

# La tutoría de escritura y el aprendizaje de la lengua escrita<sup>1</sup>

## Writing tutoring and learning the written language

## Le tutorat d'écriture et l'apprentissage de la langue écrite

## Aulas de reforço da escrita e a aprendizagem da língua escrita

Diego Barrios Andrade<sup>2</sup>  
Gerardo Cardozo Rincón<sup>3</sup>

Cómo citar este artículo: Barrios-Andrade, D. y Cardozo-Rincón, G. (2021-2). La tutoría de escritura y el aprendizaje de la lengua escrita. *quaest.disput*, 14 (29), 18-41

*Recibido: 31/03/2021. Aprobado: 18/08/2021*

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar la manera en que la tutoría de escritura ayuda a los estudiantes de primer semestre de carrera a adquirir destrezas escriturales, a través del análisis y seguimiento hechos a sus textos. Para esto, se seleccionaron dos grupos de estudiantes del programa de Arquitectura de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, a quienes se les planteó participar

1 Artículo científico.

2 Magíster en Ciencia política; profesor investigador del Dpto. de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja; correo: diego.barrios@usantoto.edu.co; grupo de investigación Expedicionarios humanistas; proyecto de investigación Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. ORCID. 0000-0001-8979-270X

3 Doctor en Filosofía y Lingüística; profesor investigador del Dpto. de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja; correo: gerardo.cardozo@usantoto.edu.co; grupo de investigación Expedicionarios humanistas; proyecto de investigación Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. ORCID. 0000-0002-9438-9867



voluntariamente en un programa de tutorías como estrategia didáctica complementaria de la asignatura de Comunicación oral y escrita. La metodología cualitativa de este estudio permitió identificar y reconocer unos resultados iniciales que, posteriormente, variaron como consecuencia de la implementación de las tutorías. Los resultados finales evidenciaron un cambio positivo en los textos de los estudiantes y, por tanto, un progreso en sus habilidades escriturales. Las tutorías se hicieron en modalidad virtual. La conclusión propone adaptar algunos encuentros de clase para llevar a cabo tutorías personalizadas, debido a la eficacia que estas tienen en el aprendizaje de la escritura.

**Palabras clave:** escritura, enseñanza superior, estudiante universitario, tutoría (educación), universidad (Tesouro de la Unesco).

### Abstract

The purpose of this article is to evaluate the way writing tutoring helps first semester students to acquire writing skills by analyzing and following up their texts. In order to achieve this, two groups of students from the architecture program at the Universidad Santo Tomás in Tunja, were selected. They were asked to participate voluntarily in a tutoring program as a complementary teaching strategy to the Oral and Written Communication Course. The qualitative methodology of this study allowed the identification and recognition of some initial results that, subsequently, were modified as a consequence of the implementation of those tutorials. The final results reflected a positive change in the students' texts and, therefore, a progress in the students' writing skills. The tutorials were done in virtual mode. The conclusion of this studies proposes to adapt some class meetings to carry out personalized tutorials, due to the effectiveness that these have in learning writing.

**Key words:** Writing, Higher education, University students, Tutoring, Universities (Tesouro de la Unesco).

### Résumé

L'objectif de cet article est d'évaluer la manière dont le tutorat d'écriture aide les étudiants de premier semestre de licence à acquérir des compétences rédactionnelles grâce à l'analyse et au suivi de leurs textes. À cette fin, deux groupes d'étudiants ont été sélectionnés dans le cadre du programme d'architecture de l'Universidad Santo Tomás, section Tunja, et il leur a été demandé de participer volontairement à un programme de tutorat comme stratégie didactique complémentaire pour la matière Communication orale et écrite. La méthodologie qualitative de cette étude a permis d'identifier et de reconnaître les résultats initiaux qui ont ensuite changé suite à la mise en œuvre des tutoriels. Les résultats finaux ont montré une évolution positive des textes des élèves et, par conséquent, des progrès dans

leurs compétences rédactionnelles. Les tutoriels ont été réalisés virtuellement. La conclusion propose d'adapter certaines réunions de classe pour réaliser des tutorats personnalisés, en raison de leur efficacité dans l'apprentissage de l'écriture.

**Mots-clés :** écriture, enseignement supérieur, étudiant universitaire, tutorat (éducation), université (Thesaurus Unesco).

### Resumo

O objectivo deste artigo é avaliar a forma como a tutoria de escrita ajuda os estudantes do primeiro semestre de graduação a adquirir competências de escrita através da análise e acompanhamento dos seus textos. Para este efeito, foram seleccionados dois grupos de estudantes do programa de Arquitectura na secção de Tunja da Universidade Santo Tomás, que foram convidados a participar voluntariamente num programa de tutoria como estratégia didáctica complementar para a disciplina de Comunicação Oral e Escrita. A metodologia qualitativa deste estudo permitiu identificar e reconhecer resultados iniciais que subsequentemente se alteraram como resultado da implementação dos tutoriais. Os resultados finais mostraram uma mudança positiva nos textos dos estudantes e, portanto, um progresso nas suas capacidades de escrita. Os tutoriais foram conduzidos virtualmente. A conclusão propõe a adaptação de algumas reuniões de classe para a realização de tutoriais personalizados, devido à sua eficácia na aprendizagem da escrita.

**Palavras-chave:** escrita, ensino superior, estudante universitário, tutoria (educação), universidade (Unesco Thesaurus).

### 1. Introducción

Este artículo recoge uno de los resultados que se han adelantado como parte del proyecto de investigación “Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja”, el cual está afiliado al grupo de investigación Expedicionarios humanistas de dicha Universidad. La pregunta problema a la que buscó dar solución fue: ¿contribuye la tutoría personalizada a mejorar la escritura académica de los estudiantes universitarios de primer semestre de carrera?

Vale aclarar que la tutoría de escritura fue la estrategia didáctica que se implementó como parte de la asignatura de Comunicación oral y escrita. La tutoría venía a fortalecer y profundizar las enseñanzas de la clase. De este modo, fue pensada y programada como complemento de la clase, con el propósito de ahondar en el desarrollo de las habilidades escriturales que los estudiantes comenzaban a practicar ya desde la clase. Además, las tutorías corrieron a cargo del profesor



responsable de la materia. Como se verá, ello tuvo ventajas y desventajas a la vez. Pero no fue motivo para echar a perder los resultados de esta investigación, que se obtuvieron de forma objetiva gracias al diseño metodológico.

El planteamiento central que recorre las siguientes páginas muestra que el aprendizaje efectivo de la escritura académica se logra mediante el acompañamiento y seguimiento personalizado a los productos escriturales de los estudiantes, esto es, mediante la tutoría personalizada. Por ende, el objetivo principal fue evaluar la eficacia de la tutoría de escritura como herramienta pedagógica óptima para alcanzar un mejor nivel en comunicación escritural. A pesar de las dificultades encontradas en la realización de este trabajo, este objetivo se conquistó, como podrá advertirlo el lector.

De otra parte, el marco teórico examina la bibliografía hallada acerca de las tutorías de escritura, no sin antes presentar algunos datos conceptuales sobre los centros de escritura, dependencias académicas encargadas de ofertar las tutorías. El análisis teórico permitió inferir que la literatura no estudia el avance al que llega un estudiante por medio de las tutorías, puesto que las tutorías que acostumbra a tomar los estudiantes en los centros de escritura suelen ser esporádicas. Al contrario, la metodología diseñada en esta investigación sí facilitó visualizar dichos progresos al conectarse las tutorías con una clase determinada. No obstante, también tuvo varias limitaciones, como se dirá más adelante.

Este trabajo asumió el método cualitativo, pues se proponía describir los avances o mejoras en la escritura de textos académicos conseguidos a través de las tutorías personalizadas. La muestra probabilística o dirigida, típica de este método, estuvo constituida por dos grupos de estudiantes de primer semestre de Arquitectura de la seccional Tunja. Los estudiantes acudían a las tutorías por decisión propia, teniendo una conciencia vaga de sus deficiencias en el manejo de la escritura. Como es habitual, el texto que se pule en una tutoría es uno en borrador; por tanto, este era el tipo de escrito que se corregía en las tutorías. Así mismo, hay que decir que las tutorías se efectuaron en modalidad virtual porque las clases presenciales se clausuraron a causa de la crisis sanitaria acarreada por la COVID-19.

Los resultados iniciales revelaron falencias en el orden de la gramática, la estructura textual y ciertas destrezas cognitivas imprescindibles para elaborar un escrito. Por lo demás, la aplicación de la metodología y la ejecución de las tutorías incidieron en un declive o enmienda de dichas falencias. Por último, la conclusión subraya la conveniencia de unir al currículo de la materia de español las tutorías y sugiere la propuesta de disponer de algunas sesiones de clase para encuentros personalizados profesor-estudiante. Al mismo tiempo, recomienda

adoptar en la universidad los modelos *Writing across the Curriculum* y alfabetización académica, para priorizar el aprendizaje de la escritura.

## 2. Marco teórico

Los centros de escritura nacieron en los Estados Unidos a mediados del siglo XX. Antes de su establecimiento oficial funcionaban como “clínicas” o “laboratorios” de escritura. Los centros de escritura se crearon en vista de que un público estudiantil cada vez más amplio e iletrado ingresaba a la universidad sin fundamentos firmes de lectura y escritura. A decir verdad, la evolución histórica y las razones implícitas al surgimiento de los centros de escritura están suficientemente documentadas (Waller, 2002; Molina, 2014; Calle Á., 2016; Calle A. *et al.*, 2017; Gavari y Tenca, 2017).

De la misma manera, investigaciones recientes hablan de la genealogía y la extensión de los centros de escritura a otras latitudes del globo, como Europa y, sobre todo, Latinoamérica; asimismo, también refieren los detalles como aparecen en estos lugares (Molina, 2014; Calle Á., 2017; Molina y López, 2019). Junto a esto, hay estudios que relatan el origen particular de algunos centros de escritura, sus logros, organización y quehacer pedagógico (Cruz y Escallón, 2012; Escallón y Forero, 2015; Calle Á., 2016; Martínez y Llamas, 2016; Chois *et al.*, 2017; Soares y Méndez, 2019).

Una actividad eminente de los centros de escritura, desde su misma aparición, ha sido la de brindar tutorías. Al respecto, la literatura que se enfoca en analizarlas se condensa en múltiples temas entre los cuales resaltan dos aspectos generales: por un lado, el tutor y el tutorado y, por otro, la tutoría como tal; aunque ambas cuestiones concurren en una única síntesis conceptual como se observa, por ejemplo, en Calle A. (2019). La autora devela la importancia de la pregunta como eje directriz del aprendizaje en la tutoría, pero pone también de manifiesto la necesidad de entrenar a los tutores en el arte de preguntar.

Asimismo, académicos como Alzate y Borrero (2010), Chois *et al.* (2017) y Molina (2017 y 2019) disciernen el tipo de discurso presente en los diálogos tutor-tutorado. Los primeros registran los intercambios verbales, basándose en el sistema de notas de campo de investigación etnográfica, con la intención de comprobar que la tutoría “contribuye a fomentar la capacidad investigativa en los estudiantes universitarios, mediante los procesos de lectura y escritura” (p. 127). Chois *et al.* (2017), que también codifican los diálogos de las tutorías, describen la manera en que tutores y tutorados perciben los aportes de las tutorías en términos de beneficios académicos y sociales. Por último, Molina puntualiza las características latentes en el discurso de las tutorías, un discurso al que concibe como diferente



al de la clase tradicional, esto es, de estilo pedagógico distinto y no mediado por un manejo rígido de la autoridad profesor-estudiante.

En menor medida se localizan trabajos referentes al proceso de selección de los tutores y a la didáctica de las tutorías (Molina, 2011), como de sistematización de las experiencias de crecimiento personal y académico de los tutores (Lara, 2015). En otro orden de ideas, Chois *et al.* (2017) y Molina (2019) enfatizan que las tutorías de los centros de escritura, al desarrollarse entre pares, esto es, entre estudiantes de condiciones más o menos iguales, fomentan el diálogo espontáneo y fluido al no haber una calificación de por medio, pues el tutor no dirige ninguna asignatura de la que haga parte el tutorado. Tal distancia posibilita una atmósfera de tranquilidad para la tutoría, que no se respira en el ambiente acartonado de una clase.

No obstante, una limitación palpable en las tutorías hechas en los centros de escritura estriba en que los tutores no siguen la evolución del tutorado, ya que continuamente están cambiando de tutorado. Además, las tutorías de las que un estudiante participa oscilan entre lo ocasional y lo discontinuo. Ello impide visualizar los progresos que un tutorado conquiste en escritura. Tal vez por eso no se encontraron trabajos en este sentido. Sin embargo, unir las tutorías de escritura a una clase específica y al seguimiento personalizado del profesor permitió captar el progreso real de escritura de los estudiantes. Así, lo que a primera vista parece ser un obstáculo a la objetividad de la tutoría, se convierte en una ocasión para corroborar la efectividad de las tutorías en la enseñanza de la escritura.

Si bien las tutorías de los centros de escritura no se centran en el producto, sino en el desarrollo de habilidades y competencias escriturales, una manera de verificar este resultado ha sido ofertar las tutorías como parte de los contenidos curriculares de una asignatura concreta. Porque los encuentros tutor-tutorado estaban bajo la guía del docente, quien hacía las veces de profesor-tutor, ello le habilitaba para hacerse con una visión de conjunto sobre el rendimiento de cada estudiante. De esta manera, pudo demostrarse que la tutoría tiene una alta eficacia para fortalecer el aprendizaje de la escritura académica, que inicia en una clase de redacción, sin importar las condiciones del tutor o el contexto donde se realiza la tutoría.

En definitiva, la ventaja de esta investigación se percibe en que fue posible contrastar, de un lado, el vínculo pedagógico cooperativo entre la clase de escritura y la tutoría como momentos complementarios en la adquisición de fortalezas escriturales. De otro, pudo establecerse el límite y modo en que una clase influye en el aprendizaje de la escritura. No obstante los logros provistos en la clase, estos siempre fueron menores a comparación de lo conseguido a través de las tutorías.

Aunque a las tutorías asistían los estudiantes que libremente querían hacerlo y esto connotaba que los niveles de aprendizaje fuesen superiores, puede suponerse que cualquier estudiante llegaría a obtener los mismos resultados. Por tal motivo, la tutoría tendría que concebirse no solo en continuidad con un centro de escritura, sino también como una estrategia pedagógica crucial en una clase de escritura. Sin duda, ello implica hacer ciertas adecuaciones curriculares. Para ilustrar, algunas sesiones de la clase tendrían que dedicarse a la atención personalizada de los estudiantes por medio de las tutorías.

### 3. Metodología

#### 3.1. Metodología de investigación

El método usado en esta investigación fue el cualitativo. Con él intentaba probarse el valor funcional de la tutoría personalizada como estrategia didáctica útil para el mejoramiento de la escritura académica. La tutoría personalizada era el marco que proveía los resultados de investigación que corroborarían su eficacia como instrumento pedagógico para un aprendizaje más efectivo de la escritura en la universidad. Los resultados procedían, en último término, de los avances observados en los textos que presentaban los estudiantes.

La unidad de muestreo fueron dos grupos –de los cuatro que había– de estudiantes de primer semestre del programa de Arquitectura de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. El primer grupo (A) lo conformaban 27 estudiantes; el segundo (B), 29. Esos estudiantes, como todos los demás estudiantes de primer semestre de la Universidad, tenían que cursar obligatoriamente la asignatura de Comunicación oral y escrita, del componente básico de Humanidades. La unidad de muestreo se eligió al azar.

El método cualitativo obliga a asumir una *muestra dirigida o no probabilística* en la que prima no un número determinado de casos de análisis, sino “una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 215). Por tanto, el tamaño de la muestra, en el método cualitativo, se limita “cuando las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información relevante o datos novedosos” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 428). Ese es, entonces, el criterio de delimitación del tamaño de la *muestra dirigida o no probabilística*.

Ahora bien, el número de tutorías ofertadas fue cuatro en total, de las que participaron distintos estudiantes con regularidad, esto es, tomando algunas o todas las tutorías. Estos estudiantes tenían conocimiento de las condiciones de la investigación y aceptaron de manera verbal que se hiciera un uso público de la



información depositada en este artículo<sup>4</sup>. Las tutorías se realizaron a partir de la entrega de dos reseñas y dos textos argumentativos<sup>5</sup>. La muestra la conformaron estudiantes que mostraron dificultades más o menos graves en la escritura de un primer texto académico: un resumen. Por consiguiente, esta investigación adoptó la forma de un estudio basado en una muestra de *casos tipo* o muestra *homogénea*.

La unidad de análisis era la primera versión de los textos elaborados por los estudiantes seleccionados en la muestra. Las tutorías suelen versar sobre las primeras versiones de textos que se revisan con anterioridad a una entrega definitiva. También tienen un marco pedagógico personalista, es decir, son personalizadas. Como se decía, habitualmente las ofrece un centro de escritura de una universidad que cuenta con un nutrido equipo de tutores, en su mayoría estudiantes de pre- o posgrado que poseen destrezas escriturales avanzadas y han sido entrenados para prestar dicho servicio.

Sin embargo, la Universidad Santo Tomás de Tunja no cuenta en la actualidad con un centro de escritura propio. Pero sí establece en el Reglamento estudiantil (2005) la posibilidad de que los profesores brinden tutorías a los estudiantes y que los estudiantes las reciban cuando las requieran (p. 66). Por eso, las tutorías estaban a cargo de un profesor titular de la clase de Comunicación oral y escrita.

La metodología de investigación siguió también un ejercicio comparativo en el que se analizó cada uno de los textos que produjeron los tutorados. Ello facilitó evidenciar los progresos en materia de escritura, a la vez que la idoneidad de la tutoría personalizada como recurso pedagógico apto para acrecentar el perfeccionamiento en la redacción textos académicos. Así mismo, los textos que realizaron los tutorados se contrastaron con los textos de los estudiantes que no pudieron participar de las tutorías, para reforzar aún más el valor pedagógico que tenía la tutoría personalizada como estrategia didáctica de escritura.

Finalmente, un último paso de la metodología consistió en corroborar el aprendizaje alcanzado en las tutorías a través de la presentación de un texto reflexivo para el que no se programaron tutorías. La meta era tratar de constatar que los estudiantes que tomaron las tutorías podían desenvolverse con más soltura al escribir un texto que aquellos que no accedieron a ninguna tutoría. Con esto se llegó a dos conclusiones: en primer lugar, la mejoría de los textos

4 En principio, los estudiantes debían firmar un consentimiento sobre papel como aval del tratamiento de la información recolectada en las tutorías; sin embargo, esta intención tuvo que cambiarse ante el cierre de las universidades en razón de prevenir los contagios del coronavirus. La aceptación verbal fue grabada en las sesiones virtuales de tutorías, como se sugiere en el apartado 3.2. Metodología y didáctica de la tutoría personalizada.

5 Los textos realizados en la clase se corresponden con los que recomiendan Escallón y Forero (2015).



no se debía solo a la intervención del profesor en el proceso de escritura del estudiante, sino que, en verdad, hubo una asimilación auténtica de las reglas y los principios escriturales por parte de los discentes; en segundo lugar, la tutoría forma escritores hábiles en el manejo de la escritura.

### 3.2. Metodología y didáctica de la tutoría personalizada

La tutoría personalizada tenía una duración mínima de 30 minutos, pudiéndose extender hasta los 40 minutos, según las necesidades de los estudiantes que la solicitaban<sup>6</sup>. Suele ser costumbre –como se dijo– que los centros de escritura de las universidades sean los que proporcionen tutorías personalizadas a los estudiantes e, incluso, en un horario más dilatado (Lara, 2015; Martínez y Llamas, 2016; Molina y López, 2019); sin embargo, en este caso, las tutorías corrieron a cuenta del docente de la asignatura de *Comunicación oral y escrita*, al no existir todavía una dependencia similar en la universidad donde labora.

La tutoría funciona como un espacio académico personalizado en el que se reúnen un profesor y un estudiante para revisar, corregir y mejorar un texto que el estudiante presenta al comienzo de la tutoría (Lara, 2015). Así, el clima de la tutoría es el de un diálogo de reflexión sobre un mismo asunto: un texto académico. La tutoría, lejos de verse como algo accidental, completaba el desarrollo de una de las etapas del proceso de escritura: la etapa de revisión. Normalmente, los pasos adelantados en la escritura de un texto se despliegan en cuatro momentos: planeación, redacción, revisión y reelaboración (Côrte, 2018; Silgado, Cortés y Gil, 2019).

Sin atender las demás etapas, la revisión tiene que ver con la acción de corregir la primera versión de un texto al que se pretende mejorar no solo desde el punto de vista gramatical y ortográfico, sino también desde la perspectiva del contenido. La revisión bien puede hacerse de manera individual, pero tiene un éxito más rotundo si a ella concurre un evaluador experto. A decir verdad, los estudiantes universitarios no están preparados para reconocer en lo que escriben los problemas que un lector especializado notaría con facilidad; necesitan, por tanto, de la asesoría del profesor o tutor de español que, en el proceso de escritura, encaja bien en la revisión textual y no solo en la verificación de la calidad del producto final entregado. De esta manera, la tutoría enlazaba con la revisión de un texto.

Las tutorías habían sido planeadas en modalidad presencial. Pero se llevaron a cabo de manera virtual, debido a la suspensión de clases en colegios y universidades que decretó el gobierno nacional desde el 16 de marzo por la llegada de la COVID-19

<sup>6</sup> Si bien Lara (2015) aconseja destinar 50 minutos a cada tutoría, acá se empleó un tiempo menor porque, como se aclara al final de este acápite, la longitud de los textos era corta.



a territorio colombiano y que se mantuvo hasta el cierre del semestre 2020-I. El profesor y el estudiante podían ver en simultáneo el texto, ya que la aplicación *Blackboard Collaborate*, con la que se trabajó en las tutorías, permitía compartir la pantalla del computador. Muchas de las sesiones de tutoría se grabaron en audio, con el consentimiento del estudiante, como evidencia de investigación.

La finalidad de la tutoría era ayudar a forjar escritores autónomos o independientes, esto es, escritores que hicieran un uso responsable de las reglas de la gramática y de escritura de textos académicos, que los llevaran a reducir los errores de redacción. El profesor aprovechaba las tutorías para sugerir cambios, introducir correcciones, aligerar el estilo, señalar errores en el uso de los signos de puntuación, etc., todo con miras a promover un escritor al nivel de las exigencias universitarias.

En la tutoría se pedía al estudiante que leyera en voz alta su escrito y se le interrogaba acerca de lo leído o preguntaba, antes de iniciar la lectura, por las inquietudes que traía sobre el escrito. Eso servía, las más de las veces, a reconocer no solo las deficiencias del texto, sino también las debilidades propias como escritor. En otras palabras, cada estudiante mostraba tener unas debilidades específicas al momento de redactar un texto que iba descubriendo en las tutorías. El conocimiento de las debilidades escriturales ayudaba a corregirlas y a no repetirlas en los siguientes textos. La tutoría se centraba en los aspectos que antes se describieron como criterios de revisión de un texto académico. El tiempo de la tutoría alcanzaba para revisar los textos en su integridad, a pesar de la complejidad que pudieran entrañar, ya que no poseían una larga extensión.

#### 4. Resultados

En aras de corroborar la eficacia de la tutoría personalizada como medio conveniente al propósito de perfeccionar las habilidades de escritura, se hizo un diagnóstico de las calidades escriturales de los estudiantes antes de ofrecerles un cronograma definido de tutorías. El diagnóstico pudo establecerse gracias a la revisión de un primer texto académico –un resumen– que los estudiantes debían redactar al comienzo del semestre como una de las primeras actividades evaluables del curso.

Saber que ese primer texto supondría la valoración de una nota, lejos de entorpecer la recolección de los datos del diagnóstico, hizo poner más empeño y cuidado a los estudiantes en su elaboración, lo cual ayudaba a perfilar mejor el nivel escritural de los estudiantes. Sin duda, un resultado inicial del diagnóstico fue encontrar necesidades diferenciadas o específicas a cada estudiante; pero también lo fue descubrir fallos comunes a todos los estudiantes en redacción.

En ese sentido despuntaba aún más la urgencia de ofertar las tutorías personalizadas. El objetivo era doble: por un lado, reducir los errores más frecuentes de escritura, aquellos en que incurrieran la mayoría de estudiantes; pero, por otro, contribuir a la toma de conciencia de las propias falencias de redacción como condición indispensable para la adquisición de competencias escriturales. La puesta en marcha de las tutorías vendría a confirmar no solo el logro de estos objetivos, sino también la premisa de que un aprendizaje efectivo de la escritura depende de un acompañamiento personalizado.

#### 4.1. Resultados iniciales

Existen variadas investigaciones que comentan y describen el tipo de errores que suelen cometerse al escribir un texto académico en el ámbito universitario (Carlino, 2005; Côte, 2018; Fregoso, 2008; Núñez, 2015). A veces, el rastreo de estos errores retrocede hasta los últimos años de la secundaria para señalar que allí se encuentran los vacíos de escritura, a todas luces visibles ya en los primeros años de la educación superior (Nigro, 2006; Pérez y Zulaika, 2015). A su vez, la tipología de errores que se enlistan suele ser plural, nombrándose a través de distintas categorías que, en definitiva, vienen a coincidir en un mismo contenido semántico.

Los diagnósticos de escritura, en los niveles de secundaria y universidad, coinciden en resaltar con realismo y precisión un panorama poco alentador acerca del manejo de la lengua escrita. Si bien el cuadro puede estar cargado de pesimismo y tendría que suscitar un *mea culpa* de la situación, no es menos cierto que pone de relieve la necesidad de conceder a la enseñanza de la escritura un lugar primordial en las instituciones educativas, especialmente, en las de educación superior.

Desde luego, la atención no debería centrarse solo en la implementación de cátedras de redacción para paliar esas deficiencias (Carlino, 2005), sino que junto a eso habría de investigarse si efectivamente se cumple el propósito de egresar a los estudiantes de la universidad con firmes habilidades o competencias escriturales. Y aquí, tal vez, hace falta todavía más por indagar. Hoy por hoy, el camino pedagógico recorrido en las cátedras de comunicación escrita puede desandarse a consecuencia de una cultura poco respetuosa de las normas escriturales que se extiende y propaga, de forma especial, a través de los medios digitales. Eso significa que el avance que los estudiantes hagan en redacción puede verse entorpecido de este modo.

En su libro *La escritura académica: en la formación universitaria*, Côte Vitória (2018) hace un recuento de los errores más típicos de escritura en los alumnos, siguiendo la clasificación que ofrecen diversos autores y sin dejar de proponer la suya propia.



Interesa ahora resumir someramente algunas de esas propuestas teóricas con el objetivo de tratar de justificar los criterios generales que se tuvieron en cuenta en la revisión del primer texto académico hecho por los estudiantes del programa de Arquitectura. A través de esos criterios se configuró el diagnóstico inicial de este proyecto de investigación y estos mismos serían utilizados en la revisión de los demás textos académicos elaborados por aquellos estudiantes.

Una primera indagación sobre los problemas de escritura que vale la pena mencionar es la de Renira Moura Lima (citada por Côrte, 2018), por la claridad y sencillez con que enlista los aspectos que tuvo en cuenta en su estudio y también porque este se refiere a estudiantes de grados escolares previos a la universidad. Moura Lima analizó cuatro aspectos, a saber: “*Vocabulario* (fluencia, complejidad, riqueza léxica); *Sintaxis* (uso de subordinadas, oraciones completas; párrafos completos); *Gramática* (concordancia nominal y verbal; ortografía); *Presentación* (títulos, márgenes)” (Corte, 2018, p. 76).

Como se ve, el análisis de Moura Lima se concreta en temas muy puntuales de la escritura de un texto sin llegar a abordar otros, como la calidad del discurso y la expresión apropiada de las ideas. Ello tiene su razón de ser, pues un estudiante de secundaria aún no está del todo preparado para sostener una elevada complejidad discursiva en un escrito, cosa que, por lo demás, se exige ya en el nivel de educación superior. La conclusión a la que arribó Moura Lima fue que “la escuela no debe estar cumpliendo adecuadamente su papel de desarrollar la habilidad de expresión escrita” (Corte, 2018, p. 77).

Otro estudio que merece la pena traer a colación es el de Fregoso (citado por Côrte, 2018) y que, a diferencia del anterior, se inscribe en el entorno universitario. Las categorías de análisis que emplea Fregoso para identificar las faltas de redacción son las siguientes:

- *nivel grafemático*: atañe a la escritura de las palabras sin que se alteren los grafemas de los que se componen;
- *utilización de los verbos*: obedece al manejo de los tiempos verbales y a un exacto empleo de los verbos;
- *nivel lexical*: corresponde al uso del vocabulario ajustado al género textual en que se escribe;
- *nivel sintáctico*: equivale a la estructuración lógica de las oraciones;
- *nivel semántico*: concierne a la significación de los enunciados, los párrafos y, en general, el texto;
- *nivel ortográfico*: abarca los signos de puntuación, la acentuación y la escritura correcta de las palabras.

Llama la atención la exhaustividad con que Fregoso plantea estos niveles de análisis de los textos de los estudiantes universitarios. Atienden sobre todo a la profundidad intrínseca a todo texto, visto desde una perspectiva eminentemente formal. Como criterios generales de evaluación no pueden menos que resultar congruentes y oportunos.

Ahora bien, Côrte Vitória (2018), como se adelantaba, también enuncia sus propias áreas de análisis del lenguaje escrito. En su concepto son tres las amplias áreas donde se concentran las dificultades de la comunicación escrita en la universidad: *cohesión*, *coherencia* y *vocabulario*. A estas también añade la que denomina *visión del mundo y de los problemas*, lo cual no es más que la mentalidad crítica y reflexiva acerca de la realidad que subyace detrás del mensaje del texto. En consecuencia, Côrte Vitória estima que un texto no solo debe caracterizarse por su impecabilidad gramatical y estructural, sino que también debe apreciarse por su valía del pensamiento ínsito en él. La escritura va en esa vía, en la formación del pensamiento crítico, como advierte Côrte Vitória, por cuanto la acción de escribir pone a prueba el pensar meditativo, sistemático y metódico.

Así pues, los criterios de examen de un texto varían conforme a las preferencias de los autores y al modo particular en que se establece la jerarquía de los aspectos de evaluación textual. A partir de lo ya mencionado, se organizó el siguiente esquema de revisión de un texto:

<b>Gramática/Ortografía</b>	a. Ortografía.
	b. Sintaxis.
	c. Puntuación.
	d. Vocabulario.
<b>Estructura textual</b>	a. Párrafos.
	b. Cohesión.
	c. Coherencia.
<b>Competencias cognitivas</b>	a. Síntesis.
	b. Análisis.
	c. Argumentación.

La importancia de definir unos criterios de evaluación textual no solo tenía como intención hacer más objetivo e imparcial el juicio emitido sobre un escrito; pretendíase, además, fijar una medida de evaluación integral atendiendo tanto a



la forma (*gramática/ortografía y estructura textual*) como al contenido (*competencias cognitivas*) de los textos.

De esta manera, el resumen pasó por el filtro de cada uno de los criterios de evaluación, aunque no, evidentemente, por la competencia cognitiva de argumentación por no estar implicada en lo presupuesto para un resumen. El resumen que se propuso realizar era una tarea sencilla, que constaba apenas de cuatro párrafos: uno de introducción, dos de desarrollo y uno de conclusión, y debía exponer los contenidos esenciales de una publicación de revista académica. Estas instrucciones, como las relativas al género de texto y a las dimensiones formales del trabajo, se dieron a conocer a los estudiantes con dos semanas de anticipación a la entrega del resumen.

El diagnóstico inicial de escritura arrojó los siguientes resultados: en *gramática/ortografía* fueron reiterativos los errores de marcación de la tilde, construcción de oraciones simples y compuestas y colocación adecuada de los signos de puntuación. De la misma manera, se detectaron fallos de lenguaje académico de dos tipos: palabras o expresiones coloquiales o poco idóneas –imprecisas– al marco de la comunicación. Adicionalmente, hubo descuidos en la digitación correcta de las palabras y palabras mal escritas según la ortografía.

La *estructura textual* adolecía de párrafos organizados, secuencialidad entre los párrafos y tipología definida de párrafos. Los párrafos no tenían unidad temática y, por tanto, no desarrollaban una única idea. Unos eran extensos (párrafos-lata), otros cortos (párrafos-frase). Los primeros comentaban más de una idea; los segundos no la trataban con suficiencia. En ambos casos, el mensaje que intentaba comunicarse resultaba confuso, ambiguo e inconcluso.

Del mismo modo, los párrafos demostraban no tener una clara relación lógica entre sí. La cohesión del resumen se veía vulnerada debido al desuso de los conectores lógicos. Aunque más allá eso, es sabido que lo que hace a un texto tener cohesión y orden es el pensamiento que comprende y organiza las ideas antes de plasmarlas en un escrito. Pues bien, los textos también mostraban no tener la solidez de un pensamiento estructurado. Como consecuencia, el texto distaba de ser una unidad compacta con sentido.

Ello abre paso a las *competencias cognitivas* de análisis y síntesis que en un resumen se verifican en la capacidad de identificar y combinar los contenidos esenciales de un mensaje en una nueva presentación. No obstante, en este punto también surgieron desaciertos. El más usual fue confundir las ideas principales con la información secundaria de la lectura. Además, no solo se erraba con esto dejando a un lado los aportes más valiosos de la lectura, sino que también el

orden de la exposición se volvía incongruente porque desatendía el hilo conductor de la lectura.

#### 4.2. Resultados finales

Los resultados finales de esta investigación se obtuvieron por medio de dos fuentes: el texto reflexivo, para el que no hubo sesión de tutoría, y una encuesta anónima que resolvieron los estudiantes de las tutorías. En realidad, el análisis de estos resultados arrojó algunas debilidades o limitaciones, aparte de los logros naturalmente alcanzados. En la descripción de los resultados van a presentarse, a la vez, algunas observaciones sobre los datos estadísticos recogidos a partir de las tutorías, los cuales están condensados en las tablas que aparecen en este artículo.

Para empezar, la primera sesión de tutorías se programó los días 19 y 20 de marzo y la última, los días 9 y 11 de junio. También en abril y mayo hubo encuentros de tutorías. Esto quiere decir que, en promedio, los estudiantes asistían a una sesión mensual de tutoría. En total, 13 estudiantes del grupo A de Arquitectura participaron en las tutorías, aunque solo seis de ellos lo hicieron de forma regular, pues decidieron tomar más de una tutoría, como se ve en la tabla 9. De estos estudiantes, más de la mitad fueron hombres (69%). Si se compara el número de estudiantes de las tutorías con el número de inscritos en la clase (ver tabla 11), cerca del 50% de estudiantes participó en las tutorías.

Por el contrario, el grupo B tuvo una tasa de participación un poco más alta de estudiantes y también de estudiantes mujeres en las tutorías. De este grupo, 15 estudiantes tuvieron al menos una tutoría y más de la mitad (60%) de estos tomó dos o más tutorías, como se ve en la tabla 10. Aquí el 73% fueron estudiantes mujeres las que solicitaron las tutorías. De la misma forma, si se contrasta el número de matriculados en la asignatura (ver tabla 12) y el número de estudiantes de las tutorías, se concluye que más de la mitad de los estudiantes quiso tomar parte en las tutorías. Todo esto manifiesta, de manera clara, que los estudiantes en general tenían alguna motivación por mejorar sus entregas, lo cual redundaba positivamente en sus cualidades de escritores.

Como se adelantaba, el modo de examinar que la tutoría hubiese sido eficaz fue considerar los hallazgos del texto reflexivo, por dos razones que viene bien recordar: primero, así se eliminaba la suposición de que las mejoras en los escritos de los estudiantes se debían a la mano del profesor. Segundo, la hechura de un texto propio, sin pasar por el filtro de un experto, iba a confirmar o no que los estudiantes habían crecido como escritores autónomos o independientes. Este momento de la metodología se dirigía, en último término, a dotar de objetividad tanto la recolección de los resultados como el análisis de los mismos.



El éxito de la tutoría estaba condicionado a la libre elección de los estudiantes. Enkvist (2009) reconoce que la educación funciona a plenitud si de parte de los educandos existe buena voluntad, es decir, deseos de aprender, pues todo intento de enseñanza que no cuente con una disposición dócil del discente está condenado a fracasar. Por consiguiente, la asimilación de los contenidos de la tutoría estuvo garantizada en la medida en que quienes tomaban parte de ella lo hacían movidos por impulso propio o personal. La docilidad o el querer aprender allana el camino del aprendizaje (Irizar *et al.*, 2012), pero también la tarea de la enseñanza. Dicha actitud, entonces, beneficia por partida doble al estudiante y al maestro, procurándole a este último facilidades crecientes en el deber de enseñar.

Empero, el desinteresado talante de saber o aprender a escribir puede evaporarse ante la proximidad de la calificación. Una tal apreciación haría que se disipara cualquier intención honesta de aprender a escribir, como sugieren Chois *et al.* (2017) y Molina (2017). En efecto, la tutoría realizada a costas de una clase implica una ambigüedad de intereses o la pérdida de un deseo franco por instruirse como escritor. Si esto fue así, tal vez no pudo más que constatarse un débil aprendizaje en redacción de textos académicos.

Aunque las críticas en esta dirección no sean desacertadas ni menos erróneas, tampoco vale descartar un auténtico deseo de aprendizaje en los estudiantes. En realidad, es de sobra conocido que las intenciones recaen en el recinto secreto de la intimidad personal, pero también ciertos hechos –visibles en las actitudes de los tutorados– indicaron que hubo verdaderas intenciones de conocer cómo escribir mejor y, además, hay pruebas neutrales que testimonian que tal objetivo se cumplió. Las anteriores precisiones se han hecho para, primeramente, no negar que algunos estudiantes buscaban por medio de las tutorías una recompensa reflejada en la nota y, seguidamente, reafirmar que otros tenían una voluntad más recta de avanzar en escritura, a pesar de no dejar de lado la calificación.

De cualquier manera, los resultados vistos en el texto reflexivo dan cuenta de un progreso en escritura, a lo cual también influía la clase de Comunicación oral y escrita. Ciertamente, algunos indicios en la entrega de este texto condicionaron una lectura positiva de los resultados o favorable a la hipótesis de este trabajo. Por ejemplo, los estudiantes que completaron más de una tutoría enviaron casi a último momento el texto el día de la entrega. Los profesores sabemos por experiencia que un envío tarde no denota, las más de las veces, una preparación más cuidadosa de la tarea. Al contrario, normalmente suponen menos atención, esmero y cumplimiento de las instrucciones. Varios casos hubo en esta línea, que expresaron hallazgos opuestos a los que se aspiraban.



En general, los resultados congruentes con esta investigación revelaron que los estudiantes de las tutorías mejoraron en aspectos como sintaxis, manejo de vocabulario académico, coherencia y cohesión de párrafos y estructuración de párrafos específicos. En comparación con los estudiantes que no concurrieron a ninguna tutoría, estos llegaron a un más alto desempeño en escritura. Las razones se mencionan a continuación.

Por lo que se refiere a la sintaxis, se notó una mejor disposición o colocación de las palabras en las oraciones. Las oraciones no solo se descomplejizaron o dejaron de tener un orden incoherente y atiborrado de palabras, sino que también mostraban una clara separación o distinción de las ideas entre sí. Para llegar a ese propósito se siguió el consejo de Cassany (2007) de no sobresaturar con palabras un mismo enunciado, sobre el que se insistía con regularidad en las tutorías y clases. Aunque las oraciones no siempre tuvieron los signos exactos de puntuación, algo por lo demás excusable en estudiantes de primer semestre, ya que un uso preciso de aquellos se consigue tras años de ejercicio escritural.

Ahora bien, la apropiación del vocabulario académico fue más fácil de conseguir. Este punto tiene que ver con evitar el empleo de palabras coloquiales y manejar con destreza un vocabulario especializado. Sobre lo primero, casi que bastaba sugerir una sola vez a los estudiantes que evitaran expresiones poco académicas, cuando estaban presentes en sus escritos, para no volverlas a encontrar. Los estudiantes captaban con rapidez el problema de esta falencia. Sobre lo segundo, el vocabulario técnico dependía de las lecturas utilizadas en clase y su asimilación se veía en la capacidad de comunicarlos por escrito. Así que, en opinión personal, dicho asunto estaba asociado a la enseñanza del profesor, que debía hacer comprensible los conceptos clave de las lecturas. Si esto se lograba, estaba asegurado un buen manejo del vocabulario especializado en los escritos.

La cohesión de un texto está relacionada con la unidad temática del mismo y de los párrafos. La temática traza el contenido de los párrafos, pero estos exponen el tema del texto. Cassany (2012) afirma que solo debe tratarse una idea por párrafo y seguir el orden de oración principal, oraciones de desarrollo y oración de cierre en los párrafos. Además, los marcadores textuales delimitan el paso de una oración a otra con soltura (Cassany, 2012). El seguimiento de estas pautas fue visible en el texto reflexivo de los estudiantes asistentes a las tutorías. Asimismo, se percibió una elaboración precisa de párrafos determinados como los de introducción y conclusión. Ambos párrafos estaban diseñados conforme a los elementos que los caracterizan. La escritura de estos párrafos define, con mucho, la estructura lógica de un texto académico.



En este orden de ideas, en lo que atañe a las competencias cognitivas de síntesis, análisis y argumentación puede decirse que exigen un más largo cultivo. Aun cuando en los textos se traslucían esas competencias, debido al carácter académico de aquellos, lo cierto es que la profundización y dominio de estas requieren de más años de estudio en la universidad. El recorrido por la Universidad hará, con seguridad, que los estudiantes afiancen tales competencias, tan necesarias en el estudio como en el área profesional.

Dos aspectos de la gramática continuaron siendo una debilidad en los escritos. Ya se dijo que uno era la puntuación. El otro fue la ortografía. Pese a que en las tutorías se trabajó sobre estos aspectos, no fueron subsanados totalmente. En suma, se puede declarar que los estudiantes de las tutorías cruzaron por un camino más corto de aprendizaje de la escritura como parte de un deseo personal de superación. Pero también hubo resultados positivos en algunos estudiantes que no solicitaron ninguna tutoría, aunque estos tardaron más tiempo en concretarse. Esos resultados se evidenciaron, bien en algunos de los criterios de revisión textual, o bien en la mayoría. Finalmente, hubo otros estudiantes que no alcanzaron un rendimiento destacable debido a un menor compromiso con la clase.

Todo lo dicho hasta ahora concuerda con las reflexiones de los estudiantes, dadas en una pregunta de la encuesta que se les hizo una vez acabado el semestre académico. La pregunta interrogaba acerca de los aspectos en que la tutoría les había ayudado a mejorar como escritores. Varias respuestas llaman la atención. Entre esas algunas comentan que la tutoría sirvió para pulir “la redacción de frases, la organización de ideas y [la] forma de plasmarlas” (Rta. 6), “llevar una continuidad de mis ideas y... ser más clara con mi redacción” (Rta. 4), “estructurar mejor las ideas” (Rta. 8), implementar “oraciones lógicas, a mejorar mi argumento, a tener más clara una idea y poder redactarla mejor” (Rta. 2).

Por último, los estudiantes reconocieron por igual que hubo algunas limitaciones o debilidades en las tutorías. Las principales fueron el tiempo y la conectividad a internet. En ocasiones, la conexión a la red era regular y esto introducía obstáculos en la comunicación o el normal desarrollo de la tutoría. No obstante, el que la tutoría haya sido personalizada facilitaba la concentración del estudiante, aun cuando el medio digital impusiera barreras de socialización. Otros estudiantes respondieron que el tiempo se les hacía corto y deseaban tener un más largo rato de tutoría, aunque en este ítem hubo discrepancia, pues algunos estudiantes dijeron que el tiempo les pareció suficiente. Como sea, la meta fue abordar el borrador de texto en toda su extensión, lo cual se consiguió casi siempre en la tutoría.

## 5. Conclusión

La tutoría personalizada incrementa las posibilidades y niveles de aprendizaje de la lengua escrita, pero es fundamental que esté en continuidad con las clases de escritura o, por mejor decir, que estas tengan como correlato la tutoría de escritura. De hecho, esta investigación estableció que la adquisición de destrezas escriturales aumenta con las tutorías y, en una menor proporción, las clases cumplen con su papel de fomentar esas mismas destrezas en los estudiantes. Quizá esto se deba al impersonalismo que tiende a reinar en un salón donde la presencia masiva de estudiantes dificulta al docente conectar con cada subjetividad. En síntesis, tutorías y clases debieran trabajar coordinadamente.

Desde luego, no es fácil acceder a cada estudiante en particular a través de las tutorías. Comúnmente, estos superan en número al docente y a cualquier centro de escritura. Pero ya que se demostró que las tutorías vuelven más efectivo el aprendizaje de la escritura, debieran idearse algunas estrategias para implementarlas en el currículo de nuestras clases de español. Una que proponemos es adaptar, de forma racional, algunas de las sesiones de clase a encuentros personalizados con los estudiantes. No todas las reuniones de la clase tendrían por qué ser masivas. Además, la educación personalizada ofrece ventajas de aprendizaje que no se hallan en la educación masiva.

Sin embargo, creemos que todo afán por enseñar a escribir en la universidad choca contra proyectos pedagógicos aislados. En otras palabras, si solo los profesores especializados en el área se dedicaran a transmitir el buen uso de la escritura, los efectos de dicha acción seguramente tendrán una corta duración e influencia sobre los estudiantes. Todos los profesores debieran considerar los aspectos escriturales de los trabajos al asignar la nota, aunque no deban poner el mismo énfasis que lo hacen los profesores especialistas en el tema. Mancomunar esfuerzos en este sentido contribuirá a graduar no solo estudiantes que sepan escribir con rigor, sino también más pensantes, pues se ha visto que la escritura cumple una función epistémica en la consecución del conocimiento (Carlino, 2005).

Por eso, no yerran las universidades que han asumido las propuestas *Writing across the curriculum* o alfabetización académica como estrategias transversales al currículo de todo programa académico, para buscar obtener mejores resultados en la enseñanza de la escritura. Por el contrario, tales avances son dignos de imitar e indagar toda vez que se quiera instaurar este tipo de estrategias pedagógicas en una institución de educación superior. Las investigaciones hacen pensar que esta es la alternativa más viable en orden a potenciar la escritura en los estudios universitarios, de ahí que adoptarla sea provechoso para las instituciones de educación superior.



## Anexos

Tabla 1: Tutoría Reseña 1

Grupo	No. ofertadas	No. solicitadas	No. realizadas
A	13	12	8
B	12	12	7
Total	25	24	15

Tabla 2: Tutorías realizadas (Reseña 1)

Género	H	M
Grupo A	7	1
Grupo B	1	6
Total	8	7

Tabla 3: Tutoría texto argumentativo 1

Grupo	No. ofertadas	No. solicitadas	No. realizadas
A	14	7	7
B	16	14	11
Total	30	21	18

Tabla 4: Tutorías realizadas  
(T. argumentativo 1)

Género	H	M
A	4	3
B	3	8
Total	7	11

Tabla 5: Tutoría reseña 2

Grupo	No. ofertadas	No. solicitadas	No. realizadas
A	8	4	4
B	8	7	7
Total	16	11	11

Tabla 6: Tutorías realizadas (Reseña 2)

Género	H	M
A	3	1
B	1	6
Total	4	7

Tabla 7: Tutoría texto argumentativo 2

Grupo	No. ofertadas	No. solicitadas	No. realizadas
A	8	7	6
B	10	9	7
Total	18	16	13

Tabla 8: Tutorías realizadas  
(T. argumentativo 2)

Género	H	M
A	4	2
B	3	4
Total	7	6

Tabla 9: Grupo A

No. tutorías	No. estudiantes	Género
1	7	H: 5 / M: 2
2	2	H: 1 / M: 1
3	2	H: 1 / M: 1
4	2	H: 2 / M: 0

Tabla 10: Grupo B

No. tutorías	No. estudiantes	Género
1	6	H: 1 / M: 5
2	4	H: 2 / M: 2
3	2	H: 1 / M: 1
4	3	H: 0 / M: 3



Tabla 11: Grupo A  
(Total de estudiantes)

H	19
M	8
Total	27

Tabla 12: Grupo B  
(Total de estudiantes)

H	14
M	15
Total	29

## Referencias

- Alzate, G. y Peña, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 213-138.
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2016). *La escritura académica en las universidades españolas*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/usta/42755?page=>
- Calle Á., G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. *[Con]textos*, 5(17), 29-39.
- Calle Á., G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172.
- Calle A., L., Pico, A. L. Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cuadernos de pesquisa*, 47(165), 872-895. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143882>
- Calle A., L. (2019). La pregunta en las tutorías del centro de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01a07
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007). *Aflar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Côrte V., M. I. (2018). *La escritura académica: en la formación universitaria*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/usta/46309?page=1>

- Cruz F., L. H. y Escallón L., E. (2012, septiembre 27-29). *Las tutorías del Centro de Español de la Universidad de los Andes: el derecho a aprender y la inclusión de los estudiantes con dificultades de lectoescritura*. IV Encuentro Internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Universidad de la Salle, Bogotá. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/14-ponencia-redlees-con-comentariospdf-bf33S-articulo.pdf>
- Chois-Lenis, P. M., Casass-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M. y Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre las tutorías entre pares en escritura académica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe
- Enkvist, I. (2009). Repensar la educación. EIUNSA. <https://elibro.net/es/ereader/usta/55166?page=31>
- Escallón Largacha, E. y Forero Gómez, A. (2015). Aprender a escribir en la universidad. Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/ereader/usta/70574?page=143>
- Fregoso P., G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción: Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/157/156>
- Gavari S., E. I. y Tenca S., P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura. *Revista de Educación*, 378, 9-29. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. <http://ebooks7-24.com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/?il=6443>
- Irizar, L. B., Zanotti, G. y Brock, S. L. (2012). *En la era de la cuantificación. Una antropología de la investigación científica*. Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Lara N., L. (2015). Acciones pedagógicas y secuencias de aprendizaje en las tutorías. En E. Escallón y A. Forero (Comp.), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 159-171). Universidad de los Andes. Escallón Largacha, E. y Forero Gómez, A. (2015). Aprender a escribir en la universidad. Universidad de los Andes. <https://elibro.net/es/ereader/usta/70574?page=141>
- Martínez P., C. y Llamas S., C. (2016). Implantación del Centro de Escritura en la Universidad de Navarra: líneas generales y pruebas de diagnóstico. En I. Ballano y I. Muñoz (Ed.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 11-40). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/usta/42755?page=10>



- Molina N., V. (2011, junio 15-17). *Tutorías entre pares: el caso del Centro de Escritura Javeriano* (ponencia). VI Congreso Internacional Cátedra Unesco, Universidad del Norte, Barranquilla. [https://www.academia.edu/14009110/Tutor%C3%A-Das\\_entre\\_pares\\_el\\_caso\\_del\\_Centro\\_de\\_Escritura\\_Javeriano](https://www.academia.edu/14009110/Tutor%C3%A-Das_entre_pares_el_caso_del_Centro_de_Escritura_Javeriano)
- Molina N., V. (2014). Centros de Escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
- Molina N., V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica. *Revista Folios*, (45), 17-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345949158002>
- Molina N. y López G., S. (2019). Estado de la cuestión de los centros de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9(2), 119-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490208>
- Núñez, J. (2015). Escribir en la universidad. En J. Núñez (Coord.), *Escritura académica: De la teoría a la práctica* (pp. 13-28). Ediciones Pirámide. <https://elibro.net/es/ereader/usta/115241?page=13>
- Pérez, E. y Zulaika, E. (2015). De dónde partimos. Las prácticas letradas académicas de los estudiantes de bachillerato. En I. Ballano e I. Muñoz (Coord.), *Escribir en el contexto académico* (pp. 53-87). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/usta/42748?page=53>
- Silgado R., A., Cortés G., E. y Gil S., M. A. (2019). *Leer y escribir: cuatro parajes para adentrarnos al mundo universitario*. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://elibro.net/es/ereader/usta/119960?page=2>
- Soares S., L. R. y Méndez R., J. C. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a12
- Universidad Santo Tomás (2005). *Reglamento estudiantil*. [http://www.ustatunja.edu.co/site/images/01-USTATunja/04-USTA-Tunja-EnlacesInstitucionales/Documentos/Institucionales/2017/tunja/Reglamento\\_Estudiantil\\_tunja\\_com.pdf](http://www.ustatunja.edu.co/site/images/01-USTATunja/04-USTA-Tunja-EnlacesInstitucionales/Documentos/Institucionales/2017/tunja/Reglamento_Estudiantil_tunja_com.pdf)
- Waller, S. (2002). A Brief History of the University Writing Centers: Variety and Diversity. New Foundations. <https://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>