de comprensión, una prueba de escritura de textos escritos académicos (resumen, reseña y ensayo), una entrevista con la coordinadora para identificar las aptitudes para ser tutor, finalmente, una entrevista con la directora del Centro para explicar los aspectos relativos a su responsabilidad como tutor y el reconocimiento económico por esta labor³.

En el segundo semestre del 2018 se determinó que lo anterior era insuficiente y se da comienzo a un seminario de Formación de Estudiantes Tutores denominado “Construyendo juntos el conocimiento”, cuyo objetivo es apoyar la formación reflexiva y crítica de estudiantes tutores que harán parte del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad. El Seminario se compone de tres módulos de doce horas cada uno: dos presenciales y uno de carácter virtual. El objetivo del primer módulo es que el tutor reflexione sobre su propio proceso de lectura, escritura y oralidad, y cómo, por medio de su rol, logra una intervención

³ La monitoría en la Universidad se entiende como un proceso de acompañamiento de estudiantes avanzados a sus pares académicos, que ofrece refuerzo y complementación en determinadas áreas del proceso de aprendizaje desarrollado a nivel de aula, mediante la ampliación explicativa y la orientación hacia la atención y direccionamiento de inquietudes conceptuales y procedimentales. Tomado de <https://sitios.uao.edu.co/docentes/monitorias/>

significativa que potencie sus propias prácticas y las de los tutorados.

El segundo módulo busca que el tutor identifique, a partir de actividades situadas en contextos reales, estrategias para interactuar cuando ejerce su rol como tutor y, el último, que reconozca las demandas, recursos, naturaleza y funcionamiento de un centro de lectura y escritura. Cada módulo se compone de seis horas presenciales por semana (sesiones de dos horas) y seis horas de trabajo autónomo en la plataforma. Al final del proceso de formación se tiene una sesión de dos horas para retroalimentación y cierre del seminario. Este proceso formativo se lleva a cabo en tres momentos: al inicio, durante y al final del semestre, cuando las clases han terminado. Es importante señalar que en la Reforma Académica 2020 que está realizando la Universidad, este curso se ofertará como una asignatura electiva de dos créditos.

En un principio los usuarios del Centro eran en su mayoría estudiantes, pero paulatinamente se incrementaron usuarios como profesores, egresados, colaboradores y estudiantes de otras instituciones de educación superior. Por último, en el 2013 se consolidó la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura.

En síntesis, el CELEE se construye como una estrategia que contribuye a desarrollar las competencias de los estudiantes y los profesores en lectura, escritura y comunicación oral académica, con el propósito de consolidar la calidad educativa de la Universidad Autónoma de Occidente.

Los objetivos del Centro son los siguientes:

- * Promover una comunidad académica de calidad a través de la orientación a escritores académicos, intencionales y críticos.
- * Ofrecer a estudiantes de pregrado y posgrado tutorías presenciales y virtuales que apoyen el proceso de comprensión y elaboración de sus textos académicos.
- * Acompañar a los docentes en la formulación de propuestas que integren la comprensión de la lectura y la escritura como procesos intencionales de aprendizaje en sus áreas.
- * Investigar de la mano de los docentes de otras disciplinas, acerca de la producción de textos escritos en su área de conocimiento.

Marco teórico

¿Cómo CELEE asume la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior?

Partiendo de Lillis y Scott (2015) y Lea y Street (2006), la noción de prácticas letradas académicas, también denominadas como “literacidades académicas” alude a los diversos escenarios de construcción de sentido que involucran el desarrollo de la lectura, la escritura y la producción oral de acuerdo con las exigencias comunicativas de los programas académicos de la formación universitaria. De estas circunstancias se deduce que las acciones llevadas a cabo en los escenarios académicos universitarios se constituyen en labores concretas propias de la cultura de las disciplinas y esto, en consecuencia, impacta en lo que los autores llaman las prácticas letradas (Navarro, 2014).

Entendida como práctica, la escritura pone de relieve la existencia de una variedad de situaciones en la que los escritores reflejan sus trayectorias, los aspectos socioculturales que los atraviesan y los usos diferenciales de la lengua. En esa medida, más que una sucesión de formas lingüísticas, la actividad escritural envuelve la presencia de elementos personales, situacionales y sociales: conductas, actitudes, eventos y vínculos (Barton & Hamilton, 2000). Bajo tal escenario, las prácticas letradas de los adolescentes, por ejemplo, son maneras de leer y escribir que, aunque no académicas, resultan válidas y poseen características socioculturales, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Retomando a Bajtín (2005), las prácticas letradas académicas consiguen vehiculizarse en estructuras tipificadas que se actualizan en géneros discursivos. Estos, en tanto materialidades multimodales en las que intervienen elementos semióticos diversos en procesos comunicativos específicos, se inscriben en tipos de intercambios verbales en el marco de una esfera de actividad social definida. En esa medida: a) la selección del género por parte de los hablantes se da teniendo en cuenta el tipo de actividad que desean realizar, haciendo uso del lenguaje, dentro de una situación discursiva determinada; b) existen estructuras lingüísticas particulares, en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición, vinculadas a los géneros discursivos, lo que revela las características de la interacción y c) los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables que reflejan las características de la interacción.

Así, entonces, para la comunidad que los emplea los géneros pueden identificarse, ya que circulan bajo parámetros temporo-espaciales delimitados e instauran formas de producción e interacción entre los participantes. Gozan de especificidades

temáticas y objetivos establecidos, además de atender a relaciones estructurales concretas (gramática, sintaxis, léxico específico, etc.), lo que, en consecuencia, los configura como modelos predecibles, pese a su variación comunicacional, contextual-histórica y social-institucional. En la universidad, los estudiantes, como sujetos que ingresan a una cultura académica, se ven en la necesidad de elaborar géneros propios de este nuevo espacio social tales como el examen, el artículo de opinión, el informe de lectura, el ensayo, entre otros (Nesi y Gardner, 2012).

Las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad guardan estrechez con el modo en que están organizadas las disciplinas tanto a nivel institucional como académico al igual que los marcos epistemológicos que las caracterizan, a nivel teórico y metodológico; así como a “las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales” (Hyland, 2013, p. 11). De ahí se desprende que las prácticas y los géneros, en tanto escenarios de concreción multidimensionales, son altamente variables, pues las exigencias comunicacionales y enunciativas varían de un campo profesional a otro, de una institución a otra, de una situación comunicativa a otra. En síntesis, se colige la imposibilidad de generar vínculos absolutos entre una disciplina y una profesión y mucho menos con un entorno de desempeño profesional, en tanto dichos límites están condicionados por variables múltiples, que van desde la tradición y los objetos de estudio, hasta los niveles de interdisciplinariedad, entre otros (Hyland, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el CELEE se asume que la formación en educación superior supone para el estudiante

grandes desafíos a nivel comunicativo, cognitivo y cultural. Lejos de las creencias más comunes, el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas no es el parámetro funcional que orienta la formación en la universidad, sino que la educación superior supone un proceso de construcción y apropiación de formas simbólicas articuladas con usos, creencias, tradiciones del universo académico, edificadas históricamente en las áreas, las disciplinas y las carreras (Bilbro y Prior, 2011).

Presentado de modo más delimitado, hacer parte del espacio universitario reclama el desarrollo de habilidades cognitivas múltiples (recuérdese la propuesta taxonómica de Bloom), así como de otras destrezas de diferente índole: académicas, de autorregulación y comunicativas. Esta última es especialmente significativa, tanto en formas de expresión oral como escrita, pues permiten la comprensión y la participación en contextos discursivos científicos-académicos, en los diversos campos disciplinares y en medios profesionales.

Quiere decir esto, entonces, que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad va más allá de la adquisición de habilidades expresivas y tiene que ver, por el contrario, con el desarrollo de habilidades de metacognición y metalenguaje que, desde una postura crítica, les permitan a los estudiantes, analizar esferas comunicativas disímiles, establecer las formalidades sintácticas, semánticas, pragmáticas de las situaciones comunicativas y modelarlas tanto como sea posible, en favor de un proceso dialógico conveniente. En síntesis, leer, escribir y hablar son habilidades situadas que transforman y empoderan a los sujetos y, por esta razón, requieren de una apropiación que va mucho más allá de las interacciones habituales, presentes en otros ámbitos sociales, con los que se han enfrentado los estudiantes (Navarro, 2014).

Del mismo modo, una vez finalice la formación universitaria, los egresados deben resolver eventualidades comunicativas con exigencias particulares de la lengua que, en general, resultan poco previsibles en el proceso formativo (Cassany y López, 2010). Se espera, entonces, que quienes egresen, tengan la habilidad de comprender y, de manera crítica y activa, atender las necesidades retórico-estilísticas en los nuevos espacios de circulación de sentido en qué estarán; deberán adecuarse a los distintos géneros discursivos que habrán de producir bajo medios y modos semióticos diversos; y han de adaptar y transformar sus conocimientos a las demandas específicas de cada acto comunicativo.

En general, estos conocimientos no se constituyen en un contenido curricular explícito, sino que componen las materialidades curriculares ocultas, aunque sí son objeto de evaluación y, en consecuencia, plantean un desafío adicional a los estudiantes, sean estos de menor capital cultural o de limitados recursos (Schleppegrell, 2004). De lo anterior se desprende, según Rosales y Vázquez (2006), que las producciones textuales de mejor calidad gozan de una destacada valoración y percepción en el espacio académico. Bajo estas premisas, el CELEE concibe que el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes, sea en su etapa de formación o en el ejercicio profesional, necesita del desarrollo de la competencia comunicativa –leer, escribir y hablar–. En esa medida, la enseñanza expresa de estas habilidades, impulsa una transformación educativa hacia mayores niveles de calidad, un mayor acceso a la educación y apoya en la disminución de las tasas de deserción en la educación superior.

Leer, escribir y hablar como habilidades para transformar el pensamiento

Según Navarro (2012), el desempeño en diversos escenarios de actuación, sean estos de formación o profesionales, demanda la apropiación de habilidades comunicativas de textualidades multimodales. Lo anterior, entonces, supone periodos de tránsito entre las etapas de formación y, así mismo, el encuentro con los requerimientos propios de cada uno de los campos de conocimiento.

Cada una de estas etapas de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad (algunos lo llaman “alfabetización avanzada”) demanda un cuerpo de conocimientos especializados y particulares en los procesos de lectura y escritura de las disciplinas (Adler-Kassner y Wardle, 2015), lo que se constituye en uno de los principales obstáculos para su institucionalización y práctica curricular en los dominios de las áreas de conocimiento y en la gestión de programas de escritura (Malenczyk, 2016). A razón de esto, desde CELEE se asume que comunicarse de manera conveniente, lo cual está implicado en habilidades como la lectura, la escritura y la oralidad, se constituye en un saber de necesario dominio y preparación que solicita un trabajo expreso con los docentes de las disciplinas.

En esa medida, se requiere de tres líneas de actuación esenciales: un marco conceptual de la enseñanza y del aprendizaje encaminado exclusivamente al desarrollo de habilidades retórico-lingüísticas de la escritura. En segundo lugar, una teoría funcional, comunicativa, dinámica y contextualizada de la lengua y sus componentes (Navarro, 2012), es decir se debe trascender el uso del sistema lingüístico, sin con ello menoscabar

su importancia, para orientarse hacia un empleo pragmático que atienda al conjunto de condiciones en las que se realiza el acto comunicativo; y tercero, el empleo de tecnolectos de pertinencia pedagógica para designar los objetos de instrucción; con esta terminología resulta viable la identificación, por parte de los profesores, de aquello que participa de la enseñanza, por ejemplo, “nominalización”, “reforzador”, “estructura retórica” o “género discursivo”.

Por todo lo anterior, la enseñanza de habilidades comunicativas es sustancial, si se desea promover un desempeño adecuado y reflexivo en el manejo de los productos letrados propios de la educación superior o el ámbito profesional (Barton y Tusting, 2005). Primero, porque, retomando a Carlino (2004, p. 8), las habilidades comunicativas –leer, hablar y escribir– resultan imprescindibles para la circulación y apropiación de significados, ya que las prácticas letradas obran como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares. Este aspecto se denomina “potencial epistémico de la escritura” o “escribir para aprender” (McCutchen, Teske y Bankston, 2008). En segundo lugar, en tanto los contenidos y conocimientos hacen parte de una construcción social de sentido, estos responden a las especificidades enunciativas y enuncivas propias de cada disciplina (Rose y Martin, 2012, p. 18; Nesi y Gardner, 2012, p. 3), lo que hace imprescindible el aprendizaje de la escritura, la lectura y la oralidad atinente. Este aspecto es denominado por algunos autores como “potencial retórico de la escritura” o “aprender para escribir” los géneros propios de las carreras y las disciplinas de referencia (Bazerman et al., 2016).

Por todo lo anterior, para el departamento de Lenguaje y el Centro de Lectura y Escritura, CELEE, las producciones escritas

de los estudiantes, los textos empleados por los docentes universitarios en sus cursos y las producciones publicadas en revistas especializadas son manifestaciones discursivas que revelan, dentro de las prácticas académicas, los acuerdos, las tensiones, las divergencias y los estudios anteriores existentes en una comunidad científica-académica.

Didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica

Teniendo en cuenta lo mencionado, desde CELEE se asume que, partiendo de la noción de género discursivo, la didáctica de la enseñanza de la escritura académica posibilita la integración de ciertos rasgos claves:

- * **Primer rasgo:** Es significativa porque se orienta al estudiante en contenidos y habilidades, encaminados a objetivos específicos y adecuados para contextos particulares, que, desde luego, tengan sentido para él; en efecto, los textos que se acompañan en los procesos de lectura y escritura se dan en el marco de las exigencias comunicativas propias de sus carreras.

- * **Segundo rasgo:** es articulada en tanto desde el Centro se procura la explicitación de los vínculos entre los multiniveles de los géneros discursivos. Por ejemplo, se pretende que el estudiante tome conciencia de porqué eliminar un signo de puntuación no verbal o adicionar un marcador discursivo con funcionalidad de refuerzo en una de las estructuras más generales de un género, modifica el lector modelo configurado por la secuencia sintagmática o afecta la intencionalidad pragmática de una producción.

- * **Tercer rasgo:** Es socio-constructivista porque, desde una perspectiva vigotskiana, lejos de solo pensar en la transmisión de una plantilla de rasgos para una escritura correcta del estudiante, lo que se pretende es un acompañamiento que estimule la adopción de maneras estratégicas de abordar los textos y la situación comunicativa y enunciativa, ambas de alta volubilidad; así, el estudiante consigue acostumbrarse a textos y contextos, analizando, sintetizando y aprehendiendo.
- * **Cuarto rasgo:** Es participativa porque el tutor del CELEE parte de las necesidades comunicativas del estudiante, llevando a cabo prácticas e iniciativas propias de la carrera y de la disciplina.
- * Y finalmente, crítica, como **quinto rasgo**, ya que desde CELEE se procura que las estructuras/formas naturales de la lengua no sean el pivote del estudio de las prácticas comunicativas, sino el examen de las relaciones/vínculos/tensiones entre los diferentes niveles de la producción discursiva.

Hacia la idea de laboratorio

Según Bourdieu y Wacquant (2001), en medio de la denominada “Era de la ciencia” del siglo XXI, el conocimiento científico-académico es considerado como uno de los valores determinantes en las instituciones y los roles sociales. La contemporaneidad se caracteriza por la mercantilización de ese conocimiento, le atribuye un alto valor estético, cultural y económico y lo define como un bien para ser generado, distribuido y consumido por medio de los procesos económicos y sociales, como sostiene Fairclough (En Mirhosseini, 2006).

Precisemos esto: las prácticas letradas académico-científicas – los procesos sociales de producción, distribución y consumo de textos orales, escritos y multimodales en el contexto académico-científico– asumen un papel preponderante en los debates sobre el desarrollo de la sociedad (Miller, 1983). Retomando a Vygotsky (2001, p. 342), la construcción de conceptos solo es posible por la constitución lingüística, lo que por consiguiente conduce a que la mediación del sistema simbólico del lenguaje tiene un papel central en el desarrollo de la conciencia (p. 346), que da cuerpo al pensamiento (p. 345) y lo realiza (p. 298).

Así, entonces, cualquier formación académica se subordina a las prácticas letradas y, en consecuencia, a la producción textual para la participación en comunidades de práctica. En estos términos, el desarrollo de las literacidades académico-científicas tiene un papel crucial en la constitución de una sociedad preparada para reflexionar sobre sus propios problemas y formular las soluciones necesarias con base en un conjunto de conocimientos socio-históricamente construidos.

Servicios prestados

Los usuarios por excelencia del CELEE han sido estudiantes, empero, poco a poco se han ido vinculado profesores, empleados administrativos y público en general. En este sentido el Centro ha tenido que diversificar sus servicios. Para los primeros se ofrecen diferentes apoyos a lo largo de sus estudios universitarios sobre la escritura de diferentes textos académicos o profesionales que contemplan la búsqueda de información, la organización de ideas, la revisión de textos, entre otros. Algunos de los géneros más solicitados son la reseña, los ensayos, el

resumen y los trabajos de grado que hacen parte de la iniciación en la investigación científica. Es importante señalar que algunas solicitudes de los estudiantes refieren a géneros literarios.

Para los profesores, los servicios residen en el apoyo a la escritura de ponencias, artículos científicos, diferentes apartados de tesis de postgrado. En los últimos años, por solicitud de los docentes, de los departamentos o facultades, se realizan acompañamientos presenciales en clase para trabajar con los estudiantes la escritura de estados del arte, marcos teóricos, paráfrasis, resumen, informes y normas generales de redacción. En su mayoría, las asignaturas están ubicadas en el área de investigación.

De otro lado, los objetos virtuales de aprendizaje y videos de libre acceso que están ubicados en la página web tienen un alcance a nivel nacional e internacional muy alto; tanto en consulta como en descarga. Estos materiales son diseñados por los tutores profesores, considerando las demandas de textos académicos registrados en la base de datos.

Para los empleados administrativos de la Universidad, el CELEE ofrece talleres y seminarios sobre la escritura de cartas, informes, normas generales de redacción y ortografía. El departamento de Desarrollo de Talento Humano hace constantes requerimientos para la cualificación de sus colaboradores. Estos procesos de formación se realizan de manera grupal o individual. Esta dependencia otorga unas horas dentro del plan de trabajo de los colaboradores para que asistan a los procesos de cualificación. Otro segmento de interés del Centro son los estudiantes de otras universidades que solicitan apoyo en la escritura de géneros académicos y profesionales; y, por último, personas que sin ser estudiantes universitarios demandan servicios para fortalecer sus competencias comunicativas.

A continuación, se enlistan los servicios del CELEE:

Tutorías/asesorías impartidas por pares (estudiantes)

Es una estrategia pedagógica en la que estudiantes tutores, quienes han tenido un proceso de formación en el CELEE, acompañan a sus pares (estudiantes semejantes) en la orientación y el refuerzo de los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Tutorías/asesorías impartidas por docentes

Estrategia pedagógica en la que un profesor tutor adscrito al departamento de Lenguaje brinda acompañamiento a un estudiante en la resolución de necesidades comunicativas particulares.

Cursos/tutorías/asesorías en línea

Este tipo de modalidad de trabajo consiste en el acompañamiento virtual sincrónico que un estudiante tutor o un profesor tutor le brinda a un miembro de la comunidad académica por intermedio de entornos digitales.

Cursos/talleres curriculares de escritura

Estos cursos buscan apoyar el desempeño académico y profesional de los estudiantes de pregrado y posgrado. Se sustentan en la orientación de actividades de trabajo alrededor de temáticas lingüístico-retóricas puntuales para una clase en específico, previa solicitud del profesor de la asignatura.

Cursos/talleres extracurriculares de escritura

Estos cursos pretenden contribuir en el desempeño académico y profesional de los estudiantes de pregrado y posgrado, empleados administrativos y docentes, por medio de estrategias y herramientas que favorezcan el desarrollo de las

competencias de lectura y escritura. Esta modalidad de trabajo es de corta duración y atiende necesidades puntuales.

Cursos/asesorías para docentes

Este tipo de actividad se dirige a la comunidad docente de la institución. En este caso, un profesor tutor de lengua, de acuerdo con las necesidades de un colega de otra disciplina, orientará procesos de lectura y escritura que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del docente.

Recursos virtuales

Consiste en el desarrollo de variados materiales multimodales de consulta (infografías, documentos escritos, audiovisuales) que respondan a las necesidades más habituales en los procesos de lectura, escritura y oralidad. Con esto se busca apoyar, orientar o aclarar las inquietudes más recurrentes.

Proyecciones (laboratorio)

Una de las principales metas del CELEE es la consolidación de cursos disciplinares con énfasis en lectura, escritura u oralidad académica para ser impartidos por docentes de la disciplina y especialistas en lengua. La estrategia pedagógica/didáctica denominada Tándem Académico está orientada hacia el desarrollo de aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales de las disciplinas por medio del trabajo interdisciplinario entre un profesor tutor de la disciplina de lengua y un profesor de otra disciplina.

Esta propuesta recoge los elementos centrales del enfoque “Escribir en las disciplinas”, además de orientaciones resultado del trabajo académico e investigativo desarrollado en Latinoamérica, en Colombia y en la misma UAO.

Este programa asume la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas, que adoptan diversas formas de realización de acuerdo con el contexto y los propósitos de uso. En el caso específico del ámbito universitario, se vincula la lectura y la escritura a procesos de adquisición y construcción de nuevo conocimiento lo que le exige al estudiante el desarrollo de habilidades en la búsqueda, identificación, análisis, defensa, refutación y contraste de postulados/teorías de un campo del conocimiento. Por todo lo dicho, así como el estudiante debe enfrentar las particularidades/exigencias del contexto, es preciso el acompañamiento constante del docente, lo que implica, entre otros aspectos, asumir la lectura, la escritura y la oralidad como objetos de estudio en los cursos. En tal sentido, se debe avanzar en el conocimiento de la lengua, los géneros discursivos, la función epistémica de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto académico. Todo lo anterior en consonancia con las pedagogías y didácticas que se favorecen en el aula.

La segunda meta es la constitución del CELEE como laboratorio. El voluminoso material compendiado a lo largo del tiempo de funcionamiento y los múltiples procesos de formación de los tutores estudiantes y tutores profesores vinculados al Centro de Lectura y Escritura, se constituyen en pilares esenciales que invitan al desarrollo de un recorrido más holístico/integrador que dé cuenta del camino adelantado.

Por lo anterior, CELEE se constituye en un laboratorio para el estudio de las prácticas letradas de la educación superior, es decir, un espacio de investigación que más allá del abordaje pedagógico y la orientación de los procesos de lectura, escritura y oralidad en la educación superior, conduce su labor hacia el análisis de los sistemas semióticos implicados, las tecnologías materiales

involucradas y los contextos de producción, circulación y uso del género discursivo, procurando el reconocimiento de las características socio-retórico-léxicas presentes en los diferentes textos de las disciplinas/asignaturas que integran el currículo formativo del estudiante universitario. Gracias a lo anterior, se busca:

1. Identificar problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos con base en los registros de trabajo. Formular estrategias pedagógicas/didácticas que traten de solucionar requerimientos concretos de la alfabetización académica.
2. Desarrollar proyectos investigativos interdisciplinarios en torno a las prácticas letradas y sus implicaciones sociales, culturales y políticas.

Considerando que la lectura y la escritura son procesos que coadyuvan al desarrollo de las dimensiones epistemológicas, identitarias y estéticas de los individuos, una de las metas es seguir consolidando espacios que posibiliten a los estudiantes ampliar su horizonte cultural. En este momento el Centro cuenta con las siguientes actividades: Encuentro con el autor y su obra; Hoy quiero hablarles de un escritor y Literatura a ras de piso, A letras abiertas; Relatos del Mediodía; El Ágora Cuenta (géneros propios de la oralidad) y el concurso de Relato Autobiográfico Breve UAO. Es significativo mencionar que la Universidad Autónoma de Occidente es la única institución de educación superior que tiene un concurso de este tipo.

Molina (2014) afirma que los centros de lectura y escritura en la actualidad son espacios de investigación que permiten la generación de conocimiento. En este sentido, el CELEE se

constituye en un espacio idóneo tanto para el apoyo de prácticas de lectura y escritura como para la investigación sobre esta área de conocimiento. En consecuencia, la propuesta es consolidar un semillero de investigación con los tutores-estudiantes con el objetivo de que desarrollen competencias en investigación que permitan evaluar, reflexionar y fortalecer sus prácticas como tutores del Centro de Lectura y Escritura UAO.

Referencias bibliográficas

Adler-Kassner, L., & O'Neill, P. (2010). *Reframing Writing Assessment to Improve Teaching and Learning*. Logan: Utah State University Press.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (2005.a ed.). Siglo XXI Editores.

Barton, D. (2000). Literacy practices. En M. Hamilton (Ed.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.

Barton, D., & Tusting, K. (Eds.). (2005). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610554

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L. Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016); *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, trad. de L. Ferreyra, L. Bruno, C. Ávila y C. Tossi. Edición de Federico Navarro. Córdoba: Universidad

Nacional de Córdoba, 262 pp. ISBN 978-950-33-1299-5.
Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.

- Bilbro, R., & Prior, P. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (Vol. 24, pp. 19-32). Emerald.
- Bourdieu, P. and Wacquant, L. (2001) New Liberal Speak: Notes on the New Planetary Vulgate', *Radical Philosophy* 105: 2-5.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Cassany, D., & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). España: Ariel.
- Mirhosseini, S. (2006). Norman Fairclough, Analyzing discourse: Textual analysis for social research. *Language in Society*, 35(4), 620-624. doi:10.1017/S0047404506230288
- Hyland, K. (2013). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lea, M. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lillis, T., & Scott, M. (2015). *Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy*. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1). Retrieved 30 August, 2020, from <https://journals.equinoxpub.com/JALPP/article/view/28204>
- Malenczyk, R. (Ed.). (2016). *A Rhetoric for Writing Program Administrators* (2.a ed.). Estados Unidos: Parlor Press.
- McCutchen, D., Teske, P., & Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). UK: Taylor & Francis
- Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 2(112), 29-48.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(8), 9-33.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 12, 49-83. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizacion-avanzada-en-la-argentina.html>
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 147-118. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5705>.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum
- Vygotsky, L. (2001). Pensamiento y palabra. En *Obras escogidas: pensamiento y lenguaje* (2.a ed., pp. 287-348). España: Machado Libros.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>