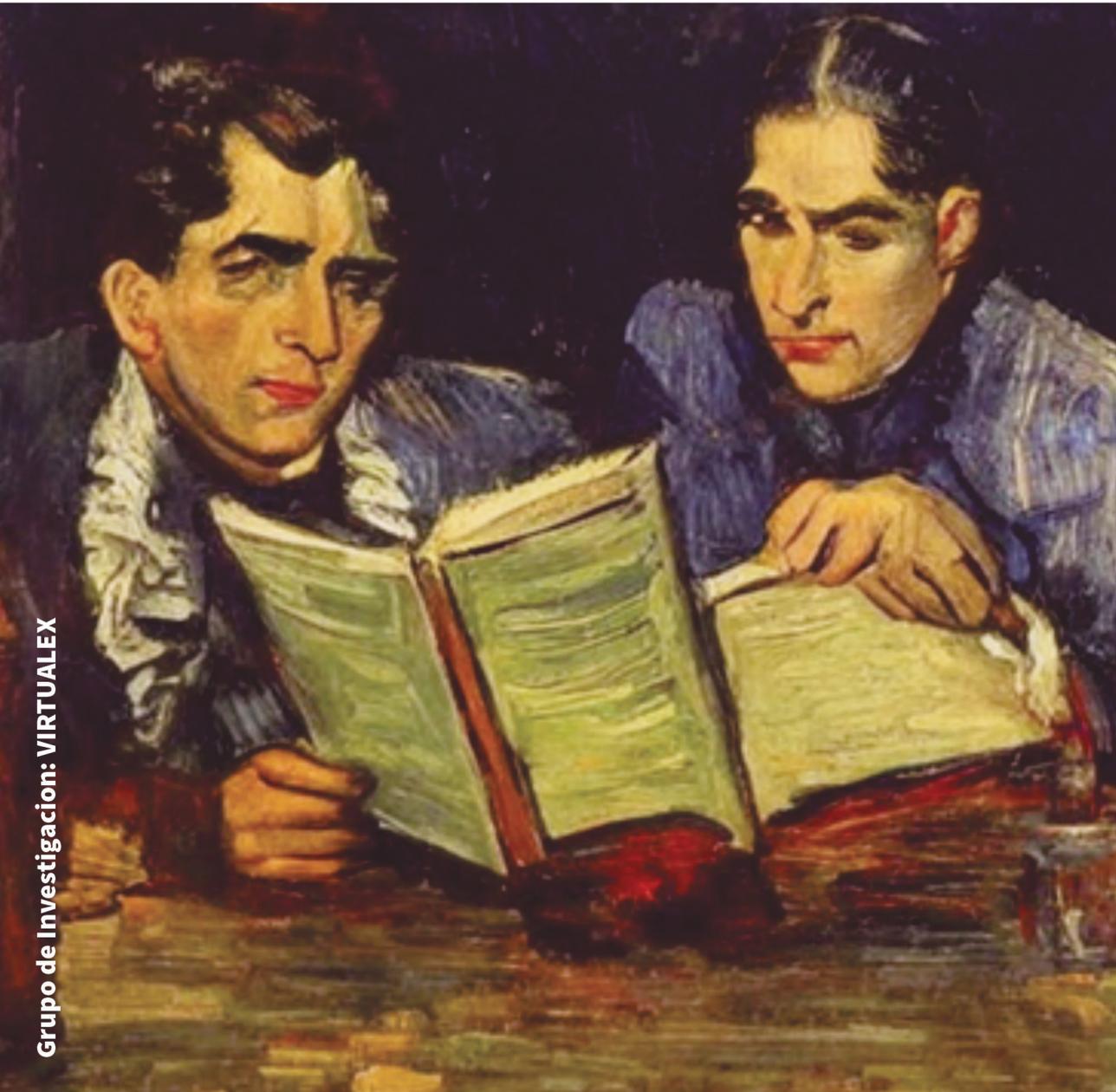


Optimizando la formación en los Centros de Escritura, Lectura, Comunicación y Conocimiento





Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Optimizando la formación en los Centros de Escritura, Lectura, Comunicación y Conocimiento

Autores:

Edwin Andrés Londoño Alape

Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

Grupo de Investigación: VIRTUALEX

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder Sello Editorial UNAD

302.2
L847

Londoño Alape, Edwin Andrés
Optimizando la formación en los centros de escritura, lectura,
comunicación y conocimiento/ Edwin Andrés Londoño Alape, Carlos
Alberto Muñoz Gutiérrez -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2024.
(Grupo de Investigación: VIRTUALEX)

ISBN: 978-958-651-994-6
e-ISBN: 978-958-651-995-3

1. Centros de escritura 2. Método comparativo-contrastivo 3. Lenguas
maternas de las poblaciones 4. Géneros académicos 5. Escritura y lectura
académicas I. Londoño Alape, Edwin Andrés II. Muñoz Gutiérrez, Carlos
Alberto

Catalogación en la publicación –
Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Optimizando la formación en los centros de escritura, lectura, comunicación y conocimiento

Autores:

Edwin Andrés Londoño Alape
Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

Grupo de Investigación: **VIRTUALEX**

ISBN: 978-958-651-994-6

e-ISBN: 978-958-651-995-3

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá, D.C.

Noviembre de 2024

Corrección de textos: Jaime David Pinilla

Diagramación: Hipertexto SAS

Edición integral: Hipertexto SAS

Cómo citar este libro: Londoño Alape, E. y Muñoz Gutiérrez, C. (2024). *Optimizando la formación en los centros de escritura, lectura, comunicación y conocimiento*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519953>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.





CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABLAS	9
RESEÑA DEL LIBRO	13
RESEÑA DE LOS AUTORES	15
PRESENTACIÓN	17
INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	19

Edwin Andrés Londoño Alape

Comunicación y conocimiento	19
Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento	20
Contextualización de la investigación	23
Método comparativo-contrastivo como método de análisis	25
Categorías de análisis	27
Cartografía de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento	29
Referencias bibliográficas	32

PARTE I

35

ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

35

Referencias bibliográficas	39
---	----

CAPÍTULO 1

PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS INTERNACIONALES ...

41

Edwin Andrés Londoño Alape

Denominaciones de los centros	41
Análisis de los objetivos de formación de los centros	43
Poblaciones beneficiarias de los centros	53
Lenguas de estudio en los centros	58
Problematización de los contenidos en los centros	64
Modalidades para la dinamización del conocimiento en los centros	77
Fundamentaciones epistemológicas de los centros	87



Conclusión.....	93
Referencias bibliográficas	95

CAPÍTULO 2

RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS INTERNACIONALES	103
---	------------

Edwin Andrés Londoño Alape

Tipologías de los recursos educativos digitales	105
Recursos mayoritariamente textuales.....	113
Portales webs educativos	118
Recursos audiovisuales.....	124
Recursos gráficos e ilustrativos	128
Recursos auditivos	131
Conclusión.....	133
Referencias bibliográficas	134

CAPÍTULO 3

SERVICIOS ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS EN LOS CENTROS INTERNACIONALES.....	139
--	------------

Edwin Andrés Londoño Alape

Caracterización de la oferta de servicios académicos y educativos.....	142
Tutorías académicas	143
Talleres de formación	150
Asistencia a profesionales	154
Cursos especializados	157
Clubes socioeducativos.....	160
Pruebas de conocimiento.....	165
Conclusión.....	169
Referencias bibliográficas	170

CAPÍTULO 4

GESTIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS INTERNACIONALES.....	175
---	------------

Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

Socialización del conocimiento	179
Convocatorias	181
Investigación	183
Proyectos educativos e investigativos	188

Relaciones interinstitucionales	194
Procesos de formación.....	197
Conclusión.....	200
Referencias bibliográficas	203
Anexo 1. Muestra de CDCC internacionales.....	204
PARTE II	209
ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO NACIONAL	211
Referencias bibliográficas	213
CAPÍTULO 5	
PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS COLOMBIANOS	215
Edwin Andrés Londoño Alape	
Componentes en las denominaciones de los centros	215
Orientaciones epistemológicas de los objetivos de los centros	220
Caracterización de las Poblaciones Meta de los Centros	233
Estudios sobre las lenguas en los centros	242
Alineación entre saberes disciplinares y necesidades de formación en los centros	250
Modalidades para la dinamización del conocimiento en los centros	273
Análisis de las fundamentaciones epistemológicas de los centros.....	279
Conclusión.....	285
Referencias bibliográficas	287
CAPÍTULO 6	
RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS COLOMBIANOS	295
Edwin Andrés Londoño Alape	
Tipologías de los recursos audiovisuales	302
Características de los recursos textuales	309
Principios en los portales web educativos	317
Clasificación de los recursos gráficos e ilustrativos	334
Caracterización de los recursos auditivos	342
Recursos multimedia	347
Conclusión	349
Referencias bibliográficas	351
CAPÍTULO 7	

SERVICIOS ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS EN LOS CENTROS COLOMBIANOS 357

Edwin Andrés Londoño Alape

Características de las tutorías académicas	361
Características de los talleres educativos	374
Características de los cursos académicos	381
Conclusión	383
Referencias bibliográficas	385

CAPÍTULO 8

GESTIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS COLOMBIANOS 387

Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

Socialización del conocimiento.....	387
Convocatorias	393
Investigación	397
Proyectos	400
Relaciones interinstitucionales	405
Procesos de formación.....	405
Conclusión	456
Referencias bibliográficas	459
Anexo 2 – Muestra de CDCC nacionales	460

LISTA DE FIGURAS

PRESENTACIÓN

Figura 1. Objetivos del libro	18
--	----

CAPÍTULO 3

Figura 1. Tipos de tutorías académicas en los CDCC.....	145
--	-----

CAPÍTULO 4

Figura 1. Categorización y clasificación de eventos académicos	178
---	-----

Figura 2. Creación y gestión del conocimiento.....	201
---	-----

CAPÍTULO 6

Figura 1. Proceso para el análisis de los RED en los CDCC	298
--	-----

CAPÍTULO 8

Figura 1. Categorías en los temas - socialización del conocimiento	393
---	-----

Figura 2. Categorías en los temas – convocatorias / nacional e internacional.....	396
--	-----

Figura 3. Categorías en los temas – investigación / nacional e internacional.....	400
--	-----

Figura 4. Categorías en los temas – proyectos / nacional e internacional.....	404
--	-----

Figura 5. Categorías en los temas - procesos de formación / nacional e internacional.....	455
--	-----

Figura 6. Redes eventos académicos para la gestión del conocimiento.....	457
---	-----

LISTA DE TABLAS

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Tabla 1. Componentes de los Propósitos Educativos en los CDCC.	28
--	----

CAPÍTULO 1

Tabla 1. Componentes de las denominaciones de los CDCC.....	42
--	----

Tabla 2. Objetivos en común de los CDCC y sus fundamentaciones.....	46
--	----

Tabla 3. Relación de problemas, campos y contenidos en los CDCC.....	67
---	----

Tabla 4. Modalidades educativas de los CDCC.....	81
---	----

CAPÍTULO 2

Tabla 1. Clasificación de recursos tecnológicos.....	106
Tabla 2. Clasificación de los recursos educativos digitales, MEN, 2012	108
Tabla 3. Clasificación de los recursos educativos digitales, Universidad de Medellín, 2016	109
Tabla 4. Clasificación de los recursos educativos digitales, Álvarez Santizo, 2021.....	111
Tabla 5. Tipologías de recursos educativos digitales en los CDCC internacionales.....	112

CAPÍTULO 3

Tabla 1. Portafolio de servicios educativos y académicos en los CDCC.....	143
Tabla 2. Aspectos diferenciales y en común de los clubes académicos y socioculturales	163
Tabla 3. Tipologías y objetivos de las pruebas de conocimiento de los CDCC.	166

CAPÍTULO 4

Tabla 1. Categorías Socialización del Conocimiento.....	181
Tabla 2. Categorías Convocatorias	183
Tabla 3. Categorías Investigación.....	187
Tabla 4. Categorías Proyectos Educativos e Investigativos	193
Tabla 5. Categorías Relaciones Interinstitucionales.....	196
Tabla 6. Categorías de Procesos de Formación	199

CAPÍTULO 5

Tabla 1. Componentes de las denominaciones de los CDCC.....	216
Tabla 2. Objetivos y orientaciones de los CDCC.....	224
Tabla 3. Poblaciones meta de los CDCC	234
Tabla 4. Comparativo de las poblaciones meta de los CDCC a nivel mundial	241
Tabla 5. Visiones, enfoques y metodologías de los estudios de la lengua	245
Tabla 6. Lenguas meta en los CDCC	247
Tabla 7. Problematicación de los contenidos en los CDCC	252
Tabla 8. Abordaje del proyecto de investigación en los CDCC.....	265

CAPÍTULO 6

Tabla 1. Tipologías de recursos educativos digitales.....	299
Tabla 2. Recursos educativos digitales en los CDCC colombianos	302

Tabla 3. Tipologías de videos educativos.....	305
Tabla 4. Características de los videos educativos en los CDCC colombianos	308
Tabla 5. Características de los recursos textuales en los CDCC colombianos	316
Tabla 6. Principios para el diseño de portales web educativos.....	319
Tabla 7. Principios en los portales web educativos.....	331
Tabla 8. Tipos de portales web compartidos por los CDCC.....	333
Tabla 9. Tipologías de recursos gráficos e ilustrativos	337
Tabla 10. Características de los recursos gráficos e ilustrativos en los CDCC.....	341
Tabla 11. Tipologías de recursos auditivos.....	343
Tabla 12. Características de los recursos auditivos en los CDCC colombianos	346

CAPÍTULO 7

Tabla 1. Diferencias entre los ámbitos educativo y académico.....	359
Tabla 2. Características de las tutorías académicas.....	364
Tabla 3. Caracterización de las tutorías en los CDCC a nivel global.....	374
Tabla 4. Características de los talleres en los CDCC colombianos.....	377

CAPÍTULO 8

Tabla 1. Categorías socialización del conocimiento a nivel nacional	392
Tabla 2. Categorías convocatorias a nivel nacional	395
Tabla 3. Categorías investigación a nivel nacional.....	399
Tabla 4. Categorías proyectos a nivel nacional.....	403
Tabla 5. Categorización procesos de formación – taller a nivel nacional.....	414
Tabla 6. Categorización procesos de formación – tutorías a nivel nacional.....	418
Tabla 7. Categorización procesos de formación – asesorías a nivel nacional	422
Tabla 8. Categorización procesos de formación – recursos a nivel nacional	446
Tabla 9. Categorización procesos de formación – cursos a nivel nacional.....	453
Tabla 10. Porcentajes de registro de información en los CDCC a nivel nacional.....	456



RESEÑA DEL LIBRO

En la actualidad, los centros de escritura, lectura y comunicación, gestionados en su mayoría por instituciones de educación superior, gozan de gran popularidad, dado su gran potencial epistémico para gestionar conocimiento y formar seres humanos que desarrollen plenamente su individualidad y con grandes capacidades para contribuir al desarrollo social. Estos espacios se catalogan como campos de acción y objetos de estudio, y este libro refleja el interés de los autores por las apuestas innovadoras que las instituciones educativas adelantan en favor de la formación de sus estudiantes y por medio de las dinámicas que se gestan al interior de estos centros, tanto en modalidad presencial como virtual.

Dada la metodología adoptada por los autores, no solo para la estructuración del libro, sino también para el desarrollo del proyecto de investigación que dio origen a la obra, este libro puede catalogarse como un gran aporte científico a estos centros, ya que ofrece una propuesta epistemológica que facilita unos marcos de gestión y desarrollo de centros de escritura, de recursos y demás espacios académicos que cualquier institución relacionada con el campo educativo puede ofrecer para fortalecer la formación de sus estudiantes. Los autores van más allá de reportar los hallazgos de su estudio (lo cual es muy valioso y útil, por supuesto) y ofrecen todo un marco para la planeación, el diseño, la implementación, la evaluación y el mejoramiento continuo de estos centros, a los cuales han denominado Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento.

Este libro está entonces dirigido principalmente a las instituciones que cuentan con un centro o consideran tenerlo en el futuro, pues su información les es útil para varios propósitos. Por un lado, les permitirá descubrir y entender el estado actual de estos espacios no solo en Colombia, sino también en el mundo, pues la caracterización que se llevó a cabo no se ha documentado en ningún otro estudio hasta el momento. Por otro lado, podrán igualmente enterarse de lo que otros centros están haciendo no solo para adoptar y adaptar iniciativas que les puedan ser de utilidad, también para proponer acciones que ningún otro centro haya implementado. Pero quizás el propósito más significativo que se puede percibir es el de permitir un análisis de los aspectos que deben caracterizar a estos centros a partir de las categorías propuestas y desarrolladas en cada capítulo. A los futuros centros este libro les ayudará a establecer un funcionamiento oportuno con una sustentación epistemológica, mientras a los ya existentes el libro les puede ofrecer pautas de análisis para que lleven a cabo una introspección respecto a la forma en que están funcionando, para así identificar tanto sus fortalezas como sus posibilidades de mejora, y todo esto en un marco evaluativo.



Indudablemente, este libro representa un insumo muy valioso que les puede ayudar a alcanzar niveles de calidad mucho más altos, en los cuales primen apuestas más integrales e innovadoras para cada una de sus instituciones y para la comunidad educativa en general.

Diana Liceth Martínez Verdugo



RESEÑA DE LOS AUTORES

Edwin Andrés Londoño Alape. Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Análisis del Discurso y Didáctica del Francés como Lengua Extranjera o Segunda Lengua de la Universidad de Nantes.

Sus campos de conocimiento y experticia están relacionados con el desarrollo curricular en lenguas extranjeras; educación virtual y a distancia en educación superior mediada por tecnologías; didáctica de las lenguas extranjeras (inglés y francés); procesos investigativos en la educación en lenguas extranjeras; análisis del discurso argumentativo y pedagógico; desarrollo de recursos educativos digitales y ambientes virtuales de aprendizaje.

Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez. Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia y magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás.

Experiencia en educación media y universitaria en las áreas de matemáticas financieras, lógica–pensamiento matemático, estadística, cálculo, física y educación. Docente con experiencia en educación presencial, virtual, a distancia, y diseñador de contenido de cursos y libros de matemáticas.





PRESENTACIÓN

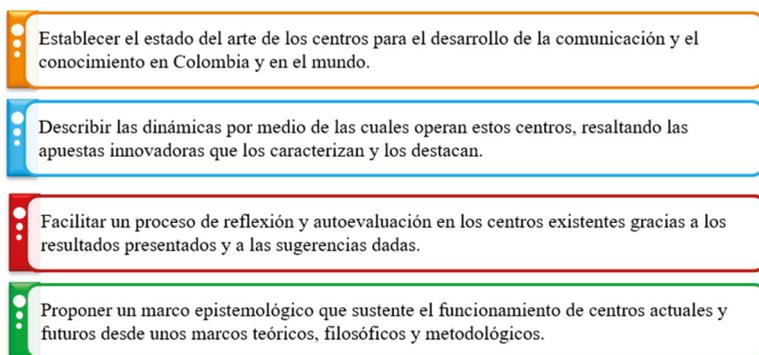
La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD gestiona el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE), un nodo de investigación y conocimiento que busca aportar a las responsabilidades sustantivas de la universidad. Una de sus principales acciones es el desarrollo de proyectos investigativos que aporten a su crecimiento y al fortalecimiento de los procesos educativos en su comunidad; por ello, se desarrolló el proyecto de investigación denominado «Implementación de una ruta para la gestión del conocimiento sobre la lengua inglesa en el CVELE de la UNAD», el cual tenía por objetivo general implementar una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en un ambiente virtual, donde se ejecutaran proyectos, recursos educativos y servicios académicos y de investigación dentro del CVELE y para beneficio de la comunidad unadista.

Para el desarrollo de esta investigación se ejecutaron varias etapas generales, con el fin de poder establecer esa ruta para gestionar conocimiento en inglés en el CVELE. Para ello, se debía establecer el portafolio de servicios y recursos que sería ofrecido a la comunidad educativa, pero este debía estar sustentado desde los problemas actuales que afronta la comunidad: sus estudiantes, profesionales y demás actores que interactúan con ella. Así, en primer lugar, indagamos sobre las necesidades que presenta la comunidad educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, implementando técnicas de recolección de información para su posterior análisis y establecimiento de resultados. En segundo lugar, se establecieron las tendencias, necesidades y oportunidades que en la actualidad presentan estos centros a nivel nacional e internacional, en el marco de un análisis comparativo y contrastivo. Los resultados de estos dos procesos permitieron el diseño de los servicios, eventos, recursos, proyectos y demás acciones que conformarían la ruta propuesta. Finalmente, la última etapa dentro de este proyecto fue una evaluación de esta ruta en su etapa inicial, cuya información permitiría el establecimiento de acciones que permitieran su mejora continua.

Este libro surge gracias al proceso llevado a cabo para alcanzar uno de los objetivos específicos del proyecto que se relaciona con el establecimiento de las tendencias, necesidades y oportunidades que presentan los centros de escritura y relacionados, pues fue tal el potencial de este proceso que decidimos que este libro no debía limitarse a presentar los resultados del análisis hecho a estas comunidades, y que, por el contrario, debía también servir como insumo para su buen funcionamiento. Es así como el libro establece el estado del arte de estos centros en Colombia y en el mundo en todas sus modalidades, en un marco comparativo para establecer similitudes y diferencias. De igual manera, describe las dinámicas con las cuales operan estos centros, resaltando las apuestas innovadoras propias que los caracterizan y los destacan entre sí y los diferencian de otro tipo de co-

comunidades. Adicionalmente, establece un marco de reflexión y evaluación para los centros existentes, ya que facilita información fidedigna y sustentada que puede usarse para lograr una introspección en los centros, y también ofrece sugerencias explícitas respecto a las formas en que estos pueden mejorar. Igualmente, el libro propone un marco epistemológico que sustenta la creación y gestión de centros actuales y futuros desde los marcos teóricos, filosóficos y metodológicos que se desarrollan aquí. La figura 1 presenta entonces los principales objetivos con los cuales se concibió esta obra.

Figura 1. Objetivos del libro



Este libro está organizado en dos partes: la primera de ellas presenta el panorama de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento a nivel internacional; mientras la segunda hace lo mismo, pero respecto a los centros existentes en Colombia. Cada una de estas partes desarrolla cuatro dimensiones esenciales para el funcionamiento de estos centros: los propósitos educativos, los recursos educativos, los servicios académicos y educativos y la gestión y socialización del conocimiento.

Dentro del proyecto de investigación, estas dimensiones se propusieron como categorías de análisis de la información para el estudio analítico de estos centros, pero para el establecimiento de la ruta de gestión del conocimiento en el CVELE se establecieron como los cuatro ejes sobre los cuales debe fundamentarse un centro de esta naturaleza. De esta manera, estos cuatro ejes se desarrollan en cada uno de los capítulos para dar cuenta de cómo la muestra escogida da cuenta de ellos, cómo estos pueden mejorar y cómo los centros venideros pueden apropiarse de toda esta información para sustentar su propuesta.

Así, cada uno de los capítulos desarrolla los resultados de los análisis respecto a las dinámicas de los centros, pero previamente se exponen unos principios teóricos, filosóficos y metodológicos que sustentan las categorías que cada capítulo representa, y que dan cuenta de cómo los centros se alinean con estos principios. Las apuestas innovadoras de estos centros son resaltadas, y de igual manera se ofrecen sugerencias para ser tomadas en cuenta en pro de un ejercicio de autoevaluación y de mejora para los centros a los que les pueda interesar.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Edwin Andrés Londoño Alape

Comunicación y conocimiento

A partir de la década de los 70, las nociones de comunicación y conocimiento empezaron a tener nuevas acepciones y, por tanto, a tomar mayor relevancia en diversos campos como la producción industrial, la academia, las finanzas, las comunicaciones, etcétera, al ser consideradas elementos vitales para el desarrollo, el progreso y la sostenibilidad de las sociedades actuales y futuras. El advenimiento de la sociedad del conocimiento ha permitido que el conocimiento se constituya como el centro del desarrollo económico y social, de la producción de riqueza y bienestar y de la evolución de las disciplinas del saber, la ciencia y la tecnología, todo con el fin de alcanzar un desarrollo vital pleno en las comunidades. Para Foreiro de Moreno (2009) «en este tipo de sociedad, el conocimiento se convierte en un elemento fundamental de la vida humana, pues todas las actividades económicas, laborales, educativas, culturales y comunicativas requieren de ciertas competencias cognitivas y mentales» (p. 42).

Tal es el reconocimiento de estos factores en la humanidad, que en la segunda mitad del siglo XX evolucionan y se consolidan como fenómenos influyentes y como disciplinas, llevando así a que haya mayor interés y estudio en campos como la gestión del conocimiento, las ciencias de la comunicación, la sociedad del conocimiento, y a que se proliferen los programas profesionales en comunicación social y se desarrollen las habilidades comunicativas en las instituciones de educación superior como eje transversal en todos los programas de formación profesional.

La relación entre comunicación y conocimiento no se puede disgregar, pues si concebimos la comunicación como la acción de compartir dialógicamente para tener un saber mutuo en común (McCroskey, 2015), es válido afirmar que el conocimiento, cualquiera que sea su forma (tácito, explícito, técnico, social, etc.), no se gestiona, no evoluciona, no perdura si no se comunica. Pero esta relación es interdependiente, toda vez que para que haya conocimiento se deben suscitar procesos de comunicación, y, de la misma manera, para que haya comunicación se debe contar con ciertos conocimientos. Amayuela Mora (2016) lo confirma al señalar que «La comunicación es posible en tanto existe un conocimiento común entre los miembros de una comunidad que se precien de ser actores sociales com-

petentes, es decir, capaces de comprender las acciones de otros y las propias» (p. 10). Tanto conocimiento como comunicación se desarrollan conjuntamente para conseguir su propósito general: el desarrollo humano.

Tanto López Jiménez (2006) como Forero de Moreno (2009) establecen que la comunicación caracteriza principalmente la sociedad del conocimiento, pues representan el instrumento por el cual hay interacción y entendimiento al interior de las organizaciones y entre organizaciones. De esta manera, la comunicación determina la utilidad de la información y el conocimiento sobre las sociedades.

El campo académico no ha sido ajeno a estas nuevas dinámicas de gestionar el conocimiento en pro del desarrollo, por lo que grandes apuestas se han gestado desde entonces por parte de las instituciones educativas y científicas —más profundamente en las universitarias— para ofrecer las formas que lleven a alcanzar este propósito. Además de las propuestas curriculares de los programas universitarios, las universidades a nivel mundial suelen proponer espacios complementarios donde se estudia y se construye el conocimiento y se desarrollan habilidades comunicativas en el marco del aprendizaje profesional de sus estudiantes. Estos propósitos suelen desarrollarse en espacios académicos con gran potencial epistémico, que comúnmente suelen denominarse *nodos*, *laboratorios* o *programas*, aunque *centros* se ha convertido en el término más común para nominarlos. A manera de ejemplo, podemos mencionar el Centro de Investigación y Desarrollo en Educación Bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México, el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque, en Colombia, o el Centro de Investigación de la Comunicación de la Universidad de Arkansas en los Estados Unidos.

Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento

En Colombia, al igual que en todos los países referenciados en el estudio del cual se originó este libro, no existen lineamientos políticos nacionales estandarizados que les exijan a las instituciones crear este tipo de espacios académicos, por lo que ellas son autónomas en cuanto a estos. No obstante, gracias a esta autonomía hoy en día existe una gran oferta de centros variada, innovadora y beneficiosa, como lo ilustraremos más adelante. De hecho, tal es la riqueza que representan estos centros que han llegado a convertirse en un objeto de estudio científico, y en las últimas décadas han dado lugar a una cantidad considerable de investigaciones, que han puesto gran conocimiento al alcance de las instituciones en pro de sus procesos educativos, de gestión del conocimiento y de creación de redes de cooperación, entre otros fines.

La investigación «Implementación de una ruta para la gestión del conocimiento sobre la lengua inglesa en el CVELE de la UNAD», en su fase inicial, tuvo como objetivo

abordar los espacios académicos suplementarios que varias instituciones educativas a nivel mundial proponen para tratar asuntos relacionados con la comunicación, tales como la escritura, la lectura y la oralidad, pero también en relación con el conocimiento, la investigación y el aprendizaje, entre otros aspectos propios de la formación profesional. Este abordaje buscaba analizar estos centros para saber cuáles eran sus dinámicas, qué los caracterizaba, qué propósitos y acciones tenían en común y qué retos y oportunidades de mejora presentaban para poder proponer así una ruta pedagógica y metodológica para el CVELE, y que también fuera útil para cualquier centro relacionado.

De acuerdo con la investigación empírica llevada a cabo, al igual que con la literatura especializada consultada, estos temas mencionados son abordados en espacios que comúnmente se denominan *centros o programas de escritura*; no obstante, aunque la escritura es la cuestión que más interesa a estos centros, no significa que este sea el único tema abordado ni que todos se denominen de la misma manera. Más adelante se desglosarán estos hallazgos.

Este estudio tomó como base y punto de partida el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, ya que fue en este nodo de investigación y conocimiento donde se originó el proyecto. En virtud de esto, nos interesó estudiar comunidades académicas cuyas naturalezas y dinámicas se asemejaran a las del CVELE.

En esta búsqueda encontramos que ninguna de las comunidades estudiadas se denominaba igual que el CVELE y que, entre sí, la mayoría tenía denominaciones diferentes, sin embargo, lo que más llamó la atención fue que todos estos centros van más allá de la escritura y de lo que sus denominaciones nos dicen. Es decir, en realidad abordan muchos más campos de los referenciados y sus propósitos son mucho más amplios de lo que se pensaría a simple vista. Por consiguiente, es válido concluir que todas estas comunidades son multitemáticas y tienen unos objetivos y unas organizaciones diferenciadoras, por lo que no es posible generalizar o estandarizar sus dinámicas, aunque, en esencia, su naturaleza sea la misma. A lo largo de los siguientes capítulos se ilustrarán estas conclusiones.

Debido a esto, en este libro no nos referiremos al objeto de estudio como *centros o programas de escritura*, como la mayor parte de la literatura especializada lo ha venido haciendo (Gavari y Tenca, 2017; G. Calle, 2016, 2017; Ginting & Barella, 2022; L. Calle, 2020; L. Calle et al., 2017; Marín, 2020; Molina-Natera, 2014, 2015; Molina-Natera y López-Gil, 2020; Moussu & David, 2015; Núñez, 2013; Uysal & Selvi, 2021), sino que lo referenciamos como *Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento* (CDCC). Esta denominación nos parece conveniente en cuanto puede abarcar todos los asuntos que los centros en general especifican en sus denominaciones, propósitos y prácticas (aunque lo hacen de manera exclusiva): la escritura, la lectura, la oralidad, la expresión, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento, entre otros.

Además, en el conjunto de comunidades estudiadas no solo se incluyeron centros y programas de escritura, sino también centros de lectura, de lenguaje y comunicación en general, centros de recursos para el aprendizaje relacionados con los mismos temas de interés, centros de español y otros relacionados. A pesar de que cada tipología aborda temas específicos y diferentes, todos comparten el abordaje de asuntos relacionados con la comunicación y la gestión del conocimiento. Esto significa que tienen objetivos en común, y ese era el requisito principal para hacer parte de la muestra.

Si también decidiéramos delimitar el estudio únicamente a los centros de escritura, parecería que estuviéramos excluyendo otras áreas del conocimiento que, de hecho, el CVELE y los demás centros sí abordan, a pesar de que sus denominaciones no las mencionan. Además, este libro está dirigido a una amplia población que pudiera estar interesada e involucrada con estos centros, por lo que no vimos pertinente delimitar los contenidos de estos. Es por ello por lo que era conveniente proponer una denominación en la cual todos pudieran ver reflejadas sus necesidades e intereses.

Para establecer entonces una cartografía de CDCC y un análisis de ellos, se ejecutaron varias fases durante el estudio.

1. En primer lugar, se llevó a cabo una identificación sistemática de centros afines al CVELE a nivel nacional e internacional. En este ejercicio se tuvieron en cuenta varios aspectos, como las denominaciones de estos sitios, los temas allí desarrollados, los propósitos establecidos, los recursos utilizados y las modalidades y metodologías aplicadas, entre otras dinámicas. Todas estas particularidades fueron importantes para establecer alguna relación entre todos los centros listados.
2. En segundo lugar, una vez obtenida una muestra representativa de centros se llevó a cabo un análisis individual de estos para conocer cómo se gestionaba, al interior de ellos, el conocimiento relacionado con el desarrollo de la comunicación y de otros asuntos. Para este análisis se establecieron las siguientes cuatro categorías: propósitos educativos, recursos educativos, servicios académicos y educativos y gestión y socialización del conocimiento, y cada una de ellas da nombre a un capítulo de este libro.
3. En tercer lugar, luego de conocer muy bien las dinámicas de estos centros se ejecutó un análisis comparativo-contrastivo; se trataba de analizarlos ya no uno por uno de forma aislada, sino en conjunto, como un único objeto de estudio. Primeramente, se analizaron todos los centros listados a nivel internacional; después, se hizo lo propio con el listado de los nacionales y, finalmente, se hizo un análisis conjunto de la muestra total a nivel global. El objetivo general de este análisis desde diferentes contextos fue establecer tendencias en estos centros

respecto a las categorías y temas establecidos, al igual que los vacíos que estos nos dejan en relación con nuevas necesidades educativas. Estos vacíos se discutirán aquí a manera de sugerencias, las cuales pueden representar oportunidades de mejora para los CDCC existentes y fundamentos para los venideros.

Contextualización de la investigación

Como ya hemos mencionado, este libro surge de un proyecto de investigación desarrollado por el grupo de investigación VIRTUALEX de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, que buscaba diseñar e implementar una ruta de dinamización del conocimiento en inglés en el CVELE de la UNAD, pues se deseaba que este centro contara con un componente en lengua inglesa que potenciara sus acciones y su impacto en la comunidad.

Dentro del establecimiento del problema se justificó el alcance que debía tener este centro con un componente en inglés que promoviera no solo el aprendizaje de esta lengua dentro de sus componentes lingüísticos y comunicativos, sino que también fuera el medio por el cual se gestionara el conocimiento disciplinar de la comunidad de la Escuela. Esto, sin duda, contribuiría significativamente a la necesidad de formar en lengua extranjera a estudiantes y docentes de forma inmersiva y pragmática: por medio de espacios y recursos para el aprendizaje del inglés, de espacios para la práctica pedagógica, de recursos para el desarrollo de conocimiento disciplinar, de servicios académicos útiles para la vida académica y educativa, del desarrollo de proyectos socioeducativos e investigativos en diversos campos y del desarrollo de eventos académicos de socialización del conocimiento, entre otras acciones. A esto se le denominó la Ruta para la Dinamización del Conocimiento.

Por otro lado, existía la necesidad de fortalecer las bases epistemológicas del centro desde la investigación, para dar sustento a su actuar y razón de ser. Esto surgió desde la misma revisión de la literatura, desde los marcos teóricos y metodológicos establecidos, desde toda la información recolectada y sistematizada y desde las categorías de análisis propuestas.

Basados entonces en esta ruta, se estableció como pregunta a tratar y responder ¿Cómo gestionar el conocimiento en lengua inglesa dentro del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión CVELE, para beneficio de la comunidad unadista? El objetivo principal del proyecto fue implementar una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en un ambiente virtual en el cual se ejecuten proyectos, recursos educativos y servicios académicos y de investigación, dentro del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión CVELE, para beneficio de la comunidad unadista.

Para el desarrollo del proyecto, se establecieron 4 etapas generales, las cuales llevarían a alcanzar el objetivo general: 1) el estudio analítico a CDCC existentes para

establecer tendencias, necesidades y oportunidades; 2) el estudio analítico a la comunidad de la Escuela de Ciencias de la Educación para conocer sus necesidades; 3) el diseño del portafolio de servicios, recursos y acciones de la ruta para la gestión del conocimiento basados en los resultados de las etapas 1 y 2; 4) la evaluación de la propuesta de esta ruta para validar su implementación en el CVELE. Estas cuatro etapas se definieron no solo como la ruta metodológica de la investigación, sino también como los cuatro objetivos específicos, de modo que se garantizara la alineación de la investigación en general.

Así, para el inicio de la investigación se estableció el estado del arte, el cual estaría relacionado con el objeto principal de estudio de la primera etapa o primer objetivo específico: los centros para el desarrollo de la comunicación y el conocimiento. La forma en que se construyó este estado del arte es descrita en su totalidad en el libro, a través de los casos presentados y la descripción de las formas en que se dinamizan estos centros. En la cartografía que se explica más abajo se detalla la metodología, y la muestra es presentada en los anexos de ambas partes del libro.

Para el establecimiento del marco teórico se tuvieron en cuenta los diferentes campos que tenían relación con los objetivos del proyecto, la naturaleza del problema de investigación, los diferentes objetos de estudio que se abordarían en cada etapa, los principales conceptos teóricos que se relacionan con los campos del conocimiento relacionados y las categorías de análisis propuestas para el estudio de los CDCC, las cuales también presentaremos más adelante. Es así como el primer objeto de estudio, concepto y campo de conocimiento abordado fueron los CDCC; alrededor suyo giran los demás elementos del marco teórico. Frente a ellos, la revisión de la literatura nos permitió conocer el recorrido histórico, las conceptualizaciones, las estructuras, las fundamentaciones y las formas en que dinamizan el conocimiento que promueven.

Al pretender establecer una ruta para la gestión del conocimiento en el CVELE, era claro que debíamos contar con unos antecedentes y principios teóricos frente a lo que se concibe como gestión del conocimiento en estas comunidades, con base no solo en el estado del arte de los centros de igual naturaleza, sino también en sus fundamentaciones epistemológicas. En todo el libro nos referimos a cómo esto puede llevarse a cabo, aunque es en los capítulos cuatro y ocho donde estos fundamentos están desarrollados con mayor profundidad.

De la misma manera, fue vital determinar cómo varios de los componentes de estos centros son sustentados desde el estado del arte y los principios teóricos que los rigen, pues estos componentes se establecieron como categorías de análisis. Nos referimos a los recursos educativos digitales y a los servicios académicos y educativos. El componente de recursos es desarrollado en los capítulos dos y seis, y el de servicios, en los capítulos tres y siete, donde se presentan antecedentes, estados del arte, conceptualizaciones y definiciones, metodologías, fundamentaciones, retos y orientaciones para su desarrollo en las dinámicas de estos centros.

Método comparativo-contrastivo como método de análisis

Para la fase de recolección de información y análisis, en este estudio se acudió al método comparativo-contrastivo, el cual tiene sus bases en dos enfoques distintos que, aunque provienen de áreas diferentes, encuentran complementariedad en esta investigación: el análisis contrastivo y el método comparativo.

Como bien hemos mencionado, este estudio se interesó por establecer las dinámicas propias de los CDCC en cuanto a generalidades y particularidades que los caracterizan. Por generalidades nos referimos a aquellos aspectos que les son comunes a la mayoría o la totalidad, así como a los que todo CDCC debería desarrollar como principios universales. Las particularidades, en cambio, se refieren tanto a las diferencias que se identifican en estas comunidades como a aquellas propuestas que llaman la atención gracias a su impacto. Estas diferencias son características únicas y originales, y pueden ser atribuibles a una minoría, en la medida en que un grupo pequeño de CDCC se diferencie de los demás; a la mayoría, en la medida en que un grupo considerable presente características que otros no; o a la totalidad de los centros, en la medida en que todos presenten características que los diferencien entre sí.

Además de resaltar todas las ventajas y bondades de los centros, el estudio buscó igualmente identificar aquellos aspectos en los que pueden mejorar. Estas oportunidades de mejora nacen de las mismas generalidades y particularidades identificadas, así como de principios teóricos que fundamentan la razón de ser de los CDCC, y que se tuvieron en cuenta en el estudio para el análisis.

El análisis contrastivo es un modelo de análisis de datos surgido en el campo de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas; se ha utilizado para comparar sistemáticamente dos lenguas con el objetivo de destacar diferencias en sus estructuras, las cuales son las que representan las confusiones y los problemas al momento de aprender otra lengua. Esto es, el análisis contrastivo predice o diagnostica las áreas de dificultad de los aprendientes (Galindo Merino, 2007).

Esta afirmación, aplicada al objeto de nuestro estudio, se refleja en la medida en que se realizaron comparaciones entre varios CDCC como sistemas para identificar los aspectos que los caracterizan en términos de diferencias. Las áreas de dificultades mencionadas por Galindo Merino (2007), en nuestro contexto, se manifiestan en los vacíos y aspectos en los que los CDCC pueden o deben mejorar.

Por su parte, Segura Guzmán (2016) nos presenta las posibilidades que tiene el análisis contrastivo. Sin embargo, para efectos de este estudio nos permitimos ajustarlas, pues el autor las centra específicamente en el campo de la lingüística:

- mostrar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos de estudio en relación con distintas unidades de sus estructuras;
- determinar características específicas de cada uno de los objetos comparados, muchas de las cuales son imposibles de ver desde una sola perspectiva;
- facilitar el material para el descubrimiento de universales que permitan el desarrollo del conocimiento relacionado;
- generar unas bases epistemológicas para la creación de teorías en relación con el campo del saber de interés;
- ser un vehículo para el mejoramiento de las metodologías y prácticas del campo en relación.

El método comparativo, por su parte, surge de los estudios en ciencias sociales, especialmente de las ciencias políticas. De acuerdo con Nohlen (2020), este método se refiere a la comparación sistemática de dos o más aspectos pertenecientes al mismo objeto de estudio, y se desarrolla con el fin de establecer generalizaciones empíricas y de comprobar hipótesis.

Este autor resalta algunas de las funciones de este método que, en el proceso de investigación, pueden complementarse entre sí en un mismo estudio, y así dar paso a una aplicación multifuncional de la investigación. Resalta entonces que el método permite acercarse al entendimiento profundo del objeto de estudio en su complejidad (heurística), busca la generalización por medio de una constatación empírica (empírico-generalizadora), generaliza a través de una vinculación de hallazgos empíricos con leyes (generadora de hipótesis), permite medir variables para establecer principios universales (empírica-cuantificadora) y corrobora o refuta teorías (comprobadora de hipótesis).

Aplicando entonces el método en esta investigación se buscó establecer las generalidades que se mencionaron anteriormente: todas las similitudes que hubiera entre dichos centros, las cuales se tradujeron en tendencias, pues estas, al tratarse de eventos frecuentes y populares, se convierten en pautas para ser seguidas por una gran mayoría. De la misma forma, la comparación nos permitió establecer algunos estándares y lineamientos que se presentarán a manera de sugerencias para que los CDCC los implementen y lleven sus dinámicas a otros niveles.

Categorías de análisis

Para la segunda fase del estudio, relacionada con el análisis individual de estos espacios académicos, se establecieron unas categorías que, como se mencionó anteriormente, surgieron de los marcos teóricos, filosóficos y metodológicos establecidos para el desarrollo del proyecto, así como de un preanálisis de los CDCC seleccionados para la muestra. Pero descubrimos que estas categorías contaban con una fundamentación epistémica tan potente, que no solo se instrumentalizaron para el análisis, sino que decidimos proponerlas como los ejes principales sobre los cuales todo CDCC existente y por existir debería concebirse. Es decir, estos ejes deben establecerse como la ruta para la dinamización del conocimiento en estos centros. En este apartado introduciremos de manera general cada categoría y más adelante mostraremos los hallazgos relacionados con la forma en que estas comunidades operan estas categorías y cómo estas son las que determinan las formas de actuar de los CDCC.

Es importante precisar primero que estas mismas categorías fueron usadas para el análisis tanto del contexto nacional como el internacional, por lo que los dos son presentados respectivamente en dos partes: «Parte I: Análisis sistemático de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento en el ámbito internacional» y «Parte II: Análisis sistemático de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento en el ámbito nacional.» Esta organización es estratégica, pues buscamos hacer un énfasis en el contexto colombiano. Por ello, primeramente, se llevó a cabo el análisis internacional y luego el nacional, y conforme se iban estableciendo los resultados en la esfera nacional se iba haciendo el ejercicio comparativo-contrastivo con los hallazgos internacionales para poder establecer cómo se encuentra nuestro país frente a lo que ocurre en el exterior. Esto también nos permitió establecer tendencias, actualizaciones, vacíos, oportunidades de mejora, lineamientos y otros elementos que pudieran ser útiles para los centros colombianos en aras de su creación y desarrollo.

En ese orden de ideas, la primera categoría se desarrolla en el Capítulo 1 para el ámbito internacional «Propósitos Educativos en los Centros Internacionales» y en el Capítulo 5 para el nacional «Propósitos Educativos en los Centros Colombianos», y se refieren a los propósitos educativos sobre los cuales se fundan estas comunidades. Esta primera categoría la denominamos así en tanto consideramos vital que toda acción educativa esté impulsada por unas intenciones filosóficas, pedagógicas y científicas, pues estas establecen las transformaciones deseadas. Generalmente, estas intenciones se establecen como propósitos, los cuales son el eje sobre el cual giran todos los demás elementos educativos. Sin un propósito ninguna acción se ejecuta exitosamente. González Díaz y Sánchez Santos (2014) aseguran que la importancia de los propósitos radica en que su formulación representa la enunciación de criterios o principios que orientan el desarrollo de toda actividad humana. Para nuestro caso, los propósitos son los que estructuran los CDCC en cuanto a su creación, ejecución, coherencia, evaluación y mejoramiento continuo.

En esta sección de propósitos quisimos interrelacionar todos los elementos que nos hicieran saber cuáles son las funciones de estos centros, a quiénes están dirigidos, qué buscan lograr, etcétera. Así, analizamos desde los nombres de los CDCC hasta los objetivos explícitos que estos definen para sí mismos; desde las poblaciones para las cuales se diseñaron hasta las necesidades de formación que estas presentan; desde los contenidos disciplinares que buscan desarrollar hasta las formas didácticas que proponen; desde los principios filosóficos y pedagógicos orientadores hasta las metodologías implementadas. La tabla 1 muestra entonces cada uno de los elementos estudiados, desarrollados luego en los capítulos 1 y 5.

Tabla 1. Componentes de los Propósitos Educativos en los CDCC.

Denominaciones	Nombres asignados a los CDCC.
Objetivos	Logros que los CDCC desean alcanzar.
Poblaciones	Comunidades que se benefician de los CDCC.
Lenguas	Idiomas objeto de estudio y meta de los CDCC.
Problemas	Necesidades que los CDCC abordan para su solución.
Contenidos	Conocimiento explícito que los CDCC desarrollan.
Modalidades	Formas en las que los CDCC operan.
Fundamentaciones epistemológicas	Principios teóricos y prácticos que sustentan los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

La segunda categoría se desarrolla en el capítulo 2 «Recursos Educativos Digitales en los Centros Internacionales» para el contexto internacional y, para el nacional, en el Capítulo 6: «Recursos Educativos Digitales en los Centros Colombianos». Allí encontramos todos aquellos materiales didácticos diseñados por los centros con el fin de abordar problemas y contenidos disciplinares y para alcanzar algunos de sus objetivos. Para los fines particulares de este estudio, concebimos estos recursos desde la óptica del autoaprendizaje, especialmente bajo una modalidad virtual o a distancia, por lo que se buscó entonces describir sus tipologías, funciones, características, temas y necesidades que se abordan, entre otros aspectos, en el marco del análisis comparativo-contrastivo, por lo que diferencias, semejanzas e innovaciones son resaltadas en estas secciones.

En cuanto a la tercera categoría, esta es desarrollada, para los CDCC internacionales, en el capítulo 3 «Servicios Académicos y Educativos en los Centros Internacionales» y para los nacionales, en el capítulo 7 «Servicios Académicos y Educativos en los Centros Colombianos». Allí nos referimos a aquellas acciones que los CDCC llevan a cabo con el fin de materializar los objetivos establecidos, dar solución a los problemas identificados y desarrollar los contenidos de interés sobre las pobla-

ciones meta. Estas acciones requieren, por lo general, de una interacción humana, ya sea presencial o mediada por tecnologías, y pueden tomar varias formas, como talleres o tutorías, y además desarrollarse bajo diversas modalidades, por lo que se buscó describir las tipologías, características, propósitos y metodologías propias de los servicios ofrecidos para resaltar aquellas propuestas diferenciadoras y aquellos espacios donde se puede mejorar.

Por último, el capítulo 4 «Gestión y Socialización del Conocimiento en los Centros Internacionales» y el capítulo 8 «Gestión y Socialización del Conocimiento en los Centros Colombianos» desarrollan la cuarta categoría, por lo que abordan las diversas formas en que estos centros crean nuevo conocimiento y cómo lo difunden en las poblaciones. Para ello fue necesario indagar las formas en que esto se lleva a cabo a través de la investigación y de ciertas tipologías de proyectos. También los tipos de eventos académicos que proponen, los cuales entendemos como aquellas actividades colectivas organizadas por los CDCC con el fin de promover la difusión y la discusión de los temas de interés del centro y abordar las necesidades en cuestión. Al igual que los servicios, estos eventos pueden desarrollarse bajo diversas modalidades y pueden tomar varias formas, como foros o congresos.

Teniendo en cuenta que estos eventos académicos pueden conducir al desarrollo de otros componentes de gran importancia para las instituciones, durante el análisis surgió el interés de indagar igualmente dentro de esta categoría sobre el tipo de relaciones que se promueven tanto al interior de las instituciones como con instituciones u organizaciones externas, así como las dinámicas de las redes de cooperación y de la internacionalización. Todo esto para poder dar cuenta de un análisis exhaustivo y riguroso que permitiera una clara configuración de una cartografía de CDCC.

Cartografía de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento

La cartografía encuentra sus orígenes en la necesidad de representar gráficamente una parte de la superficie terrestre a una escala reducida, de manera que se puedan mostrar rasgos o atributos de la realidad de ese territorio. Es así como los mapas son esenciales para el desarrollo de las ciencias naturales, sociales y humanas, pues estos permiten entender la realidad y sus relaciones espacio temporales. Fallas (2003) explica que la base de la cartografía radica en la idea de que los organismos, los eventos y sus conexiones evolucionan en un marco temporal y espacial, lo que permite representarlos en mapas.

Mapear no solo alude al hecho de trazar un mapa, también podemos entenderlo como la capacidad de identificar y representar por medio de gráficos la distribución de un todo, pero en relación con sus partes. Es entender la distribución espacial de un conjunto de elementos que pertenecen a un mismo tipo o categoría. También

implica confeccionar una estructura o un sistema que nos ayude a entender los fenómenos que ocurren en relación con el objeto de estudio.

Este acercamiento al campo de la cartografía nos ayuda a expresar que lo que buscábamos con el estudio: trazar la distribución de una muestra significativa y representativa de CDCC y describir los procesos que allí suceden para entender sus dinámicas y así establecer generalidades que pudieran traducirse en principios estandarizables. Es por esta razón que esta distribución no solo se ejecutó a nivel espacial y temporal, sino también a nivel epistemológico, pedagógico, filosófico, metodológico y teleológico.

La muestra para el estudio estuvo conformada por 92 centros identificados en varias regiones geográficas del mundo. De este listado, 46 corresponden al territorio nacional colombiano y los otros 46 al contexto internacional. Este número coincide en ambos contextos como estrategia del muestreo intencional. Sin embargo, recordemos que este estudio tuvo un énfasis especial en los CDCC nacionales; por ello, decidimos que la cantidad de centros colombianos podía ser igual a los escogidos para el análisis internacional.

Varias fueron las razones de haber escogido esta muestra, que corresponde al método no probabilístico de muestreo intencional, pues al basar el objeto de estudio en el CVELE, era necesario preestablecer unos criterios concretos para complementar la totalidad de la muestra. No cualquier centro cumplía con ellos, por lo que fue necesario identificarlos, revisarlos y tomar la decisión de incluirlos o excluirlos, según los siguientes criterios, pues era necesario:

- que todos los centros escogidos estuvieran relacionados con el CVELE de la UNAD, principalmente en sus temáticas.
- identificar la mayoría o una cantidad importante de estos centros en el país para poder establecer el estado del arte actual a nivel nacional.
- incluir un listado significativo de estos centros a nivel internacional para establecer tendencias y poder ejecutar el análisis comparativo-contrastivo entre estos y los centros nacionales.
- incluir centros que se desarrollaran bajo cualquier modalidad, para no limitarlos únicamente a lo virtual o a lo presencial.
- que estos centros tuvieran un medio de consulta para saber sobre ellos, ya fuera a través de un portal web, documentos científicos o un contacto personal fidedigno.

El número total de centros en ambos contextos corresponde a lo hallado, luego de consultar diversas fuentes. Por un lado, se tuvieron en cuenta colectivos organizacionales académicos que tratan estas temáticas, como la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), la Red de Lectura y Escritura de Educación Superior (REDLEES) y la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Por medio de estas asociaciones pudimos identificar y adoptar muchos CDCC de Colombia y de Latinoamérica que pertenecen a ellas. Para otras regiones internacionales se consultaron otras asociaciones, tales como The International Writing Centers Association (IWCA), The Council of Writing Program Administrators (CWPA), The Conference on College Composition and Communication (CCCC) y la European Writing Centers Association (EWCA). Es así como la mayor parte de la muestra de centros la obtuvimos gracias a la información proveída por estas organizaciones.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta muchos de los centros referenciados en la literatura especializada que se consultó y aquellos de los cuales el equipo investigativo tenía conocimiento. Esto significó incluir centros de gran relevancia y reconocimiento, independientemente de si pertenecían a instituciones destacadas o redes académicas igualmente reconocidas, como las anteriormente mencionadas. Es así como estas estrategias contribuyeron a la conformación de la muestra final de CDCC, presentada en dos anexos: Anexo 1 – Muestra de CDCC internacionales (al final de la Parte I) y Anexo 2 – Muestra de CDCC nacionales (al final de la Parte II).

Una vez hecha esta introducción y contextualización sobre el origen de este libro y su estructuración, así como sobre la manera en que se adelantaron las diferentes etapas y procesos de la investigación, a continuación, procedemos a presentar los grandes resultados del análisis sistemático y a desarrollar las categorías o ejes establecidos para la fundamentación de estas comunidades académicas.



Referencias bibliográficas

- Amayuela Mora, G. (2016). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en psicología*, 35, 8-19.
- Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. *[Con]textos*, 5(17), 29-39.
- Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Calle-Arango, L., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: Entre nivelación académica y construcción del conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895.
- Fallas, J. (2003). *Conceptos básicos de cartografía*. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2019/07/CONCEPTOS-B%C3%81SICOS-DE-CARTOGRAF%C3%8DA.pdf>
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44.
- Galindo Merino, M. M. (2007). Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. *Universidad de Alicante*, 7, 92.
- Gavari Starkie, E. I., & Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. *Revista de Educación*, 378, 9-29.
- Ginting, D., & Barella, Y. (2022). Academic writing centers and the teaching of academic writing at colleges: Literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(3), 350-356. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20473>
- González Díaz, C., & Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481.
- López Jiménez, D. F. (2006). El conocimiento y la comunicación: Dos pilares fundamentales de la organización de la sociedad de la información. *Palabra Clave*, 9(2), 91-109.
- Marín Altamirano, C. (Ed.). (2020). *Centros de escritura universitarios: Una estrategia para la permanencia estudiantil* (1.ª ed.). Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/186>
- McCroskey, J. C. (2015). *An Introduction to Rhetorical Communication* (9.ª ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317347187>

- Molina-Natera, 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.
- Molina-Natera, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (1.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana.
- Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Moussu, L., & David, N. (2015). Writing Centers: Finding a Center for ESL Writers. En N. W. Evans, N. J. Anderson, & W. G. Eggington (Eds.), *ESL Readers and Writers in Higher Education: Understanding Challenges, Providing Support* (pp. 47-61). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762654>
- Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez de la Barquera y Arroyo (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política* (pp. 41-57). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6180-antologias-para-el-estudio-y-la-ensenanza-de-la-ciencia-politica-volumen-iii-la-metodologia-de-la-ciencia-politica>
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Segura Guzmán, O. R. (2016). *Análisis comparativo/contrastivo de un texto literario y sus traducciones (con base en la traducción al español del ciclo de relatos “Темные Аппеи” (‘Alamedas Oscuras’) de Iván Bunin* [Maestría, Universidad Estatal de San Petersburgo]. <https://nauchkor.ru/uploads/documents/587d-367f5f1be77c40d590b5.pdf>
- Uysal, H. H., & Selvi, B. (2021). Writing Centers as a Solution to the Problems of International Scholars in Writing for Publication. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 288-309.



PARTE I

ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL



ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Para llevar a cabo el análisis sistemático de este tipo de centros era necesario establecer unos objetivos para tener claridad sobre el para qué se debía realizar dicho análisis. Pero estos objetivos no solo declaraban las intencionalidades, además permitieron tener claridades sobre la selección de la muestra representativa, los temas de análisis, los procedimientos metodológicos del proceso investigativo y el establecimiento de las categorías de análisis, entre otros aspectos. Así, el análisis de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento (CDCC) en el contexto internacional buscaba principalmente:

- describir cómo funcionan estos centros en contextos extranjeros y en instituciones de gran reconocimiento mundial;
- visualizar las repercusiones y contribuciones que estos centros han tenido origen en el contexto colombiano;
- identificar particularidades, tendencias e innovaciones que los caracterizan y destacan;
- establecer oportunidades de mejora según nuevas necesidades, en el marco de una evaluación crítica;
- comparar su desarrollo con centros emergentes en el contexto colombiano para poder establecer el estado actual en nuestro país;

- establecer criterios, lineamientos y sugerencias sobre los cuales los centros existentes a nivel nacional pueden y deben mejorar y lo que deben tener en cuenta los venideros.

Es importante resaltar que todas estas acciones contribuyeron de manera significativa al propósito principal de este libro: el establecimiento de una ruta para la dinamización del conocimiento en un CDCC. Todos los hallazgos en cada una de estas finalidades nos permitieron instituir las dinámicas y los fundamentos que toda comunidad de esta naturaleza debería seguir para garantizar su efectividad y reconocimiento.

Este libro inicia el análisis con los CDCC externos a los colombianos toda vez que el surgimiento y desarrollo de estas comunidades en el ámbito internacional es previo a su existencia en el contexto nacional. Los CDCC surgen en Colombia gracias a la influencia de otros contextos, especialmente del norteamericano (Calle Álvarez, 2016). De hecho, la literatura especializada plantea que los primeros centros de escritura presenciales surgieron en los Estados Unidos de América y Gran Bretaña a comienzos del siglo XX, y después de los años setenta aumentaron (Boquet, 1999; Carino, 1995; North, 1984; Waller, 2002). Posteriormente, y gracias al desarrollo de Internet, los centros virtuales aparecen y crecen entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Calle-Arango, 2020; Núñez Cortés, 2013). En Latinoamérica, el apogeo de estos centros se dio a inicios del siglo XXI (Gavari & Tenca, 2017), siendo de los últimos países, junto con varios países de África y Asia en implementarlos.

En cuanto a centros de otras naturalezas e intereses, también descubrimos sus orígenes en contextos anglosajones. Por ejemplo, los muy reconocidos centros de pensamiento e investigación se remontan al siglo XX en Inglaterra, los cuales también han experimentado una notable evolución, pues las formas de pensar de hace un siglo hacia atrás no eran definitivamente las mismas de la actualidad. Estos centros pasaron de investigar en campos y temas como la política, la psicología, la guerra, la revolución, etcétera, a ligar el pensamiento con el desarrollo del lenguaje, de la comunicación, del aprendizaje, y llegar a formas más críticas, psicosociales y socio-culturales de aplicación del pensamiento.

Esta mirada internacional es particularmente interesante, ya que el surgimiento y evolución que han tenido estos centros hasta la época actual han sido un modelo para las instituciones de países que hasta estas últimas décadas han tomado la decisión de entrar al mundo de estos centros. Por ello, fue esencial el acercamiento a las formas internacionales de operar, pues esto nos permitió entender las dinámicas de nuestro país al desarrollar un ejercicio analítico, comparativo, explicativo, predictivo, proyectivo y evaluativo entre ambos contextos.

A continuación, iniciamos con el primer capítulo, el cual nos presentará las formas de dinamizar el conocimiento desde los propósitos establecidos por los CDCC de varios países del mundo que se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios descritos anteriormente.

Referencias bibliográficas

- Boquet, E. H. (1999). «Our Little Secret»: A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482. <https://doi.org/10.2307/358861>
- Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. *[Con]textos*, 5(17), 29-39.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15(2), 103-115.
- Gavari Starkie, E. I., & Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. *Revista de Educación*, 378, 9-29.
- North, S. M. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: Variety and diversity*. NewFoundations. <https://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>



PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS INTERNACIONALES

● Edwin Andrés Londoño Alape

Denominaciones de los centros

Teniendo en cuenta la variedad de aspectos por analizar en las comunidades objeto de este estudio, es necesario partir por el nombre o denominación que reciben, ya que desde allí tiene lugar el primer contacto con el público. La denominación le otorga identidad y distinción al centro y representa sus ideas, sus objetivos, sus servicios, sus temáticas, entre otros asuntos. Al estar relacionada la denominación con los temas principales de cada centro, en esta primera parte vincularemos y presentaremos los hallazgos conjuntamente.

Dentro de la muestra total de CDCC internacionales existe una tendencia mundial a enmarcar estos espacios académicos con el apelativo de **centro**, pues el 84.78 % de ellos lo definen así (39 CDCC), en coherencia con lo que nos muestra el estado actual de la investigación relacionada con estas comunidades. No obstante, a pesar de que este apelativo parece estandarizado, no es imperioso, por lo que varias comunidades han decidido distinguirse al adoptar distintos conceptos. Es así como vemos que **programas**, **oficinas**, **laboratorios** y **talleres** son otros términos usados, aunque en una cantidad mucho más baja, como lo muestran la tabla 1 y el anexo 1.

Para un buen entendimiento conceptual, todas las denominaciones en lenguas diferentes las presentamos traducidas al español en este reporte. Por supuesto, se procuró escoger los vocablos más equivalentes entre las lenguas para mantener la esencia de las denominaciones en su lengua original.

Tabla 1. Componentes de las denominaciones de los CDCC

Apelativos	Porcentaje	Temas/Términos	Porcentaje
Centro	84,78 %	Escritura	82,61 %
Programa	4,35 %	Lectura	10,87 %
Oficina	4,35 %	Comunicación	8,7 %
Laboratorio	4,35 %	Aprendizaje	8,7 %
Taller	2,17 %	No específico	8,7 %
		Lengua	2,17 %
		Investigación	2,17 %
		Pensamiento	2,17 %
		Argumentación	2,17 %
		Lenguaje	2,17 %
		Discurso	2,17 %
		Enseñanza	2,17 %
		Retórica	2,17 %

Fuente: elaboración propia.

Con referencia a los temas incluidos dentro de las denominaciones, vemos que varios son los intereses de los CDCC, pero es evidente que la preocupación principal es la escritura, al estar presente en el 82.61% de los nombres observados (38 CDCC). Es importante aclarar que en este mismo tema de la escritura se incluyeron varios términos que, aunque aparecían en los nombres, guardaban relación con la escritura, ya fuera por sinonimia, hiponimia o hiperonimia. Por ejemplo, varios de los centros usan el término *redacción* en lugar de escritura, y otros especifican algún tipo de escritura, por ejemplo, escritura académica o profesional. Estos temas particulares se circunscriben en la misma línea de la escritura, por lo que no vimos la necesidad de discriminarlos en este reporte. Usamos esta misma estrategia con todos los temas y subtemas que se identificaron en los nombres de los CDCC.

Posteriormente, encontramos la lectura como otra de las preocupaciones, con un 10.87% (5 CDCC), seguida de la comunicación y el aprendizaje, cada uno con 4 CDCC respectivamente. Los últimos temas específicos se evidenciaron una sola vez (2.17%) en la muestra total.

Queremos resaltar también que existen varios CDCC que no identifican ningún tema en particular en sus denominaciones, o no los especifican. Estos son reportados como *No específico* en la tabla 1 (4 CDCC). Tales son los casos del Centro Ágora de la Universidad Católica de Uruguay, el Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes en España y el Student Success Center de la Universidad de Calgary, en Canadá. El Academic Skills Office de la Universidad de New England en Australia relaciona con el ámbito de lo académico el tipo de habilidades que aborda, pero no con algún tema de los aquí discutidos. Sin embargo, vale la pena recordar que a pesar de que estas comunidades no presentan temas en sus denominaciones, esto no significa que no los desarrollen.

Por otro lado, es relevante mencionar que los campos de estudio de varios de estos CDCC no son unitarios, pues incluyen más de uno. Encontramos así el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en República Dominicana, el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México o el Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's en Canadá. No obstante, la mayoría de CDCC se centran únicamente en un tema: la escritura. Por mencionar solo algunos, tenemos el Centro de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, en Alemania; el de la Universidad de Purdue, en Estados Unidos; el de la Universidad de Graz, en Austria; y el de la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica.

Análisis de los objetivos de formación de los centros

Para esta investigación, el propósito de estudiar los objetivos de formación de los CDCC radica no solo en el hecho de identificar las rutas de las acciones de cada uno de ellos, sino también en descubrir las necesidades sobre las cuales están fundamentados. Nos interesó entonces revelar los sentidos y significados de dichos objetivos, y cómo ellos representan a los CDCC desde diversas perspectivas, ya sea epistemológica, filosófica, sociológica o cualesquiera que nos arrojen los hallazgos.

Este ejercicio se llevó a cabo con la firme convicción de que basar un objetivo en una necesidad es una forma oportuna de fundamentar el actuar pedagógico, pues se es así congruente con la finalidad de la educación: el desarrollo integral de los individuos frente a las necesidades de la sociedad. Bien lo determinan Otero Iglesias et al. (2006) al afirmar que

Siempre los objetivos responderán de algún modo a una necesidad identificada previamente por el hombre, y a partir de ahí se diseña o genera la estrategia a seguir para alcanzarlos, lo que se materializa en la planificación o anticipación de cómo se quiere satisfacer la necesidad identificada. (p. 1)

González Díaz y Sánchez Santos (2014) establecen que los objetivos en el proceso pedagógico proyectan las actitudes e ideales que se espera desarrollar en los estudiantes, pero siempre en concordancia con las necesidades e intereses de los grupos poblacionales. De aquí que atribuyen una responsabilidad social al objetivo, pues «en él se manifiestan las exigencias que la sociedad le plantea a la educación en la formación de sus ciudadanos» (p. 470).

Al estudiar estos objetivos hemos descubierto entonces los tipos de necesidades abordados, los tipos de estrategias propuestos para su tratamiento y otras sinergias que se conjugan allí. Estos hallazgos son, sin duda, de gran contribución para uno de los propósitos generales de este libro: establecer parámetros pertinentes para dinamizar el conocimiento en un CDCC.

De la totalidad de centros estudiados pudimos evidenciar que la mayoría de ellos (86,96%) expone sus objetivos en la principal fuente pública por medio de la cual cualquier usuario podría consultarlos: sus sitios web. Es de aclarar que el término objetivo no es exclusivo, pues no todos lo utilizan para denotar lo que este significa. En lengua española pudimos evidenciar vocablos alternos como *propósitos*, *misión* y *resultados de aprendizaje*, y en lengua inglesa encontramos equivalentes como *goals*, *aims*, *outcomes* y *purposes*. Desde la literatura especializada anglosajona —e incluso desde la hispanoamericana— todos estos conceptos tienen sus particularidades, por lo que se pueden diferenciar semánticamente, pero el análisis hecho nos informa que la totalidad de CDCC los tomaba como sinónimos de *objetivos*, ya que no lo discriminaba según estas diferenciaciones. Por este motivo, en este reporte también los referenciamos únicamente con ese vocablo.

Cuando recalamos que la mayoría mostraba sus objetivos en la página principal de sus sitios web queremos recalcar también que hay una minoría que no lo hace de la misma manera. Esto significa que no es muy accesible saber cuáles son los objetivos de seis centros incluidos en la muestra. No obstante, el hecho de que no sean explícitos allí no significa que no existan, pues pudimos corroborar que todos ellos tienen establecidos sus objetivos en documentos oficiales que incluso varios de los CDCC tienen publicados en sus mismos sitios web o en revistas científicas. Por consiguiente, podemos afirmar que el 100% de estas comunidades orientan su actuar por medio de objetivos establecidos y comunicados a la sociedad.

Un acercamiento analítico a los objetivos de estos centros nos permitió ver que todos ellos responden a necesidades específicas establecidas de acuerdo con las caracterizaciones de sus poblaciones, con coyunturas de sus contextos nacionales y regionales y con sus principios teleológicos institucionales. Todos estos aspectos son circunstancias únicas, lo cual significa que cada CDCC tiene objetivos diferentes y muy difícilmente pueden ser aplicables en otros contextos. Sin embargo, estos objetivos también responden a principios universales del conocimiento y del desarrollo profesional para el mundo globalizado actual, por lo cual es posible hacer

generalizaciones sobre sus objetivos. De acuerdo con esto, la totalidad de centros coincide en muchas acciones que ejecutan para obtener cierto conocimiento y habilidades en su público meta.

En este orden de ideas, luego del análisis ejecutado obtuvimos que los cuatro objetivos presentados en la tabla 2 son los más comunes entre los centros, pues la gran mayoría de ellos los instauran como las principales acciones por llevar a cabo como parte de sus dinámicas. Es de aclarar que la forma escrita en que los presentamos acá no es exacta a como aparecen en los sitios web, pues cada cual lo hace a su estilo y en su lengua original. Lo que presentamos aquí es una recapitulación fidedigna de ellos para dar a conocer los objetivos en común que tienen todos los CDCC.

Como lo mencionamos anteriormente, el objetivo era también analizarlos para descubrir sus naturalezas, sus fundamentos, sus orientaciones, es por ello por lo que vamos a desglosar cada uno de estos objetivos para dar a conocer qué hay detrás de cada cual y cómo estos representan los ideales de estas comunidades académicas. Para esto, presentamos las interpretaciones que hicimos al analizarlos. Estas interpretaciones las hemos basado desde diversas posturas filosóficas, educativas y científicas.

Antes de iniciar con el reporte, queremos resaltar algunas observaciones importantes frente a la generalidad de estos objetivos.

Como podemos observar en la tabla 2, todos los objetivos están orientados hacia el desarrollo de la escritura, el cual, recordemos, es el asunto que más interesa a los CDCC y que incluso para la mayoría de ellos la escritura es el único tema tratado, como podemos ver en el listado de centros (anexo 1). Este asunto no se trata desde una sola perspectiva, sino que abarca todo lo que el conocimiento nos dice sobre la escritura. Así, por ejemplo, es vista como un proceso (escritura), como una finalidad y ocupación (escritor) y como un producto (escrito). Todas estas aplicaciones de la escritura se hacen casi que exclusivamente en el contexto académico, pues es el que sobresale en la mayoría de los objetivos analizados, lo que significa que el aprendiz escribe desde y para un entorno universitario, estudiantil, científico, disciplinario. En muy pocos centros se evidenció que el estudiante se puede desenvolver como escritor en otros ámbitos, como en las redes sociales, en la publicidad, en lo íntimo o privado, etcétera. Consideramos que este es uno de los aspectos en los cuales los CDCC podrían adentrarse, pues si bien la academia es su principal preocupación, otros ámbitos son igualmente importantes, y un profesional en cualquier área debería saber expresarse en cualquier circunstancia. De eso se trata recibir una educación formal: formarse para la vida.

Tabla 2. Objetivos en común de los CDCC y sus fundamentaciones

	Objetivos	Fundamentaciones
1	Apoyar al estudiante en su proceso individual de escritura.	Enfoque cognoscitivo y metacognitivo aplicados a la escritura. La escritura como proceso independiente, autorregulado y autónomo.
2	Ayudar al estudiante a convertirse en un mejor escritor para que se desenvuelva en múltiples contextos.	Enfoque sociohumanístico de la educación aplicado a la escritura. La escritura como proceso para el desarrollo humano.
3	Promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el ámbito académico y profesional.	Enfoque progresista de la pedagogía para el desarrollo de un currículo basado en procesos.
4	Ofrecer asesoría a los estudiantes para la redacción de sus escritos académicos.	Enfoque tecnicista de la pedagogía para una educación operacional y procedimental.

Fuente: elaboración propia.

Objetivo 1: Apoyar al estudiante en su proceso individual de escritura

El objetivo más común y al que la mayoría de los centros le apuesta es al hecho de apoyar al estudiante universitario en su proceso de escritura para que desarrolle habilidades que lo lleven a ser exitoso en su proceso de aprendizaje.

Primeramente, llama la atención que este objetivo resalta la individualidad del proceso escritor, pero surge una ambigüedad aquí, ya que esto podría hacer referencia a un par de aspectos. Por un lado, podríamos pensar que el escritor escribe desde y para sus intereses personales, sus necesidades contextuales y sus obligaciones académicas. El escritor, al entender estas situaciones, puede saber por sí mismo qué estrategias organizacionales adoptar, qué herramientas cognitivas y didácticas utilizar y con qué propósitos escribir. La función entonces del CDCC sería de asistir al escritor a hacerlo mejor, partiendo de lo que él ya sabe, tiene y necesita hacer. Por otro lado, podríamos pensar que la individualidad se refiere a la escritura como proceso independiente, gracias a la cual el escritor aprende a escribir por sí mismo y atiende sus necesidades de forma autorregulada. Sin embargo, al mencionar que se va a apoyar dicho proceso podemos afirmar entonces que los CDCC entienden que la producción textual no se desarrolla de manera completamente independiente, sino que la desarrollamos autónomamente. La función entonces del CDCC sería de asistir al escritor en lo que no sabe y no tiene para que logre desarrollar ese conocimiento.

A este respecto, es necesario resaltar que la autonomía no solo se relaciona con la capacidad de aprender por sí mismos y de autorregularse, también debe reconocerse la otredad.

Implica admitir que la autonomía no se dirime sólo en primera persona, que no es solo un indicador de las habilidades cognitivas del sujeto racional, sino que el desarrollo de dichas capacidades está fuertemente condicionado por elementos externos al sujeto, por el contexto y por las relaciones que en el marco de dicho contexto el sujeto entabla. (Álvarez, 2015, p. 20)

Dado que los seres humanos somos sociales por naturaleza y el acto educativo es en sí un acto social y se educa para aprender a vivir en sociedad (Guanipa Ramírez et al., 2019), en las últimas décadas las investigaciones sobre la autonomía han concluido que no se pueden desligar el relacionamiento con los demás y la autonomía (Arciniegas, 2016; Benson & Voller, 2014; Dworkin, 2015; Rödl, 2016), pues si bien un aprendiz autónomo se caracteriza por sus habilidades de toma de decisiones autorreguladas y conscientes, estas siempre estarán influenciadas por el contexto, y su propósito estará siempre relacionado de una u otra manera con los demás. En el caso del proceso de aprendizaje de la escritura, el escritor inicial puede adquirir varias habilidades de forma independiente, pero necesitará también de una orientación sobre aspectos que difícilmente puede desarrollar por sí solo.

En todo caso, cualquiera que sea la intención del objetivo en cuanto a la individualidad, consideramos que todas son válidas, y el objetivo es por lo tanto pertinente, ya que el escritor puede gestionar su escritura aplicando su conocimiento y analizando su contexto; puede saber cómo escribir al conocer sus propósitos; puede recurrir a un experto para solucionar vacíos que tenga frente a sus composiciones; puede desconocer las bases para escribir y, por ende, recibir instrucción. Todo esto puede suceder en una misma actividad de escritura.

Es claro entonces que el trabajo escrito puede y deber ser mediado por especialistas; no obstante, analizando más profundamente este objetivo podríamos entender que no se busca que esta mediación cree en consecuencia una dependencia por parte del aprendiz, sino que, por el contrario, este adquiera herramientas cognitivas y metacognitivas que le ayuden a desenvolverse eficientemente durante su paso por la institución. Lo que puede confirmar estas aseveraciones es el hecho de que los CDCC ofrecen una gran variedad de materiales y eventos que ayudan a promover estas capacidades. Es así como estos recursos educativos describen el proceso escritor y sus propósitos; explican gramática, sintaxis, signos de puntuación y otros elementos sociolingüísticos; presentan tipologías y géneros de escritura; facilitan instrumentos de evaluación y autoevaluación de los procesos y permiten la revisión y asesoría de alguien más conocedor, entre muchas otras acciones.

Basados en estas percepciones, visualizamos entonces un objetivo de naturaleza cognitivista para la cual la producción textual es percibida como un proceso donde

se conjugan una variedad de factores y variables (Sánchez Rojas, 2019) y donde importan los aspectos mentales necesarios para escribir, por ejemplo, la reflexión y la selección e integración de la información, y comprende una serie de competencias, principalmente comunicativas y discursivas (Aguilera & Boatto, 2013).

Para Caldera (2003), escribir desde el enfoque cognoscitivo requiere de la participación constante del escritor para ejecutar operaciones mentales de gran complejidad, como la planificación, la redacción y la revisión. Sin embargo, estos procesos requieren también del dominio de procesos mentales superiores, tales como la relación entre pensamiento y lenguaje, gestión de la motivación y las emociones y desarrollo del aprendizaje significativo y observacional, entre otros.

Para ejemplificar este tipo de objetivos, tenemos el establecido por el Centro de Escritura de la Universidad Americana Libanesa, en el Líbano, el cual busca promover una cultura de la escritura académica y profesional, mejorar la escritura en todo el plan de estudios y ayudar a los estudiantes a desarrollarse como escritores más reflexivos, independientes y retóricamente eficaces. Esto lo logran desde la premisa de que escribir es una habilidad fundamental para comunicar y exteriorizar ideas al mundo; aprender a escribir es un proceso que dura toda la vida y que puede adquirirse a través de los canales adecuados; escribir es un proceso reflexivo que requiere compartirse para recibir comentarios constructivos.

Otro objetivo de esta naturaleza lo encontramos en el Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado, en los Estados Unidos, que ayuda a los estudiantes a aprender a desarrollar estrategias que estos pueden utilizar en cualquier situación de escritura, llevándolos así a mantener la responsabilidad de su trabajo. Consideran que escribir no es un acto solitario y que la escritura se vuelve más eficaz cuando hablamos de ella. Al hacer que los estudiantes participen en este aprendizaje, estos se convertirán en mejores escritores, en lugar de limitarse a ser capaces de producir mejores escritos.

Objetivo 2: Ayudar al estudiante a convertirse en un mejor escritor para que se desenvuelva en múltiples contextos

Ubicamos en el segundo lugar la preocupación de las universidades por ayudar al estudiante a convertirse en un buen escritor, capaz de desenvolverse en diversos contextos comunicativos. Este propósito se relaciona con el anterior, ya que también hay una asistencia pedagógica por parte del CDCC para que el escritor alcance sus objetivos. Sin embargo, recordemos que anteriormente se resaltaba el apoyo profesional para llevar a bien el proceso de aprendizaje, mientras que aquí vemos que se resalta ese apoyo, pero esta vez para obtener un producto final, que en este caso es un escritor idóneo, autónomo, exitoso. Este segundo objetivo también se relaciona con el anterior en la medida en que no podemos desconocer que para conseguir ser buen escritor también se deben desarrollar procesos avanzados de

pensamiento, de criticidad, de toma de decisiones y de habilidades comunicativas, entre otros procesos cognoscitivos y de la metacognición.

Ahora, para no centrarnos nuevamente en estos procesos ya desarrollados queremos entonces describir otro sentido, que perfectamente puede ser atribuido a este objetivo, un sentido que podría sobrepasar lo académico y ubicarse en el desarrollo humano, pues al resaltar ese propósito de formar mejores escritores, ya no se trata de que las habilidades escritoras se adquieran para tener éxito en los estudios, sino de que sirvan para la vida, de que lo académico tenga un alcance en lo profesional y lo social (Martínez Ruíz, 2014).

Queremos destacar que los múltiples contextos comunicativos mencionados en el objetivo es una expresión que puede ser ambigua, pues ellos pueden desenvolverse en un mismo ámbito. Por ejemplo, dentro del mismo ámbito académico puede haber múltiples contextos comunicativos, ya sea para discutir un trabajo investigativo, para postularse a una beca estudiantil en el extranjero o para describir el avance de una disciplina. Sin embargo, la revisión a los CDCC nos permitió evidenciar que, en efecto, muchos centros también se interesan en que sus escritores hagan de ello una opción de vida, en que se desarrollen profesionalmente en campos como la literatura, el periodismo o la poesía. Por ello es por lo que muchos de los servicios ofrecidos no se limitan únicamente a asesorías para revisar sus escritos estudiantiles, sino que también brindan espacios literarios, charlas con expertos, concursos de escritura y material específico sobre estas escrituras, entre otros. A manera de ejemplos, queremos resaltar los certificados en práctica periodística y práctica en redes sociales que ofrece el Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen en Alemania; el concurso literario «Historias de Nuestra Tierra» en el Centro de Escritura de la Universidad de los Andes en Chile; los programas radiales sobre cultura y sociedad transmitidos en el Centro de Escritura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en México.

Es entonces evidente que este segundo objetivo tiene una orientación sociohumanística en la medida en que se enfatiza una formación integral del escritor, capaz de escribir no solo desde y para la academia, sino que también incluye todas sus etapas vitales. ¡Escribir para la vida!

Cedeño-Díaz et al. (2021) establecen que un enfoque sociohumanista en la educación implica un conjunto de ideas y creencias centradas en fomentar la participación en la sociedad, la independencia y la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Se orienta hacia el crecimiento personal y el aprendizaje autónomo para la vida y el avance social. Se basa en el respeto hacia los demás, arraigado en valores éticos profundos como la dignidad y la solidaridad.

Ruiz Mendoza et al. (2008) concuerdan en que

una orientación socio-humanística de la formación del estudiante se concibe como el modo de configurar el proceso como un sistema de influen-

cias educativas que realzan los valores humanos, que educan para la vida social y propician el pleno desarrollo personal como genuina expresión de dichos valores, en función del progreso social. (p. 178)

Estos autores asumen entonces que una educación basada en dicho enfoque contribuirá a la educación completa del individuo, la cual implica un conocimiento general y completo en todas sus variadas formas. Esto crea una totalidad: el estudiante como parte de la sociedad y al mismo tiempo como una entidad individual.

Un particular ejemplo lo encontramos en el objetivo establecido por el Centro de Escritura y de Retórica del Instituto de Estudios Políticos de París Sciences Po, el cual busca desarrollar habilidades expresivas orales y escritas, aunque este centro aclara desde qué perspectiva se lleva a cabo, lo cual es evidente en las acciones que proponen para ello. Se trata de volver a situar en el centro del estudio el impacto de las palabras y los matices, así como la importancia de formular una idea y estructurar un proceso de pensamiento. De este modo, se anima a los estudiantes a reflexionar sobre el lenguaje, cómo se expresa y cómo se recibe el mensaje, a perfeccionar sus facultades críticas y a aprender del vaivén entre la lectura y la escritura, la escucha y la expresión oral. No se trata de la comunicación como la habilidad para transmitir una información, sino que se es consciente del contenido de la información y de cómo este se puede usar para construir, unir, converger, o bien para todo lo contrario a estas acciones.

Otro ejemplo de este tipo de objetivos lo vemos en el objetivo principal del Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, que busca mejorar los entornos de aprendizaje e investigación en términos de apoyo a la mejora de las competencias de escritura académica. Aquí claramente vemos el por qué o el para qué de una buena escritura académica, lo cual le atribuye un sentido a esta práctica: escribir para aprender e investigar.

Objetivo 3: Promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el ámbito académico y profesional

En el tercer objetivo más común encontrado entre todos los centros analizados vemos que, al igual que los anteriores, presenta unas bases cognoscitivas y sociohumanísticas en la medida en que el desarrollo de las capacidades para comunicarse eficientemente y para potenciar sus relaciones sociales les permite a los aprendices ser exitosos en sus vidas profesionales. Esto gracias a los innumerables procesos que se conjugan al momento de desarrollar dichas capacidades: la escucha activa, la empatía, el lenguaje verbal y no verbal, la argumentación, la resolución de conflictos, la interculturalidad, el pensamiento crítico y el manejo de las emociones, entre muchos otros procesos en los cuales un buen comunicador debe poder desenvolverse.

Una característica de este objetivo es la evidente preocupación por poner en el centro de la formación la necesidad de preparar profesionales con grandes capacidades para comunicarse. Este tipo de objetivos se encontró en aquellos centros cuyo interés no se enfocaba solo en la escritura, sino también en otras formas de comunicación, como la lectura y la oralidad. Las dinámicas allí analizadas dan cuenta de esfuerzos llevados a cabo para formar profesionales íntegros, capaces de desenvolverse en cualquier acto comunicativo en contextos relacionados con sus áreas de formación. La variedad de servicios, recursos y eventos en estos CDCC es mucho más robusta y diferenciadora que la de aquellos que limitan sus temáticas y sus dinámicas al logro de objetivos más específicos y menos complejos.

Finney (2002) establece que un currículo diseñado bajo la perspectiva de un modelo basado en procesos corresponde a una orientación progresivista, pues el propósito de formación no se define en términos de fines o productos particulares, sino en términos de los procesos y procedimientos por los que el aprendiz desarrolla la comprensión y la conciencia, y crea posibilidades para el aprendizaje futuro, pues la preparación no solo es para la resolución de situaciones inmediatas, sino también para ser capaz de seguir haciéndolo cuantas veces sea necesario. Afirma igualmente que el contenido (conocimiento disciplinar) se debe basar en principios derivados de la investigación sobre el desarrollo del aprendizaje y de los propósitos del proceso educativo, lo que permite la formulación de objetivos relacionados con los principios procedimentales.

Rodríguez (2015), a la luz de los preceptos instaurados por John Dewey, principal exponente de la educación progresista, establece que, desde su niñez, el aprendiz tiene la necesidad natural de comunicarse, construir, indagar y expresarse, por lo que el papel de la escuela es encauzar y orientar esos impulsos. Basado en esto, afirma que las actividades escolares deberían pensarse como «métodos de vida», pues es la manera de prepararlos para que puedan mantener una vida social productiva en el futuro.

Los CDCC entienden que las habilidades comunicativas no solo aportan a los procesos académicos, también trascienden las vidas personales y en sociedad de los aprendientes, y por ello siguen currículos que priorizan el desarrollo de habilidades para la vida y que abarcan su multidimensionalidad. Entienden que los procesos comunicativos de escritura y expresión oral son tanto la herramienta como el modo en que los profesionales en formación serán capaces de satisfacer esas necesidades de expresar sus ideas, indagar sobre las realidades del mundo, construir su conocimiento, comunicarse con los demás para beneficio propio y de los demás.

Algunas de las comunidades que presentan este tipo de objetivos son el Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania; el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina; el Centro de Escritura y

Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts, en Estados Unidos y el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Católica de Chile.

Objetivo 4: Ofrecer asesoría a los estudiantes para la redacción de sus escritos académicos

Continuando con la jerarquía de objetivos principales de formación de los CDCC, encontramos muy común ofrecer asesoría a los estudiantes para la redacción de sus escritos académicos. Esta acción es muy notoria, especialmente en CDCC de países anglófonos, y se relaciona con los objetivos anteriormente expuestos aquí, pues refleja también la preocupación por acompañar el proceso de escritura de los estudiantes desde sus intereses y necesidades.

El análisis ejecutado nos permitió entender que esta asistencia parte de los conocimientos de los escritores en formación y apoya ciertos aspectos que los ayudarán a hacerlo mejor. Esto fue muy evidente en la medida en que la mayoría de centros de escritura explicitaban dentro de sus lineamientos que no era función del asesor o tutor que ofrece la asistencia hacer el trabajo por los estudiantes ni modificar sus textos desde los contenidos ni corregir estilo u otros asuntos que no competen al asesor, sino que se trata de ayudarlos a organizar su trabajo escrito desde un plan y una estructura; de asesorarlos en aspectos que puedan ser desconocidos para ellos, ya sea desde lo lingüístico o lo argumentativo, por ejemplo; de ayudarlos a entender mejor el proceso de escritura, a enfocar sus propósitos y darle sentido al texto para que este logre su objetivo. Vemos que se trata sin duda de un trabajo pedagógico significativo que procura mediar entre el escritor y su escrito, sin que estos pierdan su autonomía, que se centra en el proceso para que, en consecuencia, haya buenos resultados; que potencia las habilidades escritoras del estudiante para que este sea, en adelante, más productivo, eficiente y exitoso.

Este análisis nos ayuda a entender el sentido y las formas de operar de este cuarto objetivo, a pesar de que, a simple vista, parecería tener un sentido más técnico, pues si lo comparamos con los demás objetivos presentados, es notoria la simplicidad filosófica de su redacción. Es evidente que el interés aquí por parte de los CDCC es resaltar la acción a ejecutar para lograr que los estudiantes escriban bien, por ello damos esa orientación tecnicista a este objetivo, pues enfatiza la estrategia o el procedimiento al cual se recurre para satisfacer un problema o adquirir un conocimiento. Siendo así, este tipo de objetivos corre el riesgo de representar una organización racional de los medios, lo cual significaría la radicalización de la preocupación por los métodos y los fines, más que por los problemas y contenidos que fundamentan las acciones. En consecuencia, podríamos llegar a entender que lo que importa es aprender a hacer, por lo que el proceso educativo de los CDCC puede tornarse objetivo y operacional y llevar así al escritor aprendiz a aprender por medio de conductas observables.

Saviani (1983, como se citó en Perilli et al., 2020) nos confirma que estos modos de educar parten del presupuesto de la neutralidad científica y se inspiran en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, lo cual induce a una pedagogía tecnicista. Esta pedagogía requiere del reordenamiento del proceso educativo con el fin de hacerlo más objetivo y operacional y que se puedan aplicar técnicas y medios de enseñanza adecuados para poder comprobar sistemáticamente el aprendizaje como conductas observables que pueden cambiar.

Esta cualidad de técnico se resalta mucho más en aquellos centros cuyos objetivos son pocos, insuficientemente explicativos y redactados de la misma manera. Al suceder esto, el lector, al momento de leer los objetivos, podría entender que lo importante para el centro es ofrecer una estrategia o presentar el modo de hacer algo, más que explicitar para qué o explicar el por qué. Para que esto no suceda es necesario entonces que los centros se aseguren de que sus objetivos cubran una gran variedad de habilidades, eviten un mismo estilo de redacción e informen, en la medida de lo posible, el qué, para qué, para quién, por qué y por medio de qué. En conclusión, podemos afirmar que no es que los CDCC tengan en sí un pensamiento tecnicista, sino que quizás hay fallas al momento de comunicar por escrito las intenciones educativas.

A modo de cierre de esta sección de los objetivos de los CDCC queremos expresar que no es intención de este estudio criticar o emitir juicios de valor frente a estos, solo nos interesó estudiar sus trasfondos y cómo esto podía representar un modelo. Estamos seguros de la calidad pedagógica y didáctica de todos estos centros, la cual se refleja en sus procedimientos centrados en procesos de aprendizaje para la formación de comunicadores efectivos, pensadores críticos y autónomos y generadores de conocimiento. Estos centros no desarrollan todas estas capacidades en sus estudiantes desde una sola orientación pedagógica ni por medio de métodos exclusivos, aunque sí reconocen la importancia de diversas formas pragmáticas y eclécticas de mediar en el aprendizaje. Esto es evidente en todos ellos, pues ninguno sigue exclusivamente alguna de las orientaciones filosóficas mencionadas arriba ni se centra solamente en uno de los objetivos analizados, sino que los incluyen en su totalidad, e incluso otros más específicos; por ello, consideramos que todo el conjunto de sus acciones los ha llevado a impactar positivamente en sus contextos.

Poblaciones beneficiarias de los centros

Para toda comunidad académica es vital caracterizar el grupo poblacional al cual se dirigirá, pues esto permite fundamentar de manera pertinente el diseño, la implementación, el seguimiento y el ajuste de sus acciones, las cuales deben estar orientadas a lograr transformaciones positivas sobre las problemáticas que afectan o influyen en dicha población (Perkins, 2017). Con base en esto, es así como a este

estudio le interesó indagar sobre varios aspectos específicos para poder dar cuenta de la alineación existente entre los CDCC y las poblaciones para las cuales se han diseñado. Estos aspectos se refieren a:

- el análisis de la alineación entre los propósitos e intenciones de los CDCC y las poblaciones meta;
- la indagación sobre las necesidades estudiantiles que estos centros abordan y cómo intervienen para satisfacerlas;
- la identificación de los actores que intervienen en el desarrollo de los CDCC y el papel que desempeñan;
- el entendimiento de las dinámicas de formación de los centros en correspondencia con su público de interés;
- la identificación de modelos, técnicas, referentes o instrumentos de caracterizaciones y perfilamientos por parte de los CDCC;
- el establecimiento de generalidades y particularidades que caracterizan a las poblaciones relacionadas con los CDCC;
- el estudio de la relación entre los recursos y servicios ofrecidos y las características y condiciones de las poblaciones meta.

A lo largo de este primer capítulo iremos desglosando los hallazgos que dan cuenta de los aspectos mencionados anteriormente. En esta ocasión, nos centraremos en identificar el tipo de público al cual estas comunidades se referían como su meta.

Luego del análisis ejecutado en la muestra total de CDCC pudimos identificar varios grupos poblacionales como los directos beneficiados. A continuación, jerarquizamos y describimos estos grupos.

Población 1: estudiantes de las instituciones

El cuerpo estudiantil de cada institución educativa es la población que más se beneficia de los servicios ofrecidos por los centros, así como la más referenciada en todos ellos, pues afirman que, en general, los estudiantes de las universidades pueden asistir a sus eventos, usar sus recursos, consultar a sus tutores y demás, sin importar el programa académico al que pertenezcan o el nivel de estudios. Hay algunos centros que especifican esta población, por ejemplo, estudiantes de pregrado, de

posgrado, de maestría, de doctorado y pasantes, entre otros, y son coherentes con estas especificaciones, pues varios de ellos discriminan las acciones según estas caracterizaciones. Podemos encontrar, por ejemplo, el Centro de Escritura de la Universidad de los Andes, en Chile, que cuenta con un programa exclusivo para tesis de pregrado o posgrado cuyo fin es ayudarles en la escritura de su tesis. De igual manera, el Centro de Escritura Acadia, de la Universidad Acadia, en Canadá, también cuenta con un espacio similar donde los estudiantes con honores y de posgrado pueden recibir ayuda en su tesis por parte del director del centro. El Centro de Escritura de la Universidad de Cape Town en Sudáfrica por su parte, dispone del espacio *Posgrado* en su página web, en que esta población puede acceder a algunos recursos que abordan temáticas propias de ese nivel de estudios. El Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's, en Canadá, ofrece una sección exclusiva de apoyo para sus estudiantes internacionales, en los cuales la universidad los asiste en sus procesos de escritura, siempre teniendo en cuenta sus contextos lingüísticos.

Población 2: comunidad académica

En segundo lugar, encontramos que muchos de los centros referencian a la comunidad académica en general como sus beneficiarios. No obstante, esta figura resulta ser ambigua, pues no podemos entender a simple vista si se refieren a su comunidad académica interna únicamente o si lo hacen también a la externa. Ningún centro que presenta esta figura hace explícito a cuál se refiere. Podemos ver que muchos de los centros se dirigen a su comunidad interna, ya que para la mayoría de sus eventos y actividades se puede registrar personal de la misma institución, pero igualmente podemos entender que puede ser externa, pues a sus recursos educativos puede acceder cualquier persona, ya que, al estar en sus páginas web, estos son de acceso público. En cualquier caso, identificamos que dentro de este término se encuentran varios actores relacionados con la academia: los estudiantes de toda la institución, docentes, investigadores, personal administrativo y practicantes, entre otros. Algunas de las comunidades que generalizan su población son la Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú, el Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla y el Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado.

Población 3: docentes de las instituciones

En tercer lugar, vemos que a los CDCC también les interesa beneficiar a sus docentes, porque lo especifican en sus sitios web y son congruentes con esto, pues pudimos ver que allí alojan iniciativas que los involucran. A manera de ejemplo, podemos citar el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México, donde se puede encontrar una sección exclusiva para

profesores, la cual incluye varias acciones; por ejemplo, que ellos pueden solicitar asesorías para hacer acompañamiento a sus prácticas pedagógicas; pueden asistir a talleres y tertulias, entre otras actividades. El Centro de Recursos para la Comunicación Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Universidad Jesuita de Guadalajara en México cuenta igualmente con un espacio llamado «Formación Docente», que ofrece unas rutas para la lectura y escritura en el aula, ciertos microtalleres y algunos recursos digitales, entre otras acciones para ellos. Por su parte, el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, ofrece a los docentes la posibilidad de consultas para la resolución de problemas de aula en relación con la lectura y la escritura. El Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado en los Estados Unidos cuenta con la sección «Recursos para Instructores» en su página web, donde se pueden encontrar guías, archivos, materiales, actividades, entre otros recursos para su uso personal y profesional. Otros centros que ofrecen beneficios para su profesorado son el Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana en México, el Centro de Escritura de la Universidad de Cape Breton en Canadá, el Centro de Escritura de Wits de la Universidad de Witwatersrand en Sudáfrica, el Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Texas A&M en Qatar.

Población 4: indefinido

En el cuarto lugar se ubica aquella población que no es especificada por varios centros, en tanto ni en sus sitios web ni en documentos oficiales encontramos a quienes benefician particularmente sus acciones. Así, identificamos 12 centros en total que no describen cuál es su público de interés. Sin embargo, al momento de analizar sus recursos y servicios vemos que están dirigidos especialmente a sus estudiantes y docentes, por lo que el hecho de que no lo hagan explícito en su información no significa que no estén dirigidos a una población específica. La invitación para estos centros es a especificar las poblaciones que se benefician de sus acciones, ya que esto visibiliza los programas y las instituciones. De igual manera, esto ayuda a mantener coherencia con las acciones que se proponen y a ser conscientes de lo que deben proponer.

Población 5: exalumnos de las instituciones

La siguiente figura establecida en la clasificación se trata de los exestudiantes de las instituciones, a quienes algunos centros quieren dedicar unos espacios para que se sigan beneficiando de la academia. Por ejemplo, el Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's, en Canadá, ofrece recursos de aprendizaje, acceso a eventos académicos y asesoría, especialmente para temas académicos. Otros CDCC que explicitan a sus estudiantes graduados como parte de su población son el Centro de Escritura y Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts en Estados Unidos, el Centro de Excelencia para la Investigación

y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en República Dominicana y el Centro de Escritura de la Universidad de Cape Town en Sudáfrica.

Aquí vale la pena aclarar que, aunque la mayoría de los centros no expliciten a los exalumnos como beneficiarios, esto no quiere decir que ellos no pueden hacerse partícipes de varios de sus recursos. Recordemos que muchos recursos digitales son de libre acceso y varios de los eventos tienen asistencia gratuita y abierta. En todo caso para averiguar esto, sería necesaria una indagación detallada al interior de los CDCC.

Población 6: comunidad externa

En el sexto lugar encontramos la denominación de comunidad externa, la cual se refiere a algunas poblaciones muy particulares y externas a las instituciones, aunque algunas pueden tener un vínculo oficial con estas, a través, por ejemplo, de algún convenio o proyecto, y otras pueden no tenerlo. En ambos casos, estas poblaciones se benefician de los CDCC de diversas maneras y en acciones diferentes. Algunos ejemplos son el Instituto Cervantes en España, el cual, a través de su Centro Virtual Cervantes, explicita que beneficia a una gran variedad de profesionales: profesores y estudiantes de español, traductores, periodistas y lingüistas, entre otros; además, informa que cualquier persona interesada puede acceder a sus recursos. La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana, en su Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura, va más allá, y afirma que además de profesores, estudiantes, directores, técnicos y coordinadores, padres, madres y la sociedad civil se beneficia de sus acciones.

Población 7: estudiantes de programas específicos de las instituciones

Por último, vemos representado un grupo de estudiantes muy específico para el cual se crearon algunos de estos centros. Este grupo pertenece especialmente a estudiantes de ciertos programas académicos. Por ejemplo, el Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab de la Universidad de Chile explicita en su página que su propósito principal es apoyar a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de esa universidad en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas. El Centro Virtual de Escritura de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina, establece que su principal población son los estudiantes y docentes de Ciencias de la Comunicación, así como del conjunto de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Sociales. No obstante, hemos podido constatar que las acciones de estos centros no son exclusivas para estas poblaciones, pues otros grupos de las instituciones, e incluso externos, se han beneficiado de algunas de sus apuestas.

Teniendo en cuenta este panorama sobre las poblaciones meta, es claro que todos los CDCC se han creado para unos públicos en particular en concordancia con unos objetivos pedagógicos, que ya analizamos en la sección anterior, y con unos problemas epistemológicos y contextuales y unos contenidos disciplinares que vamos a desglosar a continuación. Todo este completo análisis nos está permitiendo dar cuenta de la alineación existente entre los CDCC y las poblaciones para las cuales se han diseñado.

Para concluir esta sección, es importante indicar que ninguno de los CDCC estudiados está dirigido a una sola población, aunque tampoco a todas las aquí presentadas. En cada uno de ellos pudimos ver que aparte de los estudiantes, les interesan dos o tres poblaciones más, siendo los docentes y la comunidad en general los más mencionados. Esto se hizo evidente no únicamente desde los objetivos, sino también desde las acciones que llevan a cabo.

Ahora bien, aquí tampoco pretendemos emitir un juzgamiento sobre las poblaciones involucradas y las formas en que estas participan, pero sí cabe recomendar que entre más amplios son los centros, mayor impacto y reconocimiento obtienen, y consideramos que varias poblaciones pueden verse beneficiadas en simultaneidad con los estudiantes, pues existen unos grupos de personas, conformados por tutores, invitados, talleristas, generadores de contenido y demás, que indudablemente se benefician directamente del trabajo que realizan allí. Sería bueno especificar y resaltar esto en la información que se difunde para evidenciar mucho más el impacto que tienen.

Lenguas de estudio en los centros

En esta sección queremos resaltar el papel que tienen las lenguas en el desarrollo de los centros consultados, pues no podemos adelantar estudios sobre la comunicación sin incluir la lengua como instrumento vital que interviene en la comunicación humana. Este interés nos lleva a descubrir que muchos de ellos se interesan por que su población desarrolle habilidades y conocimientos no solo en y por medio de su lengua oficial o materna, sino también en otras. Teniendo en cuenta los hallazgos del análisis ejecutado, nos referiremos a las lenguas de los CDCC bajo las siguientes categorías: las lenguas oficiales de los CDCC, las lenguas meta de los CDCC y las lenguas maternas de las poblaciones de los CDCC.

Lenguas oficiales de los CDCC

Por lengua oficial nos referimos al idioma de uso común al interior de estas comunidades para la comunicación, la gestión del conocimiento y la publicación de documentos legales (Isabelli-García & Lacorte, 2016). Las siguientes lenguas se incluye-

ron en este estudio de manera completamente aleatoria, conforme a los hallazgos que íbamos obteniendo de la búsqueda de CDCC. En el listado de CDCC adjunto (Anexo 1) podemos ver con detenimiento los países que se incluyeron.

- Español, lengua oficial de 17 centros, distribuidos en 7 países diferentes.
- Catalán, lengua oficial de 1 centro, correspondiente a un país.
- Inglés, lengua oficial de 23 centros, distribuidos en 12 países diferentes.
- Alemán, lengua oficial de 5 centros, distribuidos en 2 países diferentes.
- Ruso, lengua oficial de 1 centro, correspondiente a un país.
- Francés, lengua oficial de 1 centro, correspondiente a un país.

Frente a estas lenguas podríamos pensar que la lengua oficial de cada centro estudiado se relacionaría directamente con el país de origen de la institución a la que pertenece, y aunque en la mayoría de los casos es así, no lo es para todos, pues existen varios que llevan procesos bilingües y otros que adoptan una lengua distinta a la del país. Por ello vemos que el número de lenguas es mayor al número de centros.

Para ejemplificar, empezamos con el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra en España, completamente bilingüe, pues lleva a cabo su propuesta educativa tanto en español como en catalán. Su página web, por ejemplo, tiene las dos opciones de lengua, y el usuario puede navegar por los contenidos en la lengua de su elección. En los casos del Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour, de la Universidad Americana en El Cairo, el Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Texas A&M, en Qatar, y el Centro de Escritura de la Universidad Americana Libanesa, en el Líbano, estos se ubican en tres países diferentes y su lengua oficial es el árabe, sin embargo, la lengua de estudios es el inglés. Esto es quizás a que las tres universidades son de origen norteamericano. Lo mismo sucede con el Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, y la Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov, en Rusia, cuyas lenguas de estudio son el inglés, y no propiamente las lenguas oficiales de los países donde se encuentran. No obstante, hemos constatado que varios de estos CDCC llevan un proceso académico bilingüe entre el inglés y la lengua del país.

Lenguas meta de los CDCC

Por lengua meta entendemos al idioma que representa el objeto de aprendizaje formal y para el cual se orientan todas las apuestas pedagógicas y didácticas. Esta lengua meta puede referirse a una segunda lengua, a una lengua extranjera e incluso a la misma lengua materna (Isabelli García & Lacorte, 2016). Si bien el objeto y propósito principal de los CDCC estudiados no es la lengua en sus componentes lingüísticos, sí se evidenciaron prácticas para el aprendizaje de aspectos estructurales y sociopragmáticos de lenguas extranjeras. Es así como varios de los centros analizados no limitan su acto educativo a su lengua oficial, sino que usan una o varias lenguas extranjeras para la formación de sus profesionales y lo hacen por propósitos variados.

Frente a este aspecto, identificamos dos funciones o propósitos sobre la inclusión de otras lenguas en las dinámicas de los CDCC: la primera se refiere a la lengua como medio de instrucción, y la segunda, a la lengua como fin de la instrucción. La lengua como medio de instrucción significa que los CDCC desarrollan ciertos contenidos disciplinares específicos, pero lo hacen por medio de otra lengua, materna o extranjera. El estudio de esta nueva lengua es indirecto y puede ser inconsciente, por lo que no hay énfasis en las estructuras sociolingüísticas de la lengua. «No es el lenguaje, visto desde la perspectiva lingüística pura, el que denota el interés del autor, sino su papel como elemento de la red de complejos eventos culturales que enmarcan el proceso comunicativo (metalingüística)» (Fuentes Francia, 2017, p. 5).

Por otro lado, la lengua como fin de la instrucción significa que el estudio de esa lengua es la prioridad, por lo que todos los recursos educativos están destinados a aprenderla desde sus estructuras sociolingüísticas. Puede que se desarrollen contenidos disciplinares específicos, pero el propósito siempre será aprender la lengua de manera directa, consciente y formal.

El proceso pedagógico tiene como uno de sus objetivos, comunicar al discente un lenguaje nuevo, que le permita interactuar en distintas situaciones sociales y académicas; permitiendo de esta manera la reflexión y comprensión de dichas realidades, apropiando ideas y planteando sus formas personales de “pensar” el mundo. (Fuentes Francia, 2017, p. 6)

Si bien esta percepción de Fuentes se refiere al aprendizaje de una nueva lengua, vemos que la función de ella es más comunicativa e interactiva que estructural o formal. Esto es, que la lengua se debe aprender desde y para funciones que permitan la interacción humana y no que se limite a los meros aspectos lingüísticos de esta, pues esto no garantiza enteramente que el hablante sea capaz de comunicar sus ideas.

Desde los principios teóricos que fundamentan el campo de la enseñanza de lenguas, encontramos que esa práctica de enseñar una lengua únicamente desde sus

elementos gramaticales, fonéticos, morfológicos y demás corresponde a una visión «estructural», que, de acuerdo con Richards y Rodgers (2001), concibe la lengua como un sistema de símbolos y signos que se relacionan estructuralmente para la codificación del significado, por lo que el objetivo del aprendizaje de la lengua es lograr dominar los símbolos de este sistema. Esta visión corresponde a las teorías saussuriana y chomskiana como las precursoras de la adquisición y aprendizaje de una lengua.

Teniendo en cuenta que esta función de la lengua y propósito de la educación debía progresar, surge con el tiempo una nueva visión que considera a los locutores y a los contextos de uso cotidiano de la lengua. Esta función es denominada «funcional» y considera la lengua como medio para expresar significados funcionales tales como agradecer, quejarse, lamentarse, hacer solicitudes, invitar, etcétera.

This theory emphasizes the semantic and communicative dimension rather than merely the grammatical characteristics of language, and leads to a specification and organization of language teaching content by categories of meaning and function rather than by elements of structure and grammar [Esta teoría enfatiza la dimensión semántica y comunicativa más que simplemente las características gramaticales de la lengua, y lleva a una especificación y organización del contenido de la enseñanza de la lengua por categorías de significado y función más que por elementos de estructura y gramática]. (Richards & Rodgers, 2001, p. 21)

La teoría de la lingüística funcional de Halliday (1982) se enmarca en esta visión, pues establece la interconexión entre la lengua y el contexto en la producción de significado para el logro de funciones sociales.

No obstante, lingüistas y pedagogos no se limitan a considerar la lengua únicamente como una herramienta para llevar a cabo actos de habla, sino que asocian elementos epistemológicos para darle mucho más sentido y significado al estudio de la lengua. Es así como Kumaravadivelu (2006) establece la lengua como ideología, Larsen-Freeman y Anderson (2011) consideran la lengua como empoderamiento y Liddicoat y Scarino (2013) ven la lengua como práctica social. Por su parte, Richards y Rodgers atribuyen una función interaccional a la lengua, la cual considera el lenguaje como un medio para facilitar las conexiones personales y para promover las interacciones sociales entre las personas. Percibe el lenguaje como un instrumento esencial para establecer y conservar relaciones sociales.

Teniendo en cuenta estos principios teóricos, vemos que los CDCC se preocupan por abordar todas estas visiones de la lengua, pues desarrollan elementos lingüísticos de la lengua materna y proponen prácticas de modo que se usen esos elementos para comunicar significados, emociones, ideologías y conocimientos, tal y como lo veremos en la siguiente sección, que trata los problemas y contenidos, y como lo veremos a continuación, por lo que procederemos a describir las lenguas meta halladas en los CDCC y ejemplificaremos sus usos al interior de estas comunidades.

Descubrimos entonces que los CDCC, además de desarrollar habilidades comunicativas en sus lenguas oficiales y en las lenguas maternas de sus poblaciones, se interesan igualmente por hacerlo en lenguas foráneas, quizás con el objetivo de formar profesionales bilingües o plurilingües competentes para enfrentar el mundo globalizado actual y del futuro. Es así como el inglés es la lengua meta a la que más le apuestan, pues de la totalidad de centros estudiados, encontramos que el 21,74% de ellos (equivalente a 10 CDCC) propone algún tipo de recurso educativo en este idioma. Aquí queremos especificar que los centros donde más se incluye el inglés son los correspondientes a la región latinoamericana, cuyo idioma oficial es el español. De hecho, varios centros especifican en sus objetivos el desarrollo de habilidades en esta lengua. Son algunos de ellos la Oficina de Redacción Académica de Rusia, el Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey y el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas, en México, así como el Centro de Redacción Multidisciplinario, en Puerto Rico.

En cuanto a otras lenguas, no podemos decir mucho, pues en realidad representan una minoría que casi todos los CDCC ignoran. La excepción y la diferencia la hace definitivamente el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México que, en la sección de recursos de su página web, propone una amplia variedad de herramientas, que van desde videos y diccionarios hasta exámenes y libros, para aprender francés, portugués, alemán, italiano y chino, entre otros. Este es un ejemplo de un centro que usa la lengua como fin de la instrucción, pues todos estos recursos son para el desarrollo de las funciones estructurales, comunicativas e interactivas de esas lenguas. Este mismo centro se destaca por ser el único que tiene el español como lengua extranjera y como una de sus lenguas metas. Ningún otro CDCC lo hace, ni siquiera los de habla inglesa. Por último, destacamos también el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra en España, cuya página web, como ya mencionamos, se encuentra tanto en castellano como en catalán. En este caso, aquí es evidente cómo la lengua es un medio para la instrucción, pues todos los contenidos son accesibles desde estas dos lenguas.

En cuanto a otros ejemplos de la lengua como medio de comunicación de conocimientos, aquí encaja perfectamente el Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey, en México, el cual cuenta con una sección enteramente en inglés denominada «Academic writing», en la cual explican por medio de varios recursos *what an essay is, writing thesis and dissertations, writing for an international audience*. La Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov, en Rusia, ofrece un proceso completamente bilingüe, pues su dinámica se dedica a brindar capacitaciones y asesorías en inglés sobre el discurso científico escrito y oral en este idioma para que los estudiantes puedan no solo publicar artículos en revistas internacionales, sino también dirigir conferencias en el exterior. De la totalidad de CDCC, este es el centro que más proyección internacional tiene gracias a estas iniciativas.

En cuanto a otros ejemplos del aprendizaje de una lengua extranjera como fin, encontramos que el Centro de Recursos para la Comunicación Académica de la Universidad Jesuita de Guadalajara, en México, ofrece tutorías y asesorías para el aprendizaje de lenguas sobre temas específicos en inglés y para el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en esta lengua.

Es de aclarar que estos procesos lingüísticos y comunicativos no solo se dan para la lengua extranjera a la que los CDCC deciden apostarle, sino que también ocurre con sus lenguas oficiales, las cuales la mayoría de las veces coinciden con las lenguas maternas de las poblaciones. Así, los siguientes centros se preocupan por que sus poblaciones dominen correctamente elementos estructurales o formales de la gramática, la fonética, el discurso, entre otros, por lo que ofrecen materiales de autoconsulta y sesiones presenciales y virtuales para tratarlos: el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra, en España, el Centro de Escritura de la Universidad de York, en Inglaterra, el Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour de La Universidad Americana, en Egipto, entre otros.

Lenguas maternas de las poblaciones

En cuanto a las primeras lenguas dominadas por los diferentes actores que conforman las poblaciones meta de los CDCC, en su mayoría compuestas por estudiantes universitarios, no pudimos encontrar información que nos permitiera establecer alguna conexión entre estas lenguas y las lenguas oficiales de los centros, pues los CDCC no publican ni indagan estas características en ellos, y abordar toda la población, a la mayoría o aun a una muestra representativa es un trabajo bastante dispendioso, que requiere mucho tiempo y recursos, lo cual podría significar un nuevo trabajo investigativo. En todo caso, creemos firmemente que no existe disparidad alguna frente a este factor que les impida a las poblaciones apropiarse de las enseñanzas de las comunidades a las cuales asisten en pro de su formación como profesionales con altas cualidades comunicativas.

Para concluir esta sección es importante recalcar el valor que tiene para este tipo de comunidades el incluir otra u otras lenguas, ya como medio o fin de la instrucción, ya desde cualquiera de sus componentes, para darle mucho más alcance a sus propósitos. Para el componente de internacionalización y de establecimiento de redes de cooperación interinstitucionales, el abordaje de otras lenguas es primordial; por ello, la recomendación para aquellos CDCC que no se han interesado en hacerlo es analizar todas las posibilidades que otra lengua trae consigo. El análisis ejecutado nos permitió establecer que aquellos centros donde el interés por otros idiomas es mínimo o nulo es principalmente en los CDCC norteamericanos y europeos. De la misma manera, la invitación es a no limitarse a las lenguas mayoritarias y más populares, como el español o el inglés, sino también a incluir lenguas llamadas minorita-

rias y que históricamente han sido afectadas por los procesos de colonización y de globalización. Para el análisis, esperábamos encontrar estudios en lenguas nativas e indígenas, pero desafortunadamente no fue así, lo cual resulta irónico y contradictorio, pues se esperaría que las universidades formaran también en valores para apreciar y conservar estas lenguas.

Problematización de los contenidos en los centros

Con el advenimiento de la era de la información, el conocimiento, las tecnologías de las comunicaciones y el desarrollo de disciplinas fundamentales para las demás disciplinas y para el aprendizaje, tales como la psicología cognitiva y las neurociencias, fue necesario para la academia replantear tanto las formas de enseñar como los contenidos que se transmitían, pues todos estos cambios tan súbitos para la humanidad llevaron a repensar cómo y para qué estaban siendo educadas las ciudadanías (Cobo, 2019).

Mesa (2014), desde un enfoque histórico-estructural identifica las cinco generaciones en las que se describe la evolución de la educación para el desarrollo. Describe entonces que la quinta generación corresponde a la educación para la ciudadanía global, que surge desde mediados de los años 90, y cuyas preocupaciones giran en torno a la globalización, la privatización de las economías, la justicia y la equidad social, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Declara imperante una educación que forme en valores, actitudes y conocimientos respondientes a estos problemas actuales.

Por su parte, Cobo (2019) declara la ciudadanía digital como el tipo de sociedad de nuestra época actual, la cual provee nuevas reglas para la comunicación, la interacción y la construcción de sociedad por medio del internet. Propende por una educación que forme para la participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia con otros haciendo uso apropiado de las tecnologías para el desarrollo humano.

La conciencia sobre estas nuevas realidades llevó a concluir que la educación transmisiva ya había dejado de responder a las necesidades del mundo actual y se requería entonces que los aprendientes fueran capaces de gestionar tanta información y utilizarla en pro de su desarrollo no solo profesional, sino también humano, así como del desarrollo colectivo del conocimiento a favor de las sociedades. Es así como empezaron a surgir apuestas desde la academia con el fin de responder a estas nuevas demandas en el campo de la educación, lo cual se ha visto reflejado en las formas en que la pedagogía ha evolucionado y en cómo las didácticas han ido transformando la forma en que la enseñanza se ha gestionado.

La enseñanza y el aprendizaje basados en problemas fue una de las primeras iniciativas didácticas propuestas y desarrolladas entre los años 60 y 70 en Norteamérica

como respuesta a tan grandes desafíos (Travieso Valdés & Ortiz Cárdenas, 2023). Desde allí se estableció la necesidad de que los aprendientes fueran expuestos a situaciones problemáticas reales para saberlas enfrentar desde y para el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, críticas, socioemocionales y de autogestión, entre muchas otras. Este nuevo paradigma en educación es conocido como aprendizaje auténtico, que ocurre cuando el aprendiente interactúa con la realidad (Clark Mora et al., 2020) para reconocerla, entenderla, aceptarla y criticarla. Esta interacción le permite obtener las herramientas cognitivas y socioemocionales adecuadas para enfrentar esa realidad una vez alcance una edad adulta y comience su inserción en el mundo productivo.

Luy-Montejo (2019) establece que el aprendizaje basado en problemas, como metodología de enseñanza, está fundamentado desde la importancia de aprender a partir de la experiencia y desde la participación en comunidades de aprendizaje cognitivo. Estas dos posturas potencian el aprendizaje del estudiante, toda vez que los problemas auténticos a los que este es expuesto estimulan su pensamiento y entonces este se informa para plantear una solución, intercambia ideas con los demás e interactúa para resolver dicho problema. En este proceso de resolución de problemas, el aprendiente adquiere conocimiento y desarrolla habilidades no solo para la resolución del problema, sino para afrontar problemas similares en su vida personal, profesional y social.

Esta perspectiva de basar la enseñanza en problemas no se ha limitado al trabajo en el aula, sino que ha permeado toda la complejidad de la educación, por lo que ahora hablamos de currículos problematizadores, el enfoque problematizador de la educación, el aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica, entre otras vertientes. Por ejemplo, Siede et al. (2021) establecen que la enseñanza basada en preguntas problematizadoras es otra opción a la enseñanza de las ciencias sociales para así acercarse al tipo de quehaceres que realizan los científicos en esta área. Por su parte, Chileno et al. (2020) abordan la problematización sobre los contenidos y concluyen que

El reconocimiento de que un mismo contenido puede ser problematizado desde diversas dimensiones le permiten al estudiante comprender el fenómeno de las relaciones interdisciplinarias y establecer los factores que determinan la elección de una u otra proyección de la problematización, así como de su grado de desarrollo, lo que posibilitará reconocer el origen, esencia y naturaleza del problema objeto de investigación. (p. 389)

Basar entonces los currículos universitarios y toda propuesta educativa en problemas, para así seleccionar los contenidos en concordancia con dichos problemas es una de las prácticas más generalizadas y destacadas dentro de la academia, por lo que nos fue necesario entonces analizar cómo los CDCC respondían a estas prácticas de formación de profesionales.

Por contenidos nos referimos en este estudio al conocimiento de tipo objetivo, observable y comunicable abordado por estos centros como parte esencial de sus dinámicas epistemológicas y socioeducativas. Estos contenidos, que se distribuyen en una gran cantidad de temas, están relacionados con los campos de estudio propios de las disciplinas relacionadas con centros de esta naturaleza, tales como las ciencias de la comunicación y del lenguaje, la lingüística teórica y aplicada, la sociolingüística, la psicolingüística y la pedagogía, entre muchas otras.

Nuestro análisis nos lleva entonces a colegir que el conocimiento formal o explícito difundido por los CDCC parte de los principales problemas o preocupaciones que estos buscan resolver, basados en las caracterizaciones, propósitos e intereses de sus poblaciones. Es así como podemos establecer que existe una estrecha relación entre problemas y contenidos, pues se busca formar profesionales capaces de afrontar situaciones cotidianas en el marco de unas interacciones profesionales, sociales y políticas.

En este orden de ideas, este estudio identificó esos asuntos sobre los cuales trabajan los CDCC y cómo podrían relacionarse con las necesidades de formación de los profesionales. La tabla 3 nos muestra entonces los temas que se evidenciaron en toda la información y recursos analizados en la totalidad de CDCC: sus objetivos, los temas de sus eventos y sus materiales de aprendizaje, la productividad publicada, los intereses investigativos y los asuntos que tratan en las tutorías, entre otros espacios.

En el ejercicio de establecer los problemas a los cuales los CDCC responden, partimos entonces de los mismos temas o contenidos identificados y llegamos así a la formulación de los problemas en forma de preguntas. Vale la pena aclarar que estos problemas no fueron hallados de manera directa en ninguno de los centros estudiados, pues su interés giraba en torno a los temas que se reflejaban en sus objetivos, por lo que no presentaban clara y explícitamente los problemas tal y como los presentamos en este reporte.

De la misma manera, este reporte se permitió asociar los temas a unos campos de estudio un poco más generales, con el objetivo de relacionarlos con las disciplinas fundantes de estos centros, pues la mayoría de ellos no desarrollan los contenidos epistemológicos que fundamentan sus contenidos, sino que explicitan directamente los temas de su interés. La relación entre temas, campos y problemas se presenta en la tabla 3 de manera jerárquica, lo que significa que los primeros temas fueron los que más se encontraron en los centros y los últimos fueron los menos abordados.

Tabla 3. Relación de problemas, campos y contenidos en los CDCC

	Problemas	Campos de estudio	Temas (contenidos)
1.	¿Qué tipo de textos y discursos escritos provienen de la actividad intelectual y qué características los diferencian?	Géneros académicos.	El resumen, el informe, la reseña, el ensayo, la tesis, la monografía, el artículo de investigación.
2.	¿Cuáles son los estándares y criterios que unifican la forma de presentar documentos escritos académicos?	Manuales de estilo. Ética de la investigación.	Estilo APA, Estilo MLA, Estilo Chicago. Formas de citar y referenciar. Cómo evitar el plagio.
3.	¿Cuáles son los pasos para crear un escrito y qué estrategias se pueden aplicar para tener éxito en el proceso de escritura?	Proceso de escritura.	Etapas de preescritura, redacción, revisión, edición, publicación. Técnica de lluvia de ideas, relaciones lógicas, mapas mentales...
4.	¿Cuáles son las reglas y principios formales que gobiernan el uso de la lengua tanto oral como escrita?	Gramática normativa y estructural.	Sintaxis, ortografía, signos de puntuación, acentuación, categorías gramaticales.
5.	¿Qué elementos lingüísticos y discursivos permiten que las ideas sean unidas en un texto de forma interconectada, con sentido y significado?	Coherencia y cohesión textual.	Concordancia gramatical, conectores discursivos, sinónimos, organización de oraciones y párrafos, semántica.
6.	¿Qué funciones, estructuras y técnicas caracterizan los diferentes tipos de textos?	Tipologías textuales.	La descripción, la narración, la argumentación, la exposición.
7.	¿Cómo desarrollar habilidades discursivas orales y a qué técnicas se puede recurrir para discutir y socializar el conocimiento?	Estrategias discursivas orales. Tipologías de exposiciones orales.	El congreso, el coloquio, el seminario, el debate, la conferencia.

Fuente: elaboración propia.

Campo 1: géneros académicos

De acuerdo con Marín (2015), los géneros académicos pertenecen a un tipo de discurso especializado de la actividad académica y científica y, teniendo en cuenta que este discurso puede tener varios propósitos, organizaciones y destinatarios, pueden existir varios tipos de discursos específicos, los cuales constituyen los géneros discursivos.

El análisis hecho a los contenidos desarrollados por los CDCC nos permitió ver que los tipos de documentos académicos o científicos, principalmente el resumen, el informe, el ensayo y la tesis, son los temas que más se abordan internacionalmente, pues al consultar estos centros vemos que la gran mayoría de ellos proponen una gran cantidad y diversidad de recursos donde se desarrollan estos contenidos. Estos géneros se abordan desde infografías y videos hasta talleres y cursos, cuyos contenidos y metodologías buscan instruir a la población sobre sus estructuras, características, funciones, estrategias y demás.

Ahora, como es evidente que existe una gran preocupación consensuada entre instituciones para que los estudiantes universitarios entiendan y dominen estos tipos de escritos, estos han suscitado novedosas y reconocidas propuestas. A continuación, resaltaremos algunas de ellas.

- El Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, en Alemania, cuenta con el Programa MultiConText, el cual asiste a estudiantes multilingües de otras nacionalidades con talleres y consejos de escritura individuales sobre escritura académica. «De la lectura a la escritura de textos académicos» y «Escribiendo tu tesis» son algunos de los cursos ofrecidos en este programa.
- El Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra en España diseñó un sitio web enteramente para el desarrollo de textos académicos. Allí encontramos la sección *Modelos de textos* donde varias tipologías son presentadas, entre las que se encuentran el resumen, el informe, la memoria, el artículo de investigación, entre otras. La dinámica para desarrollar estos temas se basa en una estructura que responde a los interrogantes ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se hace?, así como a la necesidad de ejemplo y práctica. Cada interrogante es abordado por el centro y para la práctica se presentan ejercicios a manera de casos.
- El Centro de Escritura Acadia de la Universidad Acadia, en Canadá, propone talleres en los cuales el director del centro aborda varios de los géneros académicos para preparar a los estudiantes. Estos talleres son variados, con temáticas

únicas y dirigidos a estudiantes con propósitos específicos. Por ejemplo, el taller *Writing a Successful Thesis* está dirigido exclusivamente a estudiantes graduados con honores y de maestría; el taller *How to Build and Effective Essay* es útil para todos los estudiantes; el taller *Writing Successful Research Papers* se dirige especialmente a estudiantes de segundo año en adelante en sus estudios.

Campo 2: manuales de estilo y ética de la investigación

En cuanto al segundo grupo de los temas más abordados por los CDCC, encontramos que las instituciones académicas se preocupan porque los escritos académicos de los aprendices se ajusten a estándares y lineamientos universales, así como a lineamientos institucionales, por lo cual es muy común que encontremos en estos centros temas como los diferentes manuales de estilo que existen (aunque el estilo APA es el más referenciado), cómo citar autores y obras y qué es el plagio y cómo evitarlo, entre otros relacionados. Esto en lo particular, ya que, al tratarse de textos académicos, se debe desarrollar un fuerte trabajo de consulta de fuentes y de estado del arte (Gómez Vargas et al., 2015). En cuanto a los manuales de estilo, descubrimos que la mayoría de los centros se interesa porque haya entendimiento de los estudiantes en varios de estos estilos, aunque no en la totalidad. Estos mismos manuales son usados para instruir a los estudiantes frente a cómo se deben incluir en los textos las ideas que provienen de otros autores. Sin embargo, hay algunos centros que diseñan sus propios recursos para llevar esto a cabo, aunque basados en los manuales originales. A continuación, veremos algunos ejemplos.

- La Oficina de Habilidades Académicas de la Universidad de New England, en Australia, presenta un compendio propio sobre estilos para referenciar por disciplinas. Así, por ejemplo, asocian el estilo APA (American Psychological Association) con las áreas de la salud, la psicología, la educación y la criminología, entre otras; el estilo Vancouver, con la medicina rural; el estilo MLA (Modern Language Association), con la comunicación y los medios y el inglés; el estilo Chicago, con la sociología, la música y los negocios, entre otros. La lista de estilos y campos es más extensa.
- El Centro de Escritura de la Universidad St. Thomas, en Canadá, también nos informa sobre diferentes estilos para citar, tales como la American Anthropological Association (AAA), la American Sociological Association (ASA) y Chicago, entre otros, y despliega un listado de recursos propios y externos para enseñarnos cómo se puede y se debe citar en todos estos manuales.

- Por otro lado, y en relación con el plagio, el Centro de Aprendizaje (Lenguaje Académico y Aprendizaje) de la Universidad de Sídney, en Australia, propone talleres denominados «Uso de la evidencia y evitar el plagio», en los cuales se trabaja con los estudiantes múltiples formas de que los textos sean originales y éticos. Este tipo de talleres también lo encontramos en el Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour, de La Universidad Americana en El Cairo, Egipto, y el Centro de Habilidades Académicas de la Universidad de Canterbury, en Nueva Zelanda.
- El Centro de Escritura de Wits de la Universidad de Witwatersrand en Sudáfrica, el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Centro de Escritura de la Universidad Americana Libanesa son otros centros que abordan problemáticas y contenidos relacionados con el plagio a través de otros servicios y recursos educativos.

Campo 3: proceso de escritura

En tercer lugar, encontramos muy relevante para los CDCC el instruir a su público sobre cómo redactar documentos académicos siguiendo ciertos pasos y recomendaciones de forma que tengan éxito en el proceso. Para ello, proponen una serie de pasos o etapas y unas estrategias basadas en diversos modelos y principios teóricos desarrollados por las disciplinas para promover la escritura. Estos principios son producto de la vasta investigación que se ha originado especialmente desde finales del siglo XX para lograr procesos de escritura en estudiantes de todos los niveles educativos, incluso los superiores (Aguilar Peña et al., 2016; Avendaño Castro et al., 2017; Carlino, 2004; Cassany, 1999; Cuetos Vega et al., 2004; Giraldo Giraldo, 2016).

La tabla 3 presenta algunas de las etapas que los CDCC siguen en sus dinámicas, aunque es de aclarar que los términos allí usados no son exactamente los mismos en todos los CDCC, pues varían según sus visiones epistemológicas y la lengua de origen, por lo que acá están representados de forma resumida y, por supuesto, veraz. A continuación, nos permitimos presentar algunos de los CDCC que se destacan por la forma en que desarrollan este proceso de escritura a través de los materiales de aprendizaje y las sesiones presenciales o virtuales que proponen para que su público logre este objetivo.

- El Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey, en México, desarrolla el proceso de escritura siguiendo los siguientes pasos: 1. Buscar y seleccionar fuentes. 2. Comprender y usar las fuentes. 3. Planear y construir borradores. 4. Identificar y aplicar el formato. 5. Revisar y finalizar el

documento. Para cada uno de estos pasos el centro ofrece una rica variedad de recursos, de forma que sus consultantes se instruyan adecuadamente.

- El Centro de redacción de la Universidad Pompeu Fabra, en España, por su parte, propone la siguiente estructura: 1) Planificación. 2) Textualización. 3) Revisión. De igual manera, en su sitio web proponen para cada paso unas ideas, estrategias, materiales y demás para lograr que sus estudiantes escriban bien.
- El Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's, en Canadá, desarrolla este contenido bajo esta estructura: 1) Getting Started. 2) Gathering Information. 3) The Writing Process. 4) Details, Details. 5) Basic Format Guidelines.
- El Centro de Escritura y Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts, en Estados Unidos, propone 1) Prewriting. 2) Drafting. 3) Revising. 4) Editing.

Campo 4: gramática normativa y estructural

El cuarto tema más desarrollado por estas comunidades académicas tiene que ver con los aspectos de orden lingüístico que los escritores y comunicadores en formación deben dominar en su proceso escritor. Entender y aplicar todas esas normas gramaticales, sintácticas, ortográficas, fonéticas y demás es igualmente importante, por lo que muchos recursos y servicios son ofrecidos a fin de hacer adquirir este conocimiento. La mayoría de los CDCC estudiados presentan algún tipo de material o evento para abordar estas temáticas, aunque no de la misma manera, pues algunos ofrecen más recursos que otros; algunos son meramente presenciales, otros virtuales o mixtos; algunos presentan únicamente recursos para el autoaprendizaje y otros para el aprendizaje mediado; algunos limitan los recursos a ciertas tipologías mientras que otros varían más los tipos de recursos; algunos hacen público el acceso a los recursos mientras que otros los mantienen privados, etcétera. Pese a estas particularidades y en cualquier caso, resaltamos la relevancia, la utilidad y el impacto que todas estas apuestas causan en aquellos que deciden desarrollar su proceso de aprendizaje junto con la ayuda de estas comunidades.

Así entonces, los temas y subtemas más comunes que desarrollan los centros principalmente por medio de sus sitios web son los siguientes:

1. Signos de puntuación: la coma, el punto y coma, los dos puntos, el apóstrofo.

2. Categorías gramaticales: el verbo, el adjetivo, el nombre, la conjunción, el pronombre.
3. Sintaxis: la oración, los sintagmas nominal y verbal, el complemento de objeto directo e indirecto.
4. Acentuación: los acentos, las sílabas, los tipos de vocales, la tildación.
5. Ortografía: uso de mayúsculas, tildación, dígrafos, grafemas.

A manera de ejemplos, tenemos

- El Centro para la Escritura Académica de la Universidad Coventry, en Inglaterra, que ofrece materiales didácticos para sus estudiantes, dentro de los que encontramos *Estilo y Registro*, un documento que presenta algunas formas para hacer el estilo de la escritura más formal: la voz pasiva, las contracciones, los pronombres personales, los verbos frasales, la jerga y las palabras de enlace son los temas que se desarrollan allí.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, ofrece el taller «Gramática inglesa para escribir trabajos académicos en inglés», el cual permite que los estudiantes logren competencia en el uso de elementos gramaticales del inglés en la redacción.
- El Centro de Aprendizaje (Lenguaje Académico y Aprendizaje) de la Universidad de Sídney, también ofrece un taller denominado *Functional grammar for academic writing 1*, que aborda lineamientos sobre temas gramaticales para la escritura académica.

Campo 5: coherencia y cohesión textual

Continuando con el orden de los temas desarrollados en los CDCC, es el momento de abordar la forma en que podemos hacer que nuestros textos sean organizados de manera relacionada y comprensibles para los lectores. Es así como encontramos que el quinto tema de interés trata asuntos que tienen que ver con la coherencia y la cohesión que se deben cuidar en los textos, pues estos dos elementos son pro-

piedades vitales para que el acto comunicativo, ya sea oral o escrito, tenga sentido y sea exitoso entre los diferentes locutores (Karadeniz, 2017).

Por coherencia entendemos la capacidad del texto para desarrollar un mismo tema o realidad a través de diferentes ideas, las cuales se presentan en los diferentes enunciados del texto de manera interconectada para darle un sentido global a este (Liyana, 2014). Crossley y McNamara (2016), en una revisión del estado sobre la coherencia textual, afirman que varios estudios señalan que la coherencia del texto es el mejor indicador de la calidad general de un ensayo en comparación con otras características analíticas, como la fuerza de la tesis, la fuerza del argumento, la fuerza de la conclusión, la corrección gramatical y otros indicadores de la calidad del texto.

La interconexión que debe existir entre los diferentes enunciados del texto se da gracias a la correcta relación léxica y gramatical que el escritor debe asignar para poder crear un escrito enteramente cohesionado (Liyana, 2014). Esa conexión lingüística se denomina cohesión, y puede referirse a conexiones de tipo referencial, temporal, espacial, causal o aditiva. Es así como la cohesión de un texto depende de esos elementos lingüísticos, ya sean conectores o signos de puntuación, y de cómo están distribuidos y ordenados en los diversos enunciados.

Crossley y McNamara (2016) establecen que la cohesión y la coherencia están estrechamente vinculadas, pues la primera se refiere a la presencia de pistas explícitas en el texto que permiten al lector establecer conexiones entre las ideas presentadas. Esto significa que la cohesión es específica del texto, mientras que la coherencia es específica del lector ya que se refiere a la comprensión que este obtiene del texto. La coherencia depende de varios factores, que pueden incluir pistas de cohesión explícitas e implícitas y factores no lingüísticos como el conocimiento previo y la destreza lectora.

Teniendo en cuenta estos fundamentos teóricos sobre estos temas tan relevantes para la academia, vemos que hay varias apuestas didácticas por parte de los CDCC para lograr procesos de escritura con sentido y significado, por lo que queremos resaltar algunas de esas apuestas encontradas en estos centros.

- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, propone unos talleres de escritura, dentro de los cuales se encuentra el *Taller de Lingüística Textual, Coherencia y Cohesión*.
- El Centro de Escritura de la Universidad de York, en Inglaterra, propone igualmente unas sesiones de formación a su público por medio del taller *Paragraphing: Cohesion and Coherence*, el cual se desarrolla actualmente de forma virtual.

- El Centro de Escritura de la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica, ofrece en una página web un recurso original de consulta personal llamado *Cohesion in Writing* en el que lista marcadores discursivos útiles para encadenar diferentes fragmentos discursivos en un texto.
- El Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab de la Universidad de Chile ofrece la conferencia *Academic writing: Cohesive devices* para escribir mejores textos desde la coherencia y la cohesión.

Campo 6: tipologías textuales

Continuando con el listado de contenidos tratados en los CDCC, presentamos en esta oportunidad la importancia que las instituciones educativas dan a la forma en que se organiza la diversidad textual y se clasifican los distintos tipos de textos.

Debido a las particularidades de los escritos y a las necesidades de expresar intenciones, emociones, funciones, organizaciones diversas, durante décadas los académicos han presentado diversas clasificaciones (Adam, 1992; Biber, 1989; Grosse, 1976; Weinrich, 1972), por lo que no existe un consenso actual sobre una única tipología textual. Sin embargo, el análisis sobre estos textos en los diversos CDCC nos permitieron concluir que existe un modelo común a la mayoría de ellos, el cual clasifica los textos en *narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos*. Esta tipología fue propuesta por Egon Werlich en 1975 y, de acuerdo con la literatura especializada, es una de las más aceptadas académicamente a nivel mundial.

Frente a estas tipologías no podemos afirmar que los tipos de textos sean completamente diferentes, pues los escritos tienen unas características universales, es decir, ciertas cualidades compartidas por todos ellos, y unas características convencionales, lo cual hace que algunos escritos se asemejen entre sí. No obstante, predominan las características individuales, lo cual permite que un escrito se distinga de otros. Cabrera Pommiez y Caruman Jorquera (2018) precisan que «es conveniente considerar cada texto como un haz de rasgos lingüísticos, textuales y discursivos, algunos de los cuales son predominantes y permiten clasificarlos de una manera, y no de otra.» (p. 110)

Con base en esto, vemos entonces que los CDCC se interesan por instruir frente a esta tipología. No obstante, estos tipos de textos no se desarrollan de manera equitativa e igualitaria en todos los centros pues evidenciamos que existe una tipología que se distingue sobre las demás: la argumentación. Por ejemplo, el Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main en Alemania trabaja explícitamente la argumentación a través de varias apuestas, tales como los talleres «Argumentos en textos académicos» y «Argumentación en escritura académica en inglés». El Centro

de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana en México ofrece recursos únicos para abordar este campo. Allí se destaca la Evaluación de Diagnóstico de Escritura y Argumentación, una prueba que determina niveles de competencia en varios aspectos, entre ellos la argumentación.

De los pocos CDCC que trabajan con más de una tipología, encontramos al Centro de Recursos para la Escritura Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en México que desarrolla en su sitio web la descripción, la narración, la argumentación y la conversación por medio de un recurso html. El Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en República Dominicana, ofrece unos recursos tipo presentación para abordar la argumentación y la exposición por medio del ensayo.

Campo 7: estrategias discursivas orales y tipologías de exposiciones orales

En el último lugar del listado de temas abordados en los CDCC encontramos uno que se relaciona con la oralidad y está específicamente dedicado a desarrollar habilidades orales en público y a los tipos de exposiciones orales a los cuales se puede recurrir para debatir, construir y socializar el conocimiento.

Por exposición oral podemos entender un encuentro de comunicación oral que se desarrolla en un entorno formal, generalmente académico, donde los expositores presentan a unos asistentes un tema especializado para informar o incluso para discutirse (Bustínduy, 2014). Estos encuentros pueden ser desarrollados a manera de monólogo, donde el o los expositores informan sobre el tema, o a manera de diálogo, donde no solo se informa, sino que hay cabida a la discusión por parte de los expositores, y en ocasiones la audiencia puede participar del debate. Estos eventos suelen darse en grandes espacios donde se congrega la audiencia, aunque con el desarrollo de las plataformas tecnológicas para los encuentros sincrónicos muchas instituciones han optado por desarrollar estos encuentros de manera virtual.

Existe una variedad de tipos de exposiciones orales, los cuales tienen sus propias características, estructuras, lineamientos y propósitos. A manera de ejemplo, podemos mencionar la conferencia, el debate, el simposio y el coloquio, entre otros, a los cuales también se les conoce como géneros académicos orales, y son los preferidos en las universidades para divulgar o socializar el conocimiento en la comunidad académica (Alvarado Cantero, 2018). En años recientes, a estos encuentros se les ha atribuido una naturaleza científica, ya que permiten la visibilidad de la producción académico-investigativa (Sánchez Upegui, 2010).

Gracias a esto, los CDCC se han interesado en abordar estos eventos, por lo que buscan que los estudiantes desarrollen habilidades para gestionar su participación en ellos. La asistencia de los centros se hace desde varias perspectivas: desarrollar

técnicas orales para el discurso, diseñar material apropiado para las presentaciones, usar un correcto tono de voz y lenguaje corporal o presentar un discurso argumentativo coherente, entre muchos otros propósitos, y lo hacen a través de varios tipos de recursos de aprendizaje y servicios académicos.

Algunos CDCC que hacen apuestas para que su población meta desarrolle habilidades para hablar en público son:

- El Centro de Aprendizaje (Lenguaje Académico y Aprendizaje) de la Universidad de Sidney, en Australia, que propone el taller *Developing oral presentation skills*, donde se abordan una diversidad de estrategias para que los profesionales en formación hablen mejor.
- La Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov, en Rusia, por su parte, brinda capacitación grupal y asesoramiento individual en la preparación para una conferencia científica internacional con un discurso científico oral en inglés.
- El Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab de la Universidad de Chile ofrece una conferencia en la cual se abordan unos consejos para presentaciones orales, la organización del discurso y la audiencia. Igualmente encontramos otra conferencia que trata de cómo comunicar bien, de forma oral, una idea en cuanto a la voz, el espacio, la imagen y el manejo corporal.
- Adicionalmente, el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, propone también unos recursos de aprendizaje denominados *La exposición oral con soporte gráfico*, donde se encuentran pautas para realizar buenas exposiciones en público.
- En cuanto a recursos educativos, el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla en México propone unos recursos en línea que abordan algunos géneros orales, tales como la discusión grupal, la mesa redonda, la reflexión en equipo y la réplica o defensa de trabajo escrito.

A modo de conclusión sobre esta sección, vemos cómo la organización epistemológica y pedagógica de estas comunidades educativas gira en torno a unos conte-

nidos que resultan ser de gran importancia para la formación de los tipos de profesionales que cada institución proyecta. Percibimos cómo estos contenidos no se desarrollan de manera aislada y sin fundamentos, sino que, por el contrario, corresponden a unas caracterizaciones, unas realidades, unas bases epistemológicas y unos contextos. Es de esta manera como este hallazgo está alineado a lo que nos explican Coll Salvador y Solé Gallart (2021) frente al hecho de que «la discusión acerca de los contenidos no puede darse con independencia de la discusión acerca de la persona que aprende y cómo aprende y de las estrategias que se instrumentan para favorecer ese aprendizaje» (p. 24). De allí la importancia de caracterizar las poblaciones y de relacionar los contenidos con dichas características, con el fin de que los aprendizajes sean significativos y de que se lleven a cabo procesos exitosos de construcción de conocimiento.

Si bien los contenidos discutidos en esta sección fueron presentados de forma ordinal, esto no quiere decir que para los centros o para nosotros, como investigadores, la importancia varíe, sino que las necesidades e intereses de cada uno de ellos es diferente, por lo que adecúan sus contenidos a esos contextos. Cada centro cuenta con un nivel de experticia, delimita sus campos de acción y responde a necesidades particulares, de manera que resulta válido que sus temáticas también estén delimitadas y organizadas según todas estas intenciones.

No obstante, es importante que los CDCC hagan un ejercicio de revisión y actualización principalmente de los recursos que ofrecen para acompañar el desarrollo de estos temas, pues en algunos de ellos se evidenció que varios de sus recursos no están actualizados o carecen de suficiente rigor para instruir adecuadamente respecto a los temas que abordan. De igual manera, hay algunos centros cuyos temas y formas didácticas para trabajarlos son muy delimitados, por lo cual es necesario variar las formas de enseñanza de modo que se satisfagan plenamente las necesidades de información de todos los grupos poblaciones que acceden a ellos para informarse sobre estos temas.

Modalidades para la dinamización del conocimiento en los centros

Para este estudio es de suprema importancia indagar sobre las modalidades en que los CDCC dinamizan su conocimiento, ejecutan sus acciones y alcanzan sus logros, pues es la forma que les permite causar ese impacto que esperan producir en la formación de los profesionales.

Es claro que los grandes cambios sociales que se han venido dando en la denominada sociedad de la información y el conocimiento del siglo XXI han permeado las formas de educar a las poblaciones y de formar ciudadanos acordes con este tipo de sociedad, por ello nos interesó saber la manera en la que se lleva a cabo la expe-

riencia educativa en los CDCC, incluyendo los medios, las interacciones, los tiempos y los procedimientos bajo los cuales se media entre los procesos de aprendizaje de los aprendientes y los contenidos. Eso es lo que denominamos modalidad.

La literatura especializada de manera generalizada concuerda con que la educación presencial dejó de ser la única manera de educar gracias a la aparición del Internet y del desarrollo de las TIC (Covarrubias Hernández, 2021; Martínez, 2017; Salazar & Melo, 2013); no obstante, estos factores no han sido los únicos que han llevado a la transformación de la educación a nivel global. García Aretio ya describía en 1999 que los factores que han provocado el nacimiento y desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, tales como la abierta y a distancia, aparte de las transformaciones tecnológicas, han sido principalmente los avances sociopolíticos (respecto a la democratización de los estudios); la necesidad de aprender a lo largo de la vida (como un nuevo paradigma educativo); la carestía de los sistemas convencionales (pues era insostenible que todos quisieran y pudieran acceder presencialmente a una educación permanente); los avances en el ámbito de las ciencias de la educación (gracias a las contribuciones de otras ciencias y disciplinas).

Chaves Torres (2017) concuerda con el marco de la educación a lo largo de toda la vida, y agrega la importancia de la política de la educación para todos establecida por la Unesco. Estos factores han igualmente llevado a los sistemas educativos a implementar y desarrollar la educación virtual y a distancia de modo que haya accesibilidad y oportunidad de educarse sin importar las distancias, las limitaciones físicas ni las diferencias socioculturales.

Todas estas novedades, producto de las nuevas necesidades y del desarrollo tecnológico, han llevado entonces a que la educación desarrolle nuevas formas de mediar pedagógicamente, de construir conocimiento, de comunicarse, incluso de entretenerse mientras se aprende, por lo que las nuevas tecnologías y los nuevos paradigmas en educación han permitido el desarrollo de modalidades que han tenido varias denominaciones: aprendizaje a distancia, abierto, distribuido, e-learning, etcétera (Covarrubias Hernández, 2021).

Barroso Ramos (2006), por ejemplo, nos presenta su clasificación de modalidades en tres grupos: la presencial, la no presencial y la mixta. Es claro que por educación presencial se refiere a la acción pedagógica desarrollada en instalaciones específicamente diseñadas para ello, que cuenta con el acompañamiento permanente de un docente en tiempos específicos y bajo metodologías predeterminadas. En cuanto a la modalidad no presencial, la secciona en educación abierta y educación a distancia. A la primera la describe como «la modalidad con apertura respecto a tiempos, espacios, métodos, currículos, criterios de evaluación y acreditación. Se basa en el estudio independiente, dirigido a personas de cualquier edad que desean continuar estudiando o superarse en una profesión.» (p. 7). La segunda la entiende como «una estrategia basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos altamente eficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.» (p. 7). En cuanto a esta modalidad, el autor

explicita que los factores espaciotemporales y personales de los aprendices, como sus edades y ocupaciones, no limitan ni condicionan el acceso a la educación. También explica que las TIC juegan un papel esencial y permiten la educación por teleconferencia, que se da gracias al uso de computadoras, audio y video; la educación en línea, que se da gracias a la Internet; y la educación en ambientes virtuales, que se gestiona por medio de un conjunto de medios informáticos y telemáticos. En este último, el autor hace la claridad de que este tipo de educación es erróneamente denominado educación virtual.

Respecto a la modalidad mixta, establece que esta es la misma educación semipresencial, donde algunos momentos de la educación se dan presencialmente, mientras otros se realizan a distancia.

Por su parte, Ospina Ardila y Bolívar Miranda (2014) nos presentan la estructuración de las modalidades educativas que se desarrollan en cierta facultad, que se componen de la presencialidad, la distancia y la virtualidad. La diferencia que hacen entre la modalidad a distancia y la modalidad virtual es que en la primera hay unos elementos tecnológicos usados principalmente para la comunicación, tales como un chat en una plataforma virtual, un foro o un correo electrónico, así como algunos recursos digitales, pero los estudiantes deben asistir a clases presenciales con cierta periodicidad. Ciertas prácticas educativas, como las evaluaciones o los laboratorios, también pueden ser presenciales o virtuales. La modalidad virtual recurre mucho más a las TIC y al internet para el acto educativo, tales como plataformas digitales, *software* de videoconferencia y recursos digitales, y las evaluaciones o los laboratorios son mayoritariamente virtuales, aunque también se pueden dar de forma presencial.

De Miguel (2006; como se citó en Álvarez Pozo & Abreu, 2018) describe las modalidades de enseñanza para el aprendizaje de competencias, donde hacen dos clasificaciones: la presencial y las semipresenciales. En la primera se desarrollan metodologías que requieren de un contacto o relación directa del docente con sus estudiantes, tales como las clases teóricas, los seminarios talleres, las clases prácticas y las tutorías, mientras que las modalidades semipresenciales se caracterizan por el alto nivel de autonomía por parte de los estudiantes para desarrollar su proceso de aprendizaje sin acompañamiento docente o con un acompañamiento parcial. Se destacan el estudio en grupo y el estudio individual. Como asunto curioso, los autores no mencionan en su artículo la incidencia de las TIC, sino que se refieren más bien a estrategias didácticas de trabajo que pueden ser llevadas a cabo dentro y fuera del aula.

Basados en estos hallazgos de la literatura, vemos entonces que aparentemente no existe consenso frente a las modalidades de estudio que las instituciones educativas pueden ofrecer y por medio de las cuales las personas pueden educarse, o quizás el problema no radica en las tipologías mismas sino en las formas de ejecutarlas, pues esto requiere un gran despliegue presupuestal, tecnológico y de recursos humanos que muchas veces son un limitante para las instituciones. Incluso, puede tratarse

de un problema meramente conceptual, pues las estrategias y las bases epistemológicas existen y pueden ser universales, pero las formas de operar dependen de las visiones y funciones de cada institución.

Teniendo en cuenta esta introducción problemática, procederemos a dar cuenta de las modalidades que se evidenciaron en la totalidad de centros incluidos para este estudio y la congruencia con las formas de educar bajo estas modalidades. Discutiremos en detalle los hechos, las interpretaciones y las conclusiones que surgieron como producto del análisis ejecutado en relación con este tema.

Para empezar, encontramos que la virtualidad como modalidad de estudios es el único concepto que aparece en la totalidad de los centros estudiados. Ninguna otra modalidad es mencionada a pesar de que aparentemente algunos centros pertenecían a ellas. Por ejemplo, hay varios centros que le apuestan poco a la virtualidad y prefieren seguir sus metodologías presencialmente, pero no mencionan en sus sitios web o documentos oficiales que su modalidad sea presencial. Lo mismo ocurre con cualquier otra modalidad a la cual los centros podrían pertenecer; y aunque encontramos que la mayoría de CDCC le apuestan a la inclusión de las TIC para trabajar remotamente, ninguno menciona que su metodología es a distancia, remota, mediada por TIC o cualquier otro término que pueda describir esas formas de trabajo. Debido a esta falta de especificaciones decidimos entonces no incluir estas otras tipologías, sino delimitarlas a lo que los centros nos muestran.

Al ser entonces «virtual» el término usado por algunos centros, es el que usamos en este reporte en los casos que aplique. Para los demás, los referimos como presenciales o como mixtos. Presenciales por ser la visión de educación más perdurable en el tiempo y mixtos por ser una educación que mantiene la presencialidad para algunos servicios, pero usa herramientas tecnológicas para otros, como la Internet, plataformas de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS platforms), **software** de videoconferencia y recursos de aprendizaje digitales, entre otros.

No obstante, los hallazgos en las formas de educar de los centros nos permiten afirmar que ninguno de ellos trabaja 100% bajo una única modalidad, incluso si así lo afirma. Por ejemplo, en algunos de los centros denominados virtuales encontramos que algún taller, algún curso, algún evento, alguna tutoría o algún otro tipo de servicio se ha desarrollado presencialmente, y en los que sí desarrollan sus dinámicas de esta forma tampoco consideramos que estas sean puramente presenciales, ya que muchos de ellos cuentan con una página web no solo informativa, sino que esta ofrece recursos digitales para ser consultados, es decir, es visible esa extensión a la virtualidad. Muchos también ofrecen asesorías virtuales o algún taller o evento en esta modalidad.

Tabla 4. Modalidades educativas de los CDCC

Modalidades educativas		Porcentaje
	Mixta	78.26 %
	Virtual	13.04 %
	Presencial	8,7 %

Fuente: elaboración propia.

Con todo esto, hemos decidido clasificar las modalidades de los CDCC en las tipologías mostradas en la tabla 4, basándonos en varios criterios. En primer lugar, seguiremos la línea de las modalidades anunciadas por los CDCC para no suscitar contradicciones o controversias. En segundo lugar, a pesar de considerar que ninguno responde 100% a una modalidad específica, sí consideramos que mayoritariamente lo hacen por la forma de dinamizar sus acciones. Por último, en el caso de los centros considerados presenciales pero que cuentan con un sitio web, evidenciamos que varios de estos sitios son meramente informativos, pues no cuentan con alguna oferta de recursos digitales de aprendizaje. Al no presentar estas bondades, se considera que no son interactivos y que, para poder beneficiarse del centro, es necesario asistir presencialmente a sus servicios.

Vemos entonces que la modalidad mixta es la preponderante en la totalidad de centros analizados, con un 78.26% (correspondiente a 36 CDCC). Estos centros se destacan por la accesibilidad y flexibilidad de sus recursos, pues permiten que su población pueda acceder a ellos teniendo en cuenta sus posibilidades, necesidades e intereses. A continuación, presentamos algunos centros y describimos algunas formas de cómo esta modalidad es llevada a cabo.

El Centro para la Escritura Académica de la Universidad Coventry, en Inglaterra, ofrece tutorías para acompañar el proceso de escritura de los estudiantes. Estas sesiones se desarrollan sincrónicamente en línea, a través de Skype, para discutir en directo los borradores de tareas con un tutor, y asincrónicamente en línea, en forma de tutorías de escritura por correo electrónico, para enviar los borradores de tareas, de los cuales los estudiantes reciben posteriormente comentarios escritos o en audio por parte de un tutor. Presencialmente, este centro ofrece los denominados grupos de redacción de disertaciones, que tienen como objetivo proporcionar apoyo a los estudiantes de pregrado para escribir sus disertaciones de tercer año. Los tutores pueden ser consultados sobre varios aspectos de las disertaciones mientras los estudiantes trabajan en la escritura de estos documentos.

El Centro de Éxito Estudiantil de la Universidad de Calgary, en Canadá, ofrece el taller llamado *Integridad académica: colaboración con los compañeros*, en el que los estudiantes son enfrentados a situaciones académicas y deben aprender e implementar estrategias de trabajo en grupo. Al final del taller, entregan unos productos que deben evidenciar competencias para trabajar colaborativamente desde la individualidad. Este taller tiene la particularidad de que es ofrecido en modalidad tanto presencial como virtual. Aparentemente, la dinámica de desarrollo del taller es la misma para ambas modalidades, la única diferencia es que el taller presencial dura 60 minutos, mientras que el virtual dura 45. Los espacios designados para cada modalidad son un salón específico de la Universidad y la plataforma Zoom, respectivamente. Este centro ofrece una docena más de talleres con distintas temáticas bajo estas mismas modalidades.

El Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour de La Universidad Americana, en El Cairo, Egipto, ofrece talleres especializados para estudiantes de cualquier nivel y departamento y para cualquier tema, clase o tarea específica. Estos talleres cuentan con una dinámica muy interesante: los profesores son los que los solicitan. Para ello envían un correo electrónico al centro indicando el tema que se debe desarrollar, si existe alguna dinámica específica y a quiénes está dirigido. El taller es desarrollado presencialmente y puede ejecutarse durante las horas de clase o bien organizarse en otro momento y lugar. Algunos de los temas sugeridos son cómo evitar el plagio, técnicas primarias de investigación, los estilos de documentación MLA y APA entre otros. En cuanto a estos últimos temas, este centro cuenta con una variedad de recursos digitales de libre acceso en su página web. Por ejemplo, para desarrollar los estilos APA y MLA, el sitio cuenta con recursos html, los cuales explican, describen e ilustran estos temas. Allí mismo encontramos unas diapositivas en Power Point y un documento descargable e imprimible. Estos documentos tratan la misma información que el html, solo que viene en formatos alternos para tener acceso a la misma información de diferentes formas.

Regresando a las modalidades presentadas en este reporte, vemos que la siguiente adoptada por algunos CDCC es la virtual. A pesar de que vemos que la frecuencia entre esta y la modalidad anterior es determinante, el 13.04% de los centros (correspondiente a 6 CDCC) informan que su forma de dinamizar su conocimiento es por medio de la virtualidad. A continuación, los listamos, y posteriormente presentaremos algunas de las características y acciones más destacadas de algunos de ellos, que se seleccionaron aleatoriamente.

- Centro de Recursos para la Escritura Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México.
- Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México.

- Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla, en México.
- Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra, en España.
- Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes, en España.
- Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos.

El espacio para la dinamización del conocimiento del Centro de Recursos para la Escritura Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, es una plataforma web organizada básicamente en tres secciones, que corresponden a los tres grandes temas que abordan: Proceso general de escritura, tipos de escritos académicos y *academic writing*. Adicionalmente, cuenta con una sección de dudas, consulta de formatos y videos. Las dudas es una sección que contiene una variedad de recursos principalmente en html donde explican algunos temas específicos, como la puntuación, elementos gramaticales, léxico y ortografía. Consulta de formatos se trata de una sección donde se presentan tres tipos de manuales oficiales para la escritura académica: APA, MLA y EDGE. Todos los temas y secciones de este sitio se desarrollan siguiendo una secuencia por etapas y unas preguntas. Las etapas son: 1) buscar y seleccionar fuentes, 2) comprender y usar las fuentes, 3) planear y construir borradores, 4) identificar y aplicar el formato, 5) revisar y finalizar del documento. Al interior de cada una de estas etapas se encuentran los interrogantes ¿qué es? y ¿cómo se hace? A medida que el lector navega por estas secciones va descubriendo todas las explicaciones necesarias para entender todos los grandes temas, así como sus subtemas por medio de diversos recursos educativos digitales. Algunas de las principales características de esta comunidad son:

- El formato, organización y propuesta didáctica del sitio permite una navegación fácil, concatenada e interesante.
- Contiene varios tipos de recursos digitales tales como videos informativos, diccionarios online, enlaces a sitios externos, pero la mayor parte de ellos se desarrolla en html.
- El sitio no cuenta con espacios para la interacción sincrónica o asincrónica con personal del centro. Tampoco hay evidencias de servicios o eventos que se desarrollen ya sea presencialmente o mediados por TIC.

- El sitio cuenta con un enlace directo a la Comunidad virtual CREAdores, un centro de escritura independiente, pero que pertenece a la misma institución.
- La interacción con el sitio se da desde la misma navegación por el sitio, pero este es mayormente informativo.

El Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes en España es quizás el más complejo de la totalidad de CDCC incluidos en este estudio, debido a la cantidad de temas y recursos que aborda, a las diversas poblaciones a quienes se dirige y a la forma de organizar su sitio web, el medio de dinamizar su conocimiento. El sitio está organizado en cinco grandes secciones: Enseñanza, Literatura, Lengua, Artes y Ciencia, las cuales desarrollan por medio de un número significativo de recursos que van desde lecturas, manuales y libros hasta videos, eventos pasados y convocatorias a congresos, desde recursos digitales, diccionarios y bibliotecas hasta fotografías, películas y cursos. Todos estos contenidos cambian y se amplían periódicamente. El centro también mantiene otros portales asociados, como el Aula Virtual de Español y el portal de los Congresos Internacionales de la Lengua Española. Algunas de las principales características de esta comunidad son:

- Particulares y compañías pueden asociarse al centro, por medio de un registro, para gozar de privilegios especiales en el acceso a determinados servicios.
- Para entender y disfrutar del portal web, este ofrece unas secciones de ayuda para sus usuarios: consejos de navegación, mapa del sitio, accesibilidad, programas de apoyo.
- El Centro tiene una página para enviar comentarios adonde se pueden hacer llegar sugerencias o peticiones.
- A diferencia de los demás CDCC presentados en este reporte, este centro virtual no delimita sus intereses a la mejora de procesos de escritura en universitarios, sino que se preocupa más por la difusión de conocimientos relacionados con la lengua española y otras culturas hispánicas.
- El Centro ofrece experiencia y formación académica y profesional a su público por medio de cursos certificados, programas, conferencias, concursos, clubes y demás.

El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, es el programa de escritura más prestigioso en todo el mundo, no solo por ser uno de los primeros en ser creados en los Estados Unidos y en el mundo, sino también por los reconocimientos que ha recibido gracias a su apuesta pedagógica y científica, la cual se destaca por los recursos, servicios, eventos, proyectos y demás que desarrollan. Este laboratorio proporciona ayuda con el inglés a estudiantes, profesores, profesionales y organizaciones de todo el mundo. Su objetivo es ayudar a los interesados en su desarrollo como escritores, independientemente de su nivel.

Como interesado externo, al momento de ingresar a su página web descubrimos que este laboratorio es el único que existe en modalidad virtual (Online Writing Lab) y presencial (On-campus Writing Lab). El laboratorio en línea ofrece apoyo global a través de materiales de referencia en línea y servicios para la creación de citas, cartas de presentación, ayuda para la redacción específica de una especialidad y asesoramiento general sobre redacción. El laboratorio físico atiende a la comunidad de estudiantes y profesores de la universidad en el campus. Facilita sesiones de tutoría en persona, en línea o electrónica con uno de sus tutores, así como talleres de escritura.

Algunas de las principales características de esta comunidad son:

- El contenido (información, recursos, servicios...) de la página web tanto del laboratorio virtual como el presencial es diferente.
- Los directivos de ambas modalidades son diferentes y actúan de manera independiente, aunque se complementan de diversas maneras, por medio de las acciones que ejecutan.
- El contenido de la página web del laboratorio presencial no solo es informativo, sino también interactivo, pues allí se encuentra una variedad de recursos para su consulta y descarga, se puede agendar tutorías y talleres, entre otras funciones.
- Esta página está estructurada teniendo en cuenta las poblaciones que se benefician del laboratorio, como los estudiantes, exalumnos y facultades, un boletín informativo y una sección de empleo. Cada una de estas secciones contiene un número de recursos para su consulta. También hay una sección de asesorías de escritura para agendar estos encuentros.
- La página del laboratorio virtual está estructurada de acuerdo con los grandes temas como la escritura en general, la investigación y la citación, cómo evitar el plagio, guías de estilo de escritura académica, entre otros, donde se encuentran

varios recursos para el desarrollo de los temas. También se encuentran secciones dedicadas a las poblaciones y ámbitos del laboratorio, como recursos para docentes y tutores, escritura en posgrado, multilingüismo, etcétera.

Por último, nos referiremos al grupo de CDCC que categorizamos bajo una modalidad de trabajo presencial, ya que sus sitios web y sus documentos oficiales no dan cuenta de un despliegue de herramientas tecnológicas digitales para llevar a cabo sus propósitos. A pesar de que todos los CDCC incluidos en la muestra cuentan con una página web, en este estudio concluimos que las de un grupo en particular son meramente informativas, ya que se limitan a hacer saber de la existencia del sitio y a mencionar algunas de sus acciones. Estos sitios no ofrecen recursos de aprendizaje consultables como si lo hacen los centros en modalidad virtual y mixta. En todo caso, es necesario hacer la claridad de que esta afirmación corresponde a la información pública a la cual podemos tener acceso; no obstante, no podemos descartar que internamente, y de manera privada, se manejen plataformas e interacciones *online*, destinadas exclusivamente al cuerpo estudiantil o docente.

El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, informa sobre las consultorías y las maneras en que estas se ejecutan, cómo se registran y qué condiciones y requerimientos tienen, entre otros datos. Para inscribirse, pueden enviar un correo electrónico o ir al espacio físico donde se encuentra el centro. En cuanto a la modalidad, no hay indicios de que se lleven a cabo virtualmente, pues no hay información al respecto, por lo que podemos entender que se hace presencialmente, a no ser que en el registro internamente se les informe a los usuarios sobre alguna manera diferente de llevarlas a cabo. Otras informaciones brindadas se refieren a los tipos de talleres que ofertan, a los certificados que otorgan luego de alcanzar ciertas competencias y un proyecto que se encuentra en desarrollo. De la misma manera, no informan sobre la modalidad de estas acciones ni hay disponibles recursos que acompañen estos u otros temas.

El Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, también en Alemania, informa a través de su página web la diversidad de servicios que ofrece, entre los que se encuentran algunos talleres de escritura, asesorías individuales y grupos de trabajo, entre otras actividades. Estas acciones están divididas para beneficiar a tres grupos poblacionales: ofertas para estudiantes, ofertas para docentes y ofertas para doctorandos. En este centro no se encuentran alojados materiales para el autoaprendizaje ni recursos externos. El único indicio de virtualidad es una capacitación en escritura en línea, pero privada, solo pueden acceder quienes posean una cuenta en un ambiente virtual.

El Centro de Escritura y Discurso de la Universidad Daystar, en Kenia, no cuenta con una página web propia, como la mayoría de los CDCC, sino que su sitio informativo (el cual no se ha actualizado desde hace algunos años) se encuentra dentro del sitio del Departamento de lenguas y artes escénicas, la unidad a la cual pertenece. Este sitio es meramente informativo, pues no se encuentra ningún tipo de recursos

digitales o interactivos, plataformas tecnológicas o algún otro recurso o servicio de aprendizaje. Allí básicamente encontramos información sobre los tutores del centro, los ganadores de un concurso de ensayos, una galería de fotos, los datos de contacto de la directora del centro y el enlace a su cuenta en la red social Facebook. El principal servicio de este centro son las tutorías académicas que apoyan principalmente el proceso de escritura de los estudiantes interesados, ya sea para sus trabajos de investigación, discursos y tareas de clase, así como otras tareas de redacción como CV, cartas de presentación y propuestas. La lengua de trabajo es el inglés, a menos que un estudiante solicite ayuda en francés o kiswahili, lenguas que se enseñan en la universidad. Las sesiones de tutoría son mayoritariamente presenciales, aunque no hace mucho, luego de la pandemia del covid-19, iniciaron las tutorías en línea. La reservación se hace por correo electrónico, mensaje de texto o llamada telefónica.

A manera de conclusión, es importante que todas estas comunidades implementen otras formas de educar, teniendo en cuenta que en la actualidad las instituciones educativas tienen la responsabilidad moral y social de variar las modalidades de enseñanza. Esto no solo está claramente establecido en las políticas educativas de los países, sino que la realidad lo exige. Clara muestra de ello fue la pandemia del covid-19, la cual, originada en el 2019, marcó un antes y un después en muchos sectores, entre ellos el educativo. Gracias a esto, la mayoría de las instituciones vieron la necesidad de desarrollar la educación virtual y a distancia como alternativa a la presencialidad. Es innegable que las comunidades estudiantiles necesitan de herramientas tecnológicas para fortalecer sus procesos de aprendizaje, por lo que la enérgica invitación a innovar es para aquellos centros que no han implementado adecuadamente nuevas modalidades, principalmente por desconocimiento o por falta de voluntad.

Fundamentaciones epistemológicas de los centros

Como ya hemos visto, este estudio se ha propuesto descubrir las formas en que los CDCC dinamizan el conocimiento por medio de sus diferentes acciones; no obstante, este interés va más allá de estas funciones técnicas, metodológicas y estratégicas, que ya hemos mostrado, y busca también hacer un acercamiento a la forma en que estos centros se conciben así mismos y cómo se sustentan desde marcos teóricos que gobiernan las diferentes disciplinas involucradas; desde posturas filosóficas que explican las razones de ser de la educación; desde principios pedagógicos que dirigen el acto de mediación y de aprendizaje; desde preceptos axiológicos que rigen las prácticas individuales y colectivas; entre otras posturas que sirvan para justificar su existencia y repercusión en la sociedad. Es así como esperábamos encontrar explicaciones por parte de los centros para poder entender cómo justifican su creación y su gestión, pero no únicamente desde su utilidad e instrumentalización,

sino además desde su esencia, su naturaleza, su razón de ser. Para ello, la estrategia se basó en indagar, principalmente en la información presentada en sus páginas web y en sus documentos oficiales, aquellas informaciones implícitas o explícitas que nos permitieran saber bajo qué fundamentaciones epistemológicas se crearon y operan los CDCC.

Entendemos por fundamentación epistemológica aquellas razones de orden científico, empírico y filosófico por las cuales los centros de y para el conocimiento se autodefinen, las cuales sirven para orientar sus objetivos y nos permiten no solo reconocer asuntos ontológicos sobre los orígenes de los CDCC, sino también ver cómo esa ontología repercute en los procesos que se llevan a cabo en su interior. Es de esta manera como podremos develar las visiones que tienen de la educación, los tipos de conocimiento promovidos, el tipo de seres humanos formados, los métodos adoptados para potenciar los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, entre muchos otros asuntos que se pueden abordar desde un análisis epistemológico (Cristancho Altuzarra, 2019; Fuentes Canosa & Collado Ruano, 2019; Soto Molina & Rodelo Molina, 2020). Es así como la fundamentación epistemológica permite justificar las metodologías implementadas en los CDCC, sus elementos intrínsecos y sus fines y permiten también explicar cómo la ciencia, la experiencia y la razón se entretujan teniendo en cuenta factores socioeducativos, psicológicos, históricos, políticos o cualesquiera otros que se relacionen con los propósitos de estos centros.

Pritchard (2016) concluye que la epistemología se enfoca en comprender el conocimiento que se fundamenta de forma autónoma o respalda una disciplina específica; este conocimiento subyacente define la esencia, el alcance y las limitaciones de las disciplinas tanto internamente como en su interacción con el entorno social. Esta acepción nos da a entender que las disciplinas (refiriéndose a las ciencias) poseen un conocimiento que puede estudiarse; sin embargo, estamos convencidos no solo de que el conocimiento es una propiedad de las ciencias naturales, sociales y humanas, sino también de que toda entidad con existencia conceptual es capaz de poseer y producir un conocimiento. Tal es el caso de los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento, los cuales concebimos como ambientes vivos que nacen, crecen, evolucionan y, a lo largo de esos procesos, son capaces de crear sus propios sistemas de pensamiento; de promulgar creencias, visiones y valores; de soportarse a la luz de teorías, ideologías y filosofías. Todo este entramado en su totalidad se traduce en conocimiento, y es justamente ese conocimiento el que quisimos encontrar.

A continuación, procederemos a listar algunos centros en los que pudimos identificar de manera explícita algún tipo de justificación epistemológica, y analizaremos esa información a la luz de teorías, paradigmas y visiones que se relacionen con sus campos de conocimiento. De igual manera, aunque los demás CDCC no expliciten esta información, analizaremos aquello que nos dicen sus propósitos desde las generalidades y las especificidades. Esto lo compararemos y lo contrastaremos con todos los hallazgos que aquí presentamos.

Empezaremos con el Centro de Escritura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México, cuya filosofía reza de la siguiente manera en su sitio web:

Desarrollo de competencias de escritura a partir de una estrategia centrada en las necesidades específicas de los estudiantes, trabajadores, docentes e investigadores, quienes aprenderán a escribir escribiendo, es decir, desarrollarán las herramientas de escritura a partir de sus propios trabajos para la universidad, la investigación y la publicación. El CE se centra específicamente en el acompañamiento en el desarrollo de habilidades de escritura de textos académicos, por lo tanto, quedan fuera de su alcance los textos creativo-literarios.

Varios aspectos podemos resaltar de esta finalidad. Por un lado, identificamos una visión pragmática del acto educativo, pues se está estableciendo que la utilidad del conocimiento se refleja en su aplicación práctica. Se aprenderá a escribir por medio de la misma escritura, y este fin y medio servirá a los aprendientes a resolver las situaciones que se le presentan en la universidad. Sin embargo, esta utilidad podría tomar matices utilitaristas, pues percibimos que el enfoque es en un mayor beneficio en detrimento de otros aspectos. Esto es evidente en la medida en que explicitan que estas competencias de escritura les servirán a los escritores para tener éxito en lo meramente académico, relacionado con la investigación específicamente, por lo que otros aspectos de la escritura, como la creatividad y la literatura, no se tienen en cuenta en este proceso.

Por otro lado, al informar que se centran en las necesidades de los interesados en función de sus responsabilidades en la institución, percibimos un currículo negociado, pues da la posibilidad de identificar los sistemas de aprendizaje que prefieren los estudiantes para establecer sus propósitos, sin dejar de atender las necesidades de los contenidos, objetivos y propósitos de aprendizaje. Podríamos decir que de cierta manera responde a un progresismo, en la medida en que el aprendizaje se entiende como una manera de ayudar a los aprendientes a aprender cómo aprender. Se trata entonces de una filosofía que le apuesta a un enfoque educativo centrado en el aprendiente que da respuesta a sus necesidades del intelecto, de emocionalidad y de relacionamiento con los demás. Esto es coherente con la forma de actuar del centro ya que dispone de recursos humanos y materiales didácticamente funcionales para estos propósitos.

Estas cualidades progresistas resaltadas en este centro no son únicas de él, pues en muchos otros también pudimos evidenciar un currículo centrado en el aprendiente. Tenemos el ejemplo del Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg-August de Göttingen, en Alemania, cuando menciona en sus propósitos que se interesa en

ayudar a que los estudiantes se conviertan en escritores competentes e independientes que tomen decisiones reflexivas sobre su proceso de escritura y sus textos, que entiendan y usen la escritura como medio de

comunicación (científica) y conocimiento (científico), que entiendan las convenciones de la escritura académica y apliquen, pero también cuestionen y actúen y se comuniquen con seguridad en una sociedad del conocimiento globalizada en condiciones de multilingüismo.

Por su parte, el Centro de Recursos para la Escritura Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, establece que ofrece un cúmulo de posibilidades que le permiten al estudiante entrar al reconocimiento de su propia lengua y de sus capacidades para comunicarse por escrito, de una manera eficiente, cálida y divertida.

Del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, queremos resaltar los marcos teóricos sobre los cuales se sustenta. Nos indica que su enfoque educativo se fundamenta en teorías lingüísticas y pedagógicas de la lingüística sistémico-funcional, adaptadas específicamente al idioma español y al entorno educativo de Argentina. Para entender este contexto y poder analizar las propuestas de este centro en relación con estas teorías, veamos de qué se trata.

La lingüística sistémico-funcional tiene sus raíces en los estudios lingüísticos de Michael Halliday, que se remontan a 1982. Uno de sus principios claves se centra en las prácticas socioculturales que consideran el contexto y la cultura en el proceso de aprender un idioma. Se denomina «funcional» porque postula que la estructura del lenguaje está influenciada por la funcionalidad social que cumple el lenguaje. Esta perspectiva va más allá del análisis de las estructuras lingüísticas y se enfoca en el propósito que el lenguaje debe cumplir durante la comunicación interpersonal. Además, se dice «sistémica» porque sostiene que el significado se construye por medio de las elecciones que los hablantes hacen dentro de un sistema de significados codificados formalmente, dependiendo de su intención comunicativa.

Es de esta manera que todo programa de instrucción que se relacione con la comunicación humana debería tener en cuenta no solo cómo se establecen los signos y las estructuras formales por medio de las cuales se forman y se transforman las lenguas, sino también para qué nos comunicamos y en qué contextos, para así poder establecer cuáles son las mejores prácticas que nos lleven a lograr esa comunicación.

Toda esta relación problemática se puede ejemplificar por medio de tareas específicas que frecuentemente se les solicitan a los estudiantes de cualquier nivel. Tal es el caso de la escritura de una carta formal para aplicar a una vacante laboral. Aquí es imperativo dominar los niveles sociolingüísticos necesarios para entender el contexto cultural y geográfico de la empresa y poder así redactar una carta asertiva y adecuada al contexto. Esa misma carta que se escribe para un determinado país o región podría no tener los mismos efectos en otra región o incluso en otra empresa de la misma región, aunque las vacantes sean las mismas, ya que los contextos son diferentes.

Es importante entonces resaltar las acciones que los diversos CDCC proponen para que los aprendientes alcancen niveles comunicativos destacados según los principios de esta lingüística sistémico-funcional. Una de las acciones específicas para ello son las tutorías, pues es una práctica personalizada que se orienta a responder a las necesidades particulares de cada escritor. Al ser el asesor y el asesorado conocedores del qué escribir, para qué hacerlo, en qué contexto y qué particularidades se deben tener en cuenta, se puede llevar a cabo un proceso eficiente y efectivo de escritura con propósitos particulares. Por fortuna, la mayoría de CDCC ofrecen este tipo de servicios con características específicas, pero con el mismo fin.

El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, dentro de su fundamentación los problemas sobre los cuáles se basan sus acciones principales. Según las tipologías que pueden representar las concepciones de un problema, vemos que este centro concibe problema como aquellas situaciones que causan dificultades a los involucrados e impiden por lo tanto el avance o progreso del estado crítico actual a uno ideal. Es así como este CDCC resalta dos problemas principales: 1) los estudiantes y los profesionales suelen tener dificultades con los géneros científico-académicos; 2) estudiantes y profesionales suelen asistir a cursos de escritura y lectura que resultan insuficientes al momento de enfrentar un comité editorial o de evaluación.

Para explicar estos problemas, este centro esgrime dos hipótesis: la primera es que «los conocimientos de lectura y escritura académica se desvanecen en el tiempo» y la segunda es que «esos conocimientos sólo son apreciados cuando surge una necesidad académica o profesional».

Basados en este marco problémico, podemos afirmar que este centro posee una visión pragmática del quehacer educativo, cuyo principal objetivo es solucionar problemas prácticos por medio de acciones efectivas. Esta visión surge del pragmatismo de Charles Sanders Peirce y William James, los promotores de esta filosofía, quienes afirman que la validez de toda formulación teórica o científica se da solo por medio de la utilidad que esta pueda representar para la sociedad. Solo es válida aquella verdad socialmente útil, por lo que el propósito del pensamiento es crear hábitos.

Aplicada esta visión al campo de la educación, el pragmatismo declara que una de las formas más certeras para llegar al aprendizaje es a través de la práctica.

[...] tiene que ver sobre todo con el aprender de la experiencia, con el transformar a través de ella la duda en creencia en un proceso que puede ser evaluado de forma práctica, con el examinar las posibles consecuencias de los conceptos e idear nuevos modos de acción. (Barrena, 2012, p.2)

Esta autora también afirma que la educación pragmatista busca el crecimiento, por lo que esta filosofía posibilita nuevos métodos de investigación y descubrimiento que pueden legitimarse.

Kurt Lewin, en su afán por establecer una aplicación práctica de la investigación, había afirmado que esta debería verse como procesos para el tratamiento de problemas sociales específicos, y así dio origen, en 1944, a la investigación acción. En concordancia con este filósofo y psicólogo, Arias Galicia (1999), Elliot (2000) y Hurtado de Barrera (2010), entre otros intelectuales, determinaron que dentro del modelo epistémico del pragmatismo investigar es crear conocimiento para resolver problemas prácticos, situaciones concretas. El pragmatismo es entonces una manera científica de concebir la investigación para enfrentar problemas creativamente, asociando la teoría a la acción.

Es de esta manera que este CDCC propone acciones precisas que buscan abordar estas y otras problemáticas que puedan surgir en los procesos de desarrollo de competencias comunicativas. El trabajo individualizado por medio de tutorías es una de esas acciones que han resultado ser efectivas por su capacidad de identificar necesidades específicas y de entender sus contextos para así mismo saber cómo satisfacerlas.

Esta práctica educativa de fundamentar la enseñanza y el aprendizaje basado en problemas no son una visión que aplica únicamente este centro, por el contrario, muchos de ellos lo hacen. Por ejemplo, el Centro de Escritura del Harvard College ofrece ayuda a cualquier aspecto de la escritura, desde tareas específicas hasta habilidades escritoras generales. La Oficina de Habilidades Académicas de la Universidad de New England propone acciones dirigidas a tratar problemas específicos que sus estudiantes pueden presentar en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades de estudio es un programa que ofrece recursos para tratar asuntos como el manejo del estrés y el tiempo, cómo tomar notas o cómo leer mejor. La preparación para los exámenes es otra iniciativa que ofrece recursos y servicios con el fin de que los estudiantes tengan éxito en sus evaluaciones. Todo esto lo hacen para que el estudiante sea independiente y seguro de sí mismo. El Centro de Escritura de la Universidad de York aborda problemáticas relacionadas con la escritura académica, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, pero también con el desarrollo de hábitos de estudio eficaces y habilidades de comunicación. Lo hace principalmente por medio de su servicio de asesoramiento y orientación, a través del cual no solo se dan soluciones inmediatas, también se busca que los estudiantes sean capaces de replicar dichas soluciones de manera autónoma en otras situaciones problemáticas.

Por otro lado, encontramos el Centro de Escritura de la Universidad de Cape Town, en Sudáfrica, que afirma que el objetivo de este espacio orientado a los estudiantes es proporcionar mediación en el proceso de escritura académica. Según esto, este centro entiende que sus estudiantes aprenden en la medida en que socializan con su entorno, experimentan con lo desconocido y recogen vivencias y experiencias que se traducen en aprendizaje, pero para que esto suceda el estudiante debe ser actor protagónico en ese proceso de aprendizaje, desarrollar una conciencia de lo que hace, ser autónomo con los insumos que recoge para aplicarlos de manera independiente en las situaciones a las que se enfrenta. De eso se trata el aprendizaje

centrado en el estudiante, un enfoque que surge desde las perspectivas constructivistas y sociocríticas, las cuales han originado modelos de aprendizaje alternativos (Mendoza Moreira & Rodríguez Gámez, 2019). Esto significa que lo que aprenden los estudiantes, la manera en que lo hacen, los propósitos de ese aprendizaje, los recursos y las formas didácticas empleadas dependen de las necesidades y habilidades de cada cual. En la medida en que el estudiante satisface sus necesidades y desarrolla sus habilidades, hay aprendizaje. Pero ello no significa que el proceso de aprendizaje se dé de manera completamente independiente, sino que hay un proceso de mediación, donde un experto en el tema orientará al estudiante frente a los asuntos que este desconoce y a la forma en que de manera autónoma puede descubrirlos y aplicarlos.

Dentro de sus objetivos, este centro de escritura expresa que cree que todos los estudiantes tienen la capacidad de mejorar su escritura, tanto si son capaces de construir hábilmente un ensayo académico como si tienen dificultades para encastrar las distintas partes de su trabajo en un todo coherente. Esto es coherente con la visión de la mediación pedagógica de Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) quienes proponen que, desde esta mediación, debe ser capaz de retar al estudiante, promover la autonomía, valorar los saberes previos, ser capaz de trabajar en red, motivar, emocionar y disfrutar. Gracias a esta visión, las prácticas que se promueven, principalmente desde las asesorías y los talleres propuestos, están orientadas a un trabajo autónomo por parte del estudiante, de mejoramiento y crecimiento, pero gracias a las orientaciones que se dan en los encuentros.

A manera de cierre de esta sección, recalamos que las epistemologías de los centros discutidos son solo algunos ejemplos, pues no podemos incluir en su totalidad el análisis de todos ellos, ya que sería una tarea de nunca acabar. Este reporte no pretende ser extensivo en esta sección específica, sino que busca demostrar de manera general cómo una mayoría opera y cómo un centro actual o futuro debería establecer este apartado en sus dinámicas. Dicho esto, es claro que muchos otros CDCC que no se mencionaron no son la excepción para establecer unas fundamentaciones, pues lo hacen y se reconoce esa iniciativa. La excepción la marcan aquellos centros que no explicitan estas concepciones, aunque deberían hacerlo, pues es una de las maneras más directas de justificar su razón de ser y de demostrar cómo sus iniciativas se sustentan desde principios que caracterizan la educación actual y del futuro.

Conclusión

Con esta sección de los fundamentos epistemológicos que sustentan la naturaleza de los CDCC concluimos este primer capítulo, que buscaba hacer un primer acercamiento a estas comunidades que han tenido un crecimiento notable, especialmente en la última década. Analizar sus denominaciones, objetivos, poblaciones meta, lenguas, problemas, contenidos, modalidades y fundamentaciones epistemológi-

cas se hizo con un cuádruple propósito. Primero, dar cuenta del estado actual de estos centros frente a los aspectos analizados a nivel mundial. Consideramos que la muestra escogida y el análisis ejecutado son suficientemente representativos, válidos y confiables como para generalizar la forma en que los CDCC dinamizan el conocimiento relacionado con sus campos de acción. Los hallazgos generales reportados pueden verse como acciones comunes a todos o a la mayoría de CDCC en el contexto internacional. Esta información puede ser un gran insumo de análisis y evaluación tanto para los centros incluidos en el estudio como para los que no lo fueron.

Segundo, realizar una evaluación comparativa frente a cómo los CDCC se están desarrollando. Este ejercicio permitió destacar apuestas, novedades y resultados, lo cual hace que algunos centros e instituciones se destaquen. Esta información también es importante para aquellos centros que estén buscando cómo innovar y crecer respecto a sus dinámicas.

De este mismo ejercicio evaluativo podríamos establecer un tercer propósito, el cual se relaciona con que haya una autoevaluación respecto a la forma en que actúa cada centro incluido en el estudio. Este análisis sirve para que cada CDCC haga un ejercicio introspectivo sobre sus apuestas pedagógicas, científicas y socioeducativas y ver cómo pueden mejorar e innovar, teniendo en cuenta lo que otros centros están haciendo.

Pero no únicamente los centros existentes se pueden beneficiar de este estudio presentado, también los centros que vendrán en el futuro, pues al consultar lo presentado en estos capítulos los interesados podrán informarse sobre cuáles son los elementos, estructuras y fundamentaciones que todo CDCC debería implementar para tener éxito. Esto último es considerado el cuarto propósito de este primer capítulo.

Pero no todo está dicho aún sobre la forma en que operan y que deberían operar estas comunidades, pues los siguientes capítulos nos informarán sobre los recursos educativos, los servicios y redes académicas, y demás acciones que se deben implementar para impactar favorablemente en los procesos de aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M., & Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, *42*(3), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Aguilera, S. M., & Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18), 136-145. <https://doi.org/10.14482/zp.18.008.956>
- Alvarado Cantero, L. (2018). Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *12*(24), 7-31. <https://doi.org/10.26378/rnlael122440>
- Álvarez Pozo, H. A., & Abreu, J. L. (2018). Modalidades de Enseñanza para el Aprendizaje de Competencias. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, *13*(2), 15-23. [http://www.spentamexico.org/v13-n2/A2.13\(2\)15-23.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n2/A2.13(2)15-23.pdf)
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, *35*(1), 13-26. <https://doi.org/10.36446/af.2015.44>
- Alzate-Ortiz, F., & Castañeda-Patiño, J. (2020). Pedagogical Mediation: Key to Humanizing and Transformative Education. A Look from Aesthetics and Communication. *Revista Electrónica Educare*, *24*(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, *44*(2), 197-226. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4621>
- Arias Galicia, F. (1999). *Introducción a la metodología de la investigación en ciencias de la administración y del comportamiento (5a ed.)*. Trillas
- Avendaño Castro, W. R., Paz Montes, L. S., & Rueda Vera, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, *13*(1), 132-143. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Barrena, S. (2012). *La educación como crecimiento: el pragmatismo en las aulas*. V Jornadas «Peirce en Argentina». <https://studylib.es/doc/7855777/la-educaci%C3%B3n-como-crecimiento--el-pragmatismo-en-las-aulas>
- Barroso Ramos, C. (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Innovación Educativa*, *6*(30), 5-16. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420843002.pdf>

- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842172>
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27(1), 3-43. <https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.1.3>
- Bustínduy, I. (2014). *Presentaciones efectivas: técnicas para la exposición oral de trabajos y proyectos académicos*. Editorial UOC.
- Cabrera Pommiez, M., & Caruman Jorquera, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 40(161), 107-127. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58589>
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12357>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12047>
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197339>
- Cedeño-Díaz, Z. L., Fuentes-González, H. C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Dinámica interactiva del autodesarrollo personal-profesional en la formación socio-humanista del estudiante de medicina. *Educación Médica Superior*, 35(3), 1-19. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2313>
- Chaves Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Clark Mora, L., Velázquez Rivera, L. M., & Quiñones Pérez, I. R. (2020). La problematización: Herramienta para facilitar el aprendizaje auténtico de las ciencias en el nivel elemental. *International Journal of New Education*, (6), 63-81. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10267>
- Cobo, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanías para nuevos entornos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21), 1-8. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68214>
- Coll Salvador, C., & Solé Gallart, I. (2021). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación En La Escuela*, 1(3), 19-27. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9325>
- Covarrubias Hernández, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>

- Cristancho Altuzarra, J. G. (2019). La pregunta por los fundamentos epistemológicos de la investigación en Educación -aportes para una discusión epistemológica-. *Cuestiones de Filosofía*, 5(25), 37-61. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n25.2019.10681>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.02>
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L., & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC: evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 7-14. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28479>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Finney, D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 69-79). Cambridge University Press.
- Fuentes Canosa, A., & Collado Ruano, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia: Colección de la Educación*, 26(1), 83-113. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Fuentes Francia, A. L. (2017). El lenguaje y la pedagogía: ¿el fin o un medio? Enseñando a los médicos. *Morfología*, 9(1), 4-10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/64751>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- Giraldo Giraldo, C. (2016). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *ÁNFORA*, 22(38), 39-60. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- González Díaz, C., & Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. *Educación Médica Superior*, 28(3), 467-481. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/279>
- Grosse, E. U. (1976). *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart, Kohlhammer.

- Guanipa Ramírez, L., Albites Sanabria, J., Aldana Zavala, J., & Colina Ysea, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *IUSTITIA SOCIALIS*, 4(6), 71-89. <https://doi.org/10.35381/racji.v4i6.290>
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia (4a ed.)*. Quirón Ediciones.
- Isabelli García, C., & Lacorte, M. (2016). Language learners' characteristics, target language use, and linguistic development in a domestic immersion context. *Foreign Language Annals*, 49(3), 544-556. <https://doi.org/10.1111/flan.12215>
- Karadeniz, A. (2017). Cohesion and Coherence in Written Texts of Students of Faculty of Education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 93-99. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.1998>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching (3rd ed.)*. Oxford University Press.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Liyana, C. (2014). Cohesion and coherence in English education students' thesis. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 1(2), 281-295. <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v1i2.189>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. Harper & Row.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- MartínezRuíz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión universitaria*, (9), 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>
- Mendoza Moreira, M., & Rodríguez Gámez, M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *Cienciamatria*, 6(10), 560-572. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.232>

- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias*, (1), 24-56. <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/52-manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones>
- Ospina Ardila, J. A., & Bolívar Miranda, Á. (2014). Modalidades educativas e instrumentos empleados en la educación presencial y virtual en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia. *Ingeniería y Sociedad*, (7), 30-38. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ingeso/article/view/18987>
- Otero Iglesias, J., Barrios Osuna, I., & Prieto Márquez, G. Á. (2006). El objetivo en el contexto de la dirección estratégica, el proceso docente y la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662006000300014&lng=es&tlng=es.
- Perilli, V., Garatte, L., & Todone, V. (2020). *Teorías pedagógicas: las perspectivas fundantes (Parte II)*. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109525>
- Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro? (Vol. 17)*. Ediciones SM España.
- Pritchard, D. (2016). *Epistemology*. Springer.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed., Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge University Press.
- Rochina Chileno, S. C., Ortiz Serrano, J. C., & Paguay Chacha, L. V. (2020). La Metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100386&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rödl, S. (2016). Education and autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 84-97. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12175>
- Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1-24. <https://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>
- Ruiz Mendoza, J. C., Álvarez Aguilar, N., & Pérez Ramírez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 175-192. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1897>
- Salazar, R. J. & Melo, Á. L. (2013). Lineamientos Conceptuales de la Modalidad de Educación a Distancia. En Arboleda Toro, N., & Rama Vitale, C. (Eds.), *Educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades* (pp. 81-111). Virtual Educa.

- Sánchez Rojas, R. D. P. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *ZHOECOEN*, *11*(1), 1-10. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1027>
- Sánchez Upegui, A. A. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (30). <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214476001.pdf>
- Siede, I., Condenanza, L. & Suárez Arrébola, S. (2021). La enseñanza de Ciencias Sociales en aulas plurigrado desde un enfoque problematizador. En M. Castedo, C. Broitman, & I. Siede (Eds), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias* (pp. 141-169). Libros de la FaHCE. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4646/pm.4646.pdf>
- Soto Molina, J. E., & Rodelo Molina, M. K. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, *18*(35), 55-95. <https://doi.org/10.15648/am.35.2020.5>
- Travieso Valdés, D., & Ortiz Cárdenas, T. (2023). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, *37*(1), 124-133. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3148>
- Weinrich, H. (1972). Thesen zur Textsorten-Linguistik. En E. Gülich & W. Raible (Eds.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. (pp. 161-174). Athenaiion.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg, Quelle & Meyer.







RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS INTERNACIONALES

● Edwin Andrés Londoño Alape

El diseño y oferta de material para la enseñanza y el aprendizaje representan uno de los principales propósitos de toda propuesta educativa que se lleve a cabo en cualquier institución educativa. Esta ya no es una práctica exclusiva de la privacidad del aula de clase, sino que vemos material educativo circulando por todos lados y a todo momento y para alcanzar todo tipo de objetivos. Los Centros para el Desarrollo de la Comunicación y Conocimiento (CDCC), al hacer parte de esos espacios educativos, también se han interesado en la facilitación de dichos recursos, especialmente aquellos centros que cuentan con plataformas virtuales, de modo que los interesados puedan acceder a ellos fácilmente.

En el campo de la enseñanza, muchas definiciones, concepciones, categorizaciones y tipologías de estos materiales han sido propuestos debido a, por un lado, la diversidad y complejidad conceptual en las ciencias de la educación en relación con dichos materiales, y, por otro lado, la rica variedad de recursos que han surgido gracias a los avances tecnológicos y a los nuevos alcances de la didáctica (Tomlinson, 2023). Esta complejidad ha llegado incluso a ocasionar tensiones conceptuales, disparidad clasificatoria y hasta entorpecimiento al momento de diseñar o usar recursos educativos en las aulas.

Con base en esto, partimos del hecho de que los materiales o recursos didácticos son objetos de índole cultural, física o digital diseñados para utilizarse en situaciones formales y educativas, de modo que faciliten aprendizajes (Area Moreira, 2017). Para que esto suceda, estos recursos deben contar con unos objetivos pedagógicos preestablecidos, una secuencia pedagógica clara e intencionada, así como tematizar contenidos curriculares propios de alguna disciplina en particular.

No obstante, es importante resaltar que estos recursos no deberían estar diseñados desde la óptica de medios transmisores de información, sino que deben representar mediaciones pedagógicas que desarrollen aprendizajes y faciliten una verdadera formación educativa, es decir, que más que medios informativos, se constituyan en medios formativos, que no se definan simplemente desde la didáctica, como disciplina que optimiza las metodologías de enseñanza (Abreu et al., 2017), sino que trasciendan a lo educativo, para que así estos recursos educativos desarrollen capacidades intelectuales, afectivas y axiológicas en los aprendientes, en concordancia con las culturas y las normas de las sociedades a las cuales pertenecen.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, nos referiremos entonces en este capítulo al material ofrecido por los CDCC para que el público los use en pro de sus procesos educativos, principalmente por medio de sus páginas web. Este material es conocido como recursos educativos digitales (RED), entendidos estos como «cualquier material que ha sido creado con un propósito formativo y que se encuentra disponible en medios electrónicos.» (López Gil, 2016, p. 81). Dado este sentido educativo y las ventajas de la virtualidad, es claro que estos recursos sirven principalmente para fortalecer el proceso de aprendizaje que se desarrolla de manera autónoma, pues al ser públicos, abiertos, accesibles, flexibles y autosuficientes, sus usuarios pueden alcanzar altos niveles de autogestión e independencia en su aprendizaje.

El interés de este estudio por indagar sobre estos recursos en los CDCC se materializó en los siguientes objetivos:

- reportar el estado actual de los recursos educativos existentes en los centros objeto de estudio;
- establecer definiciones, clasificaciones y tipologías de recursos educativos como aporte conceptual y pedagógico a los CDCC;
- evaluar las dinámicas de los centros en relación con los recursos educativos y su alineación con los propósitos establecidos;
- resaltar las particularidades relacionadas con los recursos que se destacan por su innovación para que sirvan de ejemplo a otros centros de la misma naturaleza;
- establecer oportunidades de mejora para los actuales y futuros centros con el fin de dinamizar sus recursos educativos de manera efectiva.

Al tratarse de recursos digitales, procedimos entonces a visitar los portales web de todos los centros que contaban con uno y algunas plataformas a las cuales tuvimos acceso para indagar específicamente sobre las tipologías ofrecidas, las propiedades

que los caracterizan, los temas y problemas que abordan, los principios epistemológicos que los sustentan, las relaciones y alineaciones que tienen frente a los propósitos de los CDCC y a las prácticas que se llevan a cabo, entre otros aspectos que esperábamos encontrar. Comenzaremos a continuación a desglosar los hallazgos.

Tipologías de los recursos educativos digitales

El diseño y aplicación de herramientas tecnológicas en el campo de la educación han permitido que los materiales educativos evolucionen (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014), y han llevado a la puesta en escena materiales cada vez más innovadores y efectivos. Estas herramientas han proporcionado características y funciones que resultan no solo útiles para el desarrollo de conocimiento y de habilidades, sino también atractivas estéticamente. Gráficos con estructuras cada vez más complejas e interesantes, materiales convencionales con elementos interactivos, animaciones e interactividad en nuevos recursos multimedia, son solo algunas de las nuevas propuestas que, en cuanto a material educativo, encontramos actualmente.

Pero este material no solo se refiere a los elementos que acompañan o apoyan la enseñanza o los recursos individuales que pueden ser descargados y almacenados, sino que hoy en día debemos incluir también aquellos recursos que, conformados por toda una estructura didáctica y tecnológica, han aparecido y evolucionado justamente gracias a las tecnologías educativas. Rueda Márquez de la Plata et al. (2023) nos hablan de las tecnologías inmersivas que permiten la creación de simulaciones interactivas y entornos virtuales. Es así como la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad mixta permiten mejorar el compromiso de los alumnos, sentirse más motivados y conectados emocionalmente con el contenido, lo cual puede traducirse en un mayor nivel de participación y atención durante las clases.

Dentro de lo que Alenezi et al. (2023) denominan educación digital, mencionan la inteligencia artificial, usada para medir y evaluar la comprensión de una asignatura por parte del alumno. Mencionan también los entornos virtuales de aprendizaje: un **software** que incluye varias herramientas y programas que facilitan la colaboración en línea, la evaluación y los comentarios de los estudiantes, la carga de material académico y la organización de cursos.

Teniendo en cuenta todas estas novedades, hablar de tipos de recursos o material de enseñanza y aprendizaje resulta complejo en la medida en que no existe un consenso en la literatura especializada en cuanto a las definiciones de las diversas clasificaciones que se han hecho sobre este material (Churchill, 2017; Colomé, 2019; Pinto et al., 2012; Sánchez Medina, 2014; Vidal Ledo et al., 2013). Al momento de referirnos a estos materiales, varios son los aspectos por considerar: sus características, la forma en que estos son visualizados y accedidos, sus propósitos y funciones, sus estructuras y sus formas de almacenamiento, entre otros. Todo esto ha llevado a que se propongan clasificaciones, tipologías, definiciones y demás, con el fin de al-

canzar una organización de este componente esencial en la educación, que, de hecho, es considerado un campo de estudio, tal y como lo confirma Tomlinson (2011) al establecer que el desarrollo de materiales es un campo de estudio y una tarea práctica que se encarga de estudiar los principios y procedimientos del diseño, la aplicación y la evaluación de los materiales de enseñanza.

Para dar un ejemplo de esta complejidad, podríamos mencionar el libro electrónico, que bien podría ser un tipo de recurso, pero este libro puede tener diversas presentaciones y propósitos; por ejemplo, puede ser una guía, un manual o un libro de investigación, o podrían ser también tipos de recursos o tipos de libros. Estos libros pueden presentarse enteramente en texto (palabras) como puede que contengan un alto número de imágenes. Estos formatos también podrían ser considerados tipos de recursos diferentes (textuales, gráficos, visuales...). Por si fuera poco, estos mismos libros pueden ser interactivos o no; pueden presentarse en PDF, en HTML o en una herramienta de realidad aumentada; pueden descargarse, imprimirse o leerse únicamente en línea. Todas estas características también podrían llevar a clasificarlos como tipos de recursos distintos.

A continuación, referenciaremos algunas clasificaciones propuestas por distintos autores y entidades, lo cual permite evidenciar la heterogeneidad, multiplicidad y complejidad de los recursos educativos o de aprendizaje, fenómeno que ha traído consigo el desarrollo de las herramientas tecnológicas.

Townsend (2000; como se citó en Quirós Meneses, 2009) nos presenta una clasificación según los medios para los cuales se han creado los recursos didácticos digitales. Tres son los tipos de recursos que propone, y a cada uno se le puede atribuir una gran cantidad de recursos.

Tabla 1. Clasificación de recursos tecnológicos

Tipo de recursos	Descripción y ejemplos
<p>Transmisivos apoyan el envío, de manera efectiva, de mensajes del emisor a los destinatarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas digitales, videotecas digitales, audiotecas digitales, enciclopedias digitales. • Tutoriales para apropiación y afianzamiento de contenidos. • Sitios en la red para recopilación y distribución de información. • Sistemas para reconocimiento de patrones (imágenes, sonidos, textos, voz). • Sistemas de automatización de procesos, que ejecutan lo esperado.

Tipo de recursos	Descripción y ejemplos
<p>Activos</p> <p>permiten que el aprendiente actúe sobre el objeto de estudio, y, a partir de esta experiencia y reflexión, construya sus conocimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modeladores de fenómenos o de micromundos. • Simuladores de procesos o de micromundos. • Digitalizadores y generadores de imágenes o de sonido. • Juegos individuales de: creatividad, habilidad, competencia, roles. • Sistemas expertos en un dominio de contenidos. • Traductores y correctores de idiomas, decodificadores de lenguaje natural. • Agentes inteligentes: buscadores y organizadores con inteligencia. • Herramientas de productividad: procesador de texto, hoja de cálculo, procesador gráfico, organizador de información. • Herramientas multimediales creativas: editores de hipertextos, de películas, de sonidos o de música.
<p>Interactivos</p> <p>cuyo objetivo es que el aprendizaje se dé a partir de un diálogo constructivo, sincrónico o asincrónico, entre individuos que usan medios digitales para comunicarse e interactuar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos en la red, colaborativos o de competencia, con argumentos cerrados o abiertos, en dos o tres dimensiones. • Sistemas de mensajería electrónica (MSN, AIM, ICQ), pizarras electrónicas, programas de videoconferencias en línea, así como ambientes de CHAT textual o multimedial (video o audioconferencia) que permiten hacer diálogos sincrónicos. • Sistemas de correo electrónico textual o multimedial, sistemas de foros electrónicos, blogs, wikis, moderados o no moderados, que permiten hacer diálogos e interactuar asincrónicamente.

Fuente: elaboración propia.

En la búsqueda de un acuerdo y consenso nacional sobre los recursos digitales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presentó en el 2012 una propuesta que buscaba establecer un referente conceptual para caracterizar, describir, clasificar, interpretar y facilitar la comprensión y apropiación de estos recursos en el contexto colombiano. Es así como presenta varias clasificaciones según las condiciones y características que estos deben reunir. La tabla 2 nos resume la organización propuesta por el MEN.

Tabla 2. Clasificación de los recursos educativos digitales, MEN, 2012

Condiciones generales de los recursos	Clasificación de los recursos	Características de los recursos
<p>Educativos</p> <p>Es la relación explícita que tiene el recurso con un proceso de enseñanza y/o aprendizaje.</p>	<p>Características comunes en relación con las intencionalidades formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos virtuales • Aplicaciones para la educación • Objetos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibles • Adaptables • Flexibles • Durables
<p>Digitales</p> <p>Codificación de la información en un lenguaje binario. Permite producir, almacenar, distribuir, intercambiar, modificar y disponer del recurso en un entorno digital.</p>	<p>Representación de la información digital a través de diversos formatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textuales • Sonoros • Visuales • Audiovisuales Multimediales 	<ul style="list-style-type: none"> • Granulares • Interoperables • Modulares • Portables • Usables
<p>Abiertos</p> <p>Permiso legal del autor para el acceso, uso, modificación o adaptación de forma gratuita de los recursos.</p>	<p>Condiciones de acceso y permisos de uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Públicos • Abiertos • Privados 	<ul style="list-style-type: none"> • Reusables

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta información, los recursos deben responder a tres condiciones principales: ser educativos, digitales y abiertos (primera columna). A su vez, cada condición permite unas clasificaciones de los recursos según las características educativas, los formatos de información digital y los permisos de acceso y uso (segunda columna). De igual manera, para facilitar el cumplimiento de las tres condiciones iniciales, los recursos educativos digitales deben cumplir con algunas características técnicas y funcionales (tercera columna), según la naturaleza de los recursos en la clasificación dada.

Por su parte, la Universidad de Medellín, pensando en los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes y en el fácil acceso al conocimiento, se centra en la clasificación de los formatos de los recursos propuestos por el MEN y profundiza un poco más en ellos. Por ello, presentó en 2016 una clasificación inicial de tipos de recursos educativos digitales que pueden diseñarse para complementar los contenidos de las asignaturas. La tabla 3 nos resume la organización de la propuesta.

Para las tres primeras tipologías establecen algunos ejemplos de recursos que también los clasifican como tipos de recursos, los cuales presentan características que los diferencian entre sí.

Tabla 3. Clasificación de los recursos educativos digitales, Universidad de Medellín, 2016

Tipologías de recursos	Subtipologías de los recursos
<p>Visuales</p> <p>Secuencias de información representadas en mayor porcentaje e importancia a través de imágenes, fotografías, gráficas, ilustraciones, capturas ópticas, etc.</p>	<p>Fotografías</p> <p>Compuestas por puntos individuales denominados píxeles los cuales contienen información de color y luminosidad, y en conjunto se unen para la calidad y nitidez de la captura fotográfica o imagen.</p> <p>Imágenes vectoriales</p> <p>Composiciones con objetos geométricos autónomos (líneas, curvas, polígonos) establecidos por funciones matemáticas en un <i>software</i> que hacen posible su apariencia gráfica y características como forma, color, posición, tamaño...</p>

Tipologías de recursos	Subtipologías de los recursos
<p>Sonoros</p> <p>Secuencias de información acústica percibidas mayormente por el sentido del oído. Tienen la intención de presentar contenidos como archivos de audio que pueden incluir texto para lectura y escucha.</p>	<p>Pódcast de audio</p> <p>Estos archivos están presentados, en su mayoría, como archivos en formato MP3, es decir, compatibles con todos los equipos y dispositivos de medios portátiles.</p> <p>Pódcast mejorados</p> <p>Combinan podcast de audio con imágenes sincronizadas, similar a una presentación narrada. Las imágenes son fijas y cambian a lo largo de la reproducción, se les puede agregar enlaces en vivo a páginas web, así como marcadores para saltar de capítulo dentro del podcast.</p>
<p>Audiovisuales</p> <p>Elementos de información secuenciados sincrónicamente donde convergen, articulan y se integra lo sonoro, lo textual y lo visual.</p>	<p>Pódcast de vídeo</p> <p>Videos temáticos que hacen un desarrollo conceptual, narraciones o recursos de apoyo para la puesta en escena de un tópico particular.</p> <p>Screencasts</p> <p>Grabación digital de la pantalla del computador conocida como captura de pantalla de vídeo con la narración de audio. Permiten cambios en la secuencia, movimiento del ratón y audio, recursos gráficos de apoyo, entre otros elementos.</p> <p>Conferencias</p> <p>Videos que desarrollan temas más amplios, dónde más que un concepto, se habla de una temática más general. Estas producciones se pueden hacer en forma de cátedra abierta o como un documental.</p> <p>Presentaciones</p> <p>Videos que tienen por finalidad hacer un preámbulo a un curso o proyecto. Son de una extensión corta ya que solo contextualizan a la audiencia sobre el contenido que se le va a presentar.</p>
<p>Textuales</p>	<p>Información presentada en secuencia escritural. Pueden apoyarse en otro tipo de representaciones visuales: esquemas, diagramas, gráficos, tablas, etc.</p>

Tipologías de recursos	Subtipologías de los recursos
Multimediales	Elementos de información secuenciados principalmente de forma asincrónica, con un alto grado de interactividad, que articulan, secuencian e integran múltiples formatos (textuales, sonoros, visuales y audiovisuales).

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, Álvarez Santizo (2021) nos presenta los diversos formatos electrónicos para digitalizar contenido y así permitir que este pueda ser copiado, transmitido y distribuido por medio de redes de telecomunicación y herramientas TIC.

Tabla 4. Clasificación de los recursos educativos digitales, Álvarez Santizo, 2021

Tipos de recursos	Interactivos	Textuales	Audiovisuales	Iconográficos
Recursos digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Animaciones • Simuladores • Juegos de roles • Interactivos • Mundos inmersivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones • Documentos PDF • Revistas digitales • E-book • Blog 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Cápsulas • VBlogs • Audios • Pódcast 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas • Esquemas • Infografías • Mapas • Imágenes/fotografías

Fuente: Álvarez Santizo (2021)

Como podemos observar, varias son las concepciones sobre el material didáctico digital gracias a la infinidad de posibilidades que nos ofrecen las TIC para innovar en la enseñanza. No podemos afirmar que cierta tipología es mejor que otra o que ciertos recursos son los mejores, ya que todo depende del contexto donde sean utilizados (rural, universitario, etnoeducativo, entre otros), del tipo de población que accede a ellos (niños, doctorandos, personas con discapacidad, entre otros) y de los propósitos para los cuales son diseñados y usados (difusión del conocimiento, refuerzo de saberes, entretenimiento, entre otros). Podemos afirmar, sin duda alguna, que los recursos educativos han logrado cierto punto de evolución, que actualmente representan una solución a las necesidades de acceso al conocimiento, aprendizaje y desarrollo de habilidades, que muchas veces se ven poco satisfechas

o insatisfechas debido a factores como la centralización de la educación, falta de conectividad, dificultades de aprendizaje e incluso negligencia por parte de los educadores.

Para establecer las tipologías de recursos encontradas en los CDCC, decidimos tener en cuenta todas estas apuestas, así como los hallazgos del estudio. Es decir, tomamos algunas de las clasificaciones presentadas anteriormente e incluimos algunas otras, distintas, basados en lo que encontramos en las plataformas web de los CDCC. Es así como la tabla 5 presenta las tipologías de recursos existentes en estos centros (columna 1). Este listado es jerárquico, por lo que los primeros tipos son los más comunes en la totalidad de CDCC, y los últimos, los menos comunes. Frente a cada tipología de formato (columna 2) se listan los recursos específicos que se encontraron (columna 3). A continuación, procedemos entonces a describir, ejemplificar y examinar estas clasificaciones.

Tabla 5. Tipologías de recursos educativos digitales en los CDCC internacionales

Formatos de los RED			RED
1	Recursos textuales	1. PDF 2. HTML 3. Word 4. Power point	1. Guías 2. Manuales 3. Presentaciones informativas
2	Portales Educativos	1. Sitios web 2. Aplicaciones	1. Bibliotecas digitales 2. Centros de escritura 3. Diccionarios digitales 4. Software para la escritura
3	Recursos audiovisuales	Videos educativos informativos	1. Talleres 2. Conferencias
4	Recursos gráficos e ilustrativos	1. PDF 2. Power point	1. Presentaciones no interactivas 2. Grillas pedagógicas 3. Infografías
5	Recursos auditivos	Grabaciones	1. Podcasts

Fuente: elaboración propia.

Recursos mayoritariamente textuales

Encontramos entonces que el formato de recursos más preponderante en los CDCC es el textual, es decir, aquellos materiales en los que predomina el sistema escrito para desarrollar su contenido. Tradicionalmente, estos recursos suelen presentarse basados mayoritariamente en texto, aunque más recientemente estos materiales suelen venir acompañados de fotografías, dibujos, gráficos o tablas, entre otros elementos, que complementan y adornan los escritos para avivarlos.

Podemos afirmar que el sistema escritural es el más popular a la hora de educar, ya que, por un lado, la palabra es por excelencia el elemento que posibilita la comunicación humana (Gómez, 2016), pues permite por sí misma la descripción, la ejemplificación, la argumentación y muchas funciones más. Por otro lado, el uso de los recursos textuales se desarrolla a través de la lectura, por ello facilitan las habilidades de lectoescritura y desarrollan habilidades cognitivas y del pensamiento. De por sí, la escritura es considerada un proceso cognitivo con carácter epistémico, ya que no solo es un medio para comunicarnos, sino que tiene el potencial de sistematizar las experiencias, promover el pensamiento crítico, desarrollar la creatividad y favorecer el aprendizaje y la autonomía. Esto ha sido demostrado por la amplia investigación que existe respecto a la epistemología de la escritura (Cerdeña Canales, 2022; Franco, 2016; Kartsevski, 2023; Roa Rodríguez, 2014; Serrano, 2014).

Por otro lado, los documentos escritos tienen la ventaja de ser fácilmente alojados en la web, ser editados, descargados y manipulados, y por ello son los preferidos por los educadores, las instituciones educativas y hasta por los mismos aprendientes. Gracias a esto, el contenido digital textual puede presentarse en diversos formatos, pero vemos que el *Portable Document Format* (PDF) (Formato de Documento Portátil, en español) es el preferido por la mayoría de los centros, ya que este permite mantener el diseño original y maquetación de los escritos creados desde diferentes plataformas y aplicaciones. Estos materiales pueden almacenarse e intercambiarse fácilmente en las diversas plataformas electrónicas, y facilitan su transferencia a formato físico; además, pueden modificarse sin alterar el diseño, entre muchas otras acciones.

Una segunda preferencia para presentar los recursos escritos es directamente en la web, a través del *HyperText Markup Language* (HTML) (Lenguaje de Marcas de Hipertexto, en español), el lenguaje usado para construir las páginas en internet. El HTML utiliza marcas o etiquetas para presentar texto, imágenes y otros contenidos y mostrarlos así en un navegador web. Estas etiquetas ofrecen la posibilidad de definir la organización del contenido en la página web y de conectar páginas web entre sí, bien dentro de un mismo sitio web o incluso con otros sitios web; además, ayuda a los buscadores a encontrar la información. Por estas funciones, además de facilitar su acceso e imposibilitar la alteración del contenido, es que los CDCC prefieren publicar sus recursos textuales de esta forma.

Word y PowerPoint son otros **software** usados por los CDCC para crear documentos y compartirlos en la red, aunque no es muy frecuente encontrarlos en sus sitios web. Cada cual tiene sus propias funciones y diferencias entre sí, por ejemplo, Word se usa especialmente para escribir textos complejos, mientras que PowerPoint presenta información más corta y permite la reproducción de recursos multimedia. Sin embargo, tienen en común que ambos permiten diseñar y editar textos esquematizados, importar y exportar archivos entre ellos y convertir a otros formatos; además, son fáciles de cargar y descargar y ofrecen facilidades de acceso.

Los recursos textuales, independientemente de su formato de presentación, pueden tener una gran diversidad de estructuras, características y propósitos, por lo que existen varios tipos de recursos escritos. Es así como descubrimos cuáles son aquellas tipologías que los CDCC prefieren para desarrollar los diversos temas, contenidos y problemas propios de sus propósitos de formación. La tabla 5 muestra en su última columna estos tipos de recursos.

1.1 Guías

Las guías son el tipo de recurso escrito que más ofertan los CDCC en sus plataformas web, así como de forma física en sus diversos encuentros académicos. Estas son una herramienta que presenta los principios o procedimientos sobre un tema en particular o sobre cómo lograr el desarrollo de alguna tarea. En el contexto académico, las guías orientan o facilitan el aprendizaje de manera eficaz con respecto a alguna asignatura o tema. Pino Torrens y Urías Arbolaez (2020) las consideran un recurso didáctico que permite la planificación, la orientación, la organización, la dirección y la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que cuentan con un diseño pedagógico que garantiza su utilidad y pertinencia, no solo para el entendimiento del tema en cuestión, sino también como apoyo al desarrollo de habilidades de estudio autogestionado. De ahí su preferencia.

- A manera de ejemplo, presentamos la *Guía Didáctica para la Elaboración de un Trabajo Académico* propuesta por el Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico del Recinto Metropolitano. Este recurso resalta por su originalidad, rigor y precisión en los temas que aborda. Sin duda alguna, una gran ayuda para los estudiantes de esa universidad que necesiten saber cómo redactar y entregar un trabajo académico de calidad.
- El Centro de Recursos para la Comunicación Académica Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de México ofrece unas interesantes guías que ilustran sobre la lectura predictiva, selectiva, contextual, literal, inferencial y crítica como estrategias o tipos de lecturas, y pueden consultarse en HTML o

descargar en PDF. Son documentos bastante ilustrativos, concisos y fáciles de leer.

- Por su parte, el Centro para la Escritura Académica de la Universidad Coventry en Inglaterra cuenta con guías orientadas al proceso escritor y ayuda a los estudiantes sobre diversos temas relacionados. Dentro de ellas, encontramos los pasos del proceso de escritura, organizados en tres diferentes documentos: The Writing Process Steps 1 and 2: Inventing Ideas and Planning an Assignment; The Writing Process Step 3: Drafting an Assignment; The Writing Process Steps 4 and 5: Revising and Editing an Assignment. También encontramos otras guías relacionadas con el ensayo académico, la revisión de la literatura, el reporte, entre otros.

1.2 Manuales

Los manuales se destacan como el segundo tipo de recurso que más encontramos en las plataformas virtuales. Estos recursos se caracterizan por ser escritos que reúnen los aspectos básicos y esenciales de algún tema para que los lectores comprendan plenamente el funcionamiento de algo. Un ejemplo muy popular de este tipo de escritos que encontramos en muchos CDCC es el manual de normas APA, un documento que presenta las reglas con las cuales los trabajos académicos y científicos deben regirse con respecto al estilo y organización de estos, cómo citar y referenciar correctamente otras obras, entre otros asuntos.

Un dato curioso que observamos en esta indagación es que este tipo de documento en algunas partes es encontrado como manual y en otras como guías, y surge entonces la inquietud de si existe una diferencia o no entre estas dos tipologías.

Empezaremos por mencionar que estos dos términos suelen usarse de manera indistinta, pues son considerados sinónimos; sin embargo, no son del todo iguales, e independientemente de si se trata del mismo tema, en el contenido sí debe haber una variación. Desde el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) podemos ver que una guía es un «tratado en que se dan preceptos para encaminar o dirigir en cosas, ya espirituales o abstractas, ya puramente mecánicas» y para un manual nos dice que este es un «libro en que se compendia lo más sustancial de una materia». Así las cosas, podemos entender a partir de esto que una guía es un paso a paso que detalla cómo entender y ejecutar algo, mientras que el manual nos instruye sobre las generalidades de algo. Podemos entonces concluir que las guías deben ser cortas, claras y concisas, ya que no presentan toda la información sobre el asunto que tratan, mientras que el manual, por su parte, es más extenso, al contener más información e instrucción. De allí que la RAE lo define como un libro.

Teniendo en cuenta esto, en el caso de las normas APA no vamos a decir que estas sean o deban ser una guía o un manual, sino que perfectamente pueden ser los dos, dependiendo del propósito que se tenga con ellas, es decir, lo que se quiera mostrar y para qué. A manera de ejemplos, tenemos:

- El *Manual de Normalización de Formato y Escritura de la Memoria o Tesis* diseñado por el Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab de la Universidad de Chile, el cual está orientado a guiar a los estudiantes en su proceso de escritura de la memoria o tesis. Este manual está organizado en cinco capítulos que abordan aspectos de estructura, forma y normalización; trabajo de memoria de pregrado; trabajo de tesis de posgrado; recomendaciones para la escritura de un trabajo de memoria o tesis; uso ético de la información. Se puede descargar en PDF desde la página del centro. Allí también podemos encontrar el manual *Leer, hablar y escribir de manera efectiva en contextos académicos: Consejos de Armadillo Lab para las Ciencias e Ingeniería*, un libro que busca ofrecer herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas relacionadas con la lectura, la oralidad y la escritura. Este manual está dividido en tres secciones: Comprensión del discurso, Producción del discurso y Discurso oral, y se puede consultar en versión HTML desde la página del centro o desde el portal de libros electrónicos de la universidad.
- El Centro de Escritura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, presenta el *Chicago Manual of Style*, una guía de estilo y uso del inglés americano publicada por la editorial de la Universidad de Chicago. El centro presenta el enlace que dirige al sitio del Chicago Manual. También presenta en formato PDF el *Manual de Estilo de la American Psychological Association Séptima Edición*.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, propone el *Manual de Redacción Científica* del autor José A. Mari Mut, una obra para estudiantes y profesionales que se inician como investigadores y escritores científicos para ayudarles en la redacción y publicación de resultados de las investigaciones. El centro presenta el enlace de Internet Archive, una biblioteca digital gratuita. Allí, se ubica al autor y sus obras para así encontrar el recurso, que se puede visualizar en formato revista digital.

1.3 Presentaciones informativas

En el tercer lugar de los tipos de recursos textuales, encontramos que varios CDCC facilitan recursos tipo presentaciones que, por lo general, aparecen en formato PowerPoint. Estas herramientas se utilizan para dar a conocer a una audiencia datos, hechos, procesos y demás de forma sencilla y resumida sobre lo que se quiere informar. Un ejemplo muy recurrente en cuanto a los temas que abordan este tipo de recursos es el ensayo. En estos recursos vamos a encontrar definiciones, funciones, ejemplificaciones, lineamientos, etcétera, para obtener conocimiento a este respecto.

A manera de ejemplo de recursos en PowerPoint, nos referiremos al Centro de Escritura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México, que presenta un compendio sobre las nuevas normas de redacción, citas y referencias del Manual de APA 7.^a edición; el Centro de Escritura de la Universidad St. Thomas, en Canadá, propone presentaciones relacionada con el tema *Escribir en la Disciplinas*, donde encontramos *Generar ideas sobre arte*, *Uso de fuentes en periodismo*, *Escribir en periodismo* y *Escribir en Historia*; el Centro de Escritura Universitaria de la Universidad de Texas at Austin, en Estados Unidos, ofrece presentaciones distribuidas en las tres principales poblaciones beneficiarias: estudiantes de pregrado, estudiantes de posgrado y docentes. En cada una de ellas, los recursos están discriminados según las temáticas, por ejemplo, evitar el plagio, pasos para escribir un reporte investigativo, técnica de lluvia de ideas, entre otros.

Queremos resaltar que en este estudio nos referimos a estas presentaciones como no interactivas o informativas, debido a las características que encontramos en estos recursos, en contraste con nuevas funciones que les van atribuyendo las nuevas tecnologías. Gracias a estas innovaciones los materiales digitales han adquirido nuevas funciones que les permiten adecuarse a las nuevas generaciones. Es así como hoy en día estas presentaciones han pasado de informar de manera plana y formal a que haya un contacto más cercano con el usuario. Es una relación que ya no se da únicamente desde lo visual y lo auditivo, sino que ahora incluye también lo físico y lo emocional. Esto le permite al aprendiente saber que no solo está aprendiendo del recurso, sino que también lo hace por sí mismo, al llevar a cabo acciones que el mismo recurso le facilita. A estas se les reconoce como presentaciones interactivas. Desafortunadamente, no encontramos este tipo de recursos en los centros analizados, por lo que queda abierta la recomendación a usar las plataformas que permiten el diseño de este material, para así ofrecer una experiencia de aprendizaje más dinámica, participativa, expectante e impredecible, lo cual contribuye significativamente a los procesos cognitivos.

Portales webs educativos

Dentro de las varias tipologías de recursos encontrados en los CDCC, vemos que existen algunos que se reconocen ya no por su individualidad y organización para abordar un tema en particular, sino por su capacidad para gestionar una red de recursos y temas en un mismo espacio. Se trata de los portales web educativos, sitios web diseñados con fines educativos que almacenan y comparten una variedad de recursos informativos y formativos. Estos no solo concentran información, también ofrecen servicios educativos en un mismo sitio web (Martínez Méndez et al., 2012).

Existe una gran variedad de portales que se caracterizan según los propósitos para los cuales son diseñados, pues no es igual un portal web para que los niños aprendan inglés o matemáticas a un repositorio institucional que alberga gran productividad científica para ser consultada por estudiantes universitarios. Tampoco se asemeja el sitio web de una asociación de profesionales en determinada área a un centro de recursos que recopila recursos sobre cierta temática o campo del saber. Pese a que todos estos portales difieren en sus poblaciones, organizaciones, intenciones y recursos, son catalogados como portales educativos, pues son creados con una clara intención de aportar a la formación de seres humanos en cuanto a conocimiento explícito, desarrollo cognitivo y habilidades para la vida, entre otros fines.

González Ruiz et al. (2018) nos informan que estas plataformas tienen un claro uso didáctico, por ello ofrecen recursos educativos de todo tipo para atender las diversas necesidades de formación. Los recursos interactivos, textuales, multimedia y otros hacen que los portales no sean meros repositorios informativos. Citando a Area (2011), los autores mencionan las acciones que caracterizan estos sitios web: posibilitan la consulta de información a gran escala, presentan la información por medio de recursos multimedia; organizan y manipulan la información por medio de un formato hipertextual, publican ideas y trabajos de forma fácil, crean canales de comunicación en diversas modalidades y permiten la personalización de espacios de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas perspectivas de estos recursos, quisimos entonces indagar sobre los tipos de portales que difunden los CDCC, los temas que estos abordan, las particularidades y demás aspectos que surgieran del análisis. En la tabla 5 se indican los tipos de portales más comunes. A continuación, mencionaremos en orden jerárquico estos hallazgos.

2.1 Bibliotecas digitales

Empezamos entonces anunciando que los recursos tipo portales educativos más comunes en las plataformas de los centros analizados son las bibliotecas digitales, que se tratan de unas plataformas que proporcionan una amplia colección de archivos digitales en múltiples formatos que sirven a una comunidad de usuarios definida con el fin de que puedan acceder a contenidos, servicios bibliográficos y

documentales (Barbier, 2015). Por lo general, estas bibliotecas están conectadas a redes, por lo que los usuarios pueden acceder a ellas de forma rápida y en cualquier momento y lugar.

Como ya sabemos, los recursos digitales pueden tener una variedad de características y clasificaciones, gracias a los beneficios de las tecnologías, por lo que las bibliotecas digitales no son la excepción. Una biblioteca no solo se refiere a ese espacio documental creado por las instituciones de educación superior, que en definitiva suelen ser sitios privados, destinados únicamente a sus afiliados, sino que también pueden ser sitios públicos, en los cuales una sencilla inscripción es suficiente para el acceso. Incluso existen bibliotecas completamente públicas, sin membresías, exclusiones ni exclusiones. El único requisito es contar con conexión a internet.

Las bibliotecas universitarias suelen estar organizadas de acuerdo con diversas áreas de formación (ingenierías, ciencias sociales, medio ambiente...) mientras que las bibliotecas gratuitas que encontramos en la web, además de esta organización, pueden también presentar contenido según temas específicos, autores, regiones geográficas, poblaciones y géneros, entre otros indicadores. Esta forma de organización es mucho menos formal, técnica y especializada en comparación con las bibliotecas digitales universitarias creadas y gestionadas por grandes corporaciones.

Algunos ejemplos de bibliotecas digitales universitarias que encontramos en los CDCC son las diversas bibliotecas especializadas del Instituto de Tecnología de Massachusetts que el Centro de Escritura y Comunicación de esa universidad presenta en su página web. Por su parte, el Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, presenta la biblioteca universitaria general como centro de información científica, que proporciona medios impresos y electrónicos para la investigación, la enseñanza y el estudio. De la misma forma, el Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado, en los Estados Unidos, sugiere las bibliotecas de esa universidad para localizar contenido relacionado con la escritura.

Algunos ejemplos de bibliotecas en línea gratuitas y referenciadas en los CDCC son las que nos presenta el Centro Virtual Cervantes en España, uno de los portales con las ofertas más amplias en este tipo de recursos, que se destacan no solo por la variedad de temas, sino también porque son recursos propios. Algunas de ellas son la Biblioteca Fraseológica y Paremiológica o la Biblioteca del Profesor de Español, sitios que contienen una gran cantidad de documentos relacionados con esas áreas del conocimiento. Por su parte, el Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo de la Universidad de Chile sugiere la Biblioteca Central Miguel de Cervantes, un centro documental enfocado en las humanidades. Por su parte, el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, sugiere la consulta de Internet Archive, una biblioteca digital gratuita de sitios de Internet y otros recursos culturales en formato digital.

2.2 Centros de escritura

En el segundo puesto de los portales más comunes encontramos los centros de escritura presentados por los mismos CDCC en sus páginas web como referencias, dada la misma naturaleza que los une. De la totalidad de CDCC, el 26,09 % de ellos (12 CDCC) proponen visitar estos centros.

Es importante mencionar que en el análisis no se identificó un consenso o una coincidencia generalizada en cuanto a los centros para ser referenciados, es decir, que los CDCC referencian diferentes centros externos. No obstante, sí se identificó un patrón para hacerlo, y este está relacionado con la situación geográfica de los CDCC y los elementos intrínsecos de esas regiones, pues es evidente que cada centro prefiere referenciar otro centro que pertenezca a su misma región o que comparta elementos comunes, como la lengua.

Por ejemplo, el Taller de Escritura de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz, en Alemania, recomienda visitar los recursos del Centro de Lectura de la Universidad de Ciencias Aplicadas del Noroeste de Suiza, al igual que del Laboratorio de Escritura de la Universidad de Bielefeld en Alemania. Por otro lado, el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, recomienda visitar varios de los recursos propuestos por el Centro de Español de la Universidad de los Andes y del Centro de Escritura Javeriano de Cali, ambos en Colombia. Asimismo, el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, prefiere citar el Centro Virtual de Escritura de la Universidad de Buenos Aires, que se encuentra en el mismo país. Igualmente, el Centro de Escritura y Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts referencia tres Centros de Escritura diferentes: el de la Universidad Brown, el de la Universidad George Mason y el de la Universidad de Purdue, todos en los Estados Unidos.

De la cantidad de CDCC que referencian otros centros, encontramos que por lo general el número de centros recomendados oscila entre los tres y cinco. No obstante, existen algunas excepciones. El Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana se destaca, ya que tiene una página web con un extenso listado de centros de escritura organizados por regiones: en Estados Unidos, en Australia, en Europa y en América Latina. Igualmente, tenemos el Centro de Redacción Multidisciplinario Universidad Interamericana de Puerto Rico del Recinto Metropolitano, que propone una lista de recomendados en su página web para visitar: 10 son los centros de redacción sugeridos por estar relacionados con sus temáticas. La mayoría de ellos son de Colombia, México y Estados Unidos. La misma cantidad de centros, diferentes, aunque de los mismos países, son recomendados por el Centro Ágora de la Universidad Católica de Uruguay.

Como vemos, no hay una aparente unanimidad sobre ejemplos de otros CDCC a referenciar por los mismos CDCC. Sin embargo, existe también una excepción que

se trata del Laboratorio de Escritura Purdue, de la Universidad Purdue en Estados Unidos, referenciado por la mayoría de los centros que sugieren visitar algún CDCC externo. La posible razón que identificamos es que este centro es tomado como referente para muchos otros centros existentes porque se trata de uno de los primeros centros de escritura que existió a nivel mundial, y se caracteriza por su completitud. Esto, según los datos arrojados por el mismo centro (a los cuales se puede acceder en su sitio web), por otros centros de escritura y por la literatura especializada existente.

Por otro lado, hay varios centros que no se refieren a algún otro centro específico, sino que lo hacen de manera general, y para ello recomiendan consultar el sitio web de la Asociación Internacional de Centros de Escritura (IWCA por sus siglas en inglés), una organización que promueve el desarrollo de centros de escritura en todo el mundo por medio de eventos, becas y trabajo colectivo, entre otras acciones. En el mundo existen varias organizaciones con este fin, como los mencionados en la introducción de este libro, sin embargo, la IWCA es la más reconocida globalmente.

2.3 Dicionarios digitales

Continuando con el listado de portales educativos, encontramos en tercer lugar los diccionarios digitales, que pueden entenderse como unas bases de datos léxicas con variedad de formatos (texto, audio, imagen) cuyo fin principal es instruir acerca de términos y expresiones en relación con su semántica, etimología, fonética, gramática y demás para entender su contexto y buen uso (Dziemianko, 2017). Al ser recursos digitales en la web, la mayoría de ellos son de consulta gratuita y se caracterizan por la facilidad para consultarlos y su constante actualización. De Luca (2019) resalta que «la flexibilidad, el dinamismo, la rapidez, la versatilidad en la búsqueda, interfaces sencillas e intuitivas, hipervínculos e hipertextos y actualizaciones constantes son algunos de los rasgos que los constituyen como verdaderos instrumentos del XXI». (p. 220).

Es indiscutible que al momento de hablar de desarrollo de competencias lectoescritoras y de comunicación en cualquier lengua, el uso de estas herramientas es esencial para tales fines. Aquí presentamos entonces los más recurrentes identificados en los CDCC estudiados.

- El Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México propone una variada lista de diccionarios en español, tales como el de la Lengua Española, el más popular en la lengua, y el Panhispánico de Dudas, que resuelve dudas relacionadas con el uso del español en toda la comunidad hispanohablante. Igualmente, sugiere varios diccionarios en inglés, como el de Cambridge y el de Oxford, los más populares en esa lengua.

- El Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana de México propone diccionarios complementarios a los anteriormente mencionados, tales como el de mexicanismos y el Nuevo Diccionario Histórico, un recurso nativo digital que describe la historia del léxico de la lengua española.
- El Centro de Escritura Acadia de la Universidad Acadia, en Canadá, propone la herramienta *Yourdictionary.com* que además de tener un banco de palabras por letra, es un sitio que ofrece respuestas a todas las preguntas sobre las palabras y el lenguaje. Por ejemplo, las 12 formas diferentes de un adjetivo, 135 alimentos que empiezan por la letra S o las 150 palabras comúnmente mal escritas en inglés.
- El Diccionario Longman de Inglés Contemporáneo en Línea es propuesto por el Centro de Escritura de la Universidad de Cape Breton en Canadá, específicamente dirigido a estudiantes y profesores de inglés y para personas que necesitan utilizar el inglés como segunda lengua en el trabajo.

Por otro lado, encontramos una herramienta que podría cumplir la misma función de un diccionario regular, pero a otro nivel, y es mucho más útil para el campo científico: se trata de los reconocidos tesauros. Estos se tratan de unos listados estructurados de términos para el análisis y la búsqueda documental y científica en los diversos campos del conocimiento (Martínez Tamayo & Mendes, 2015), por lo que cada disciplina puede tener su tesoro. Entre las varias funciones que se le pueden atribuir a estos recursos, vemos que son usados para identificar términos que tengan similitud o diferencia semántica, es decir, para buscar sinónimos, palabras relacionadas y antónimos de las palabras que especifique. Tal es el caso del Centro de Escritura Acadia, en Canadá, que propone la herramienta *Thesaurus.com* para que los usuarios se expresen en otro nivel usando sinónimos en sus escritos. El Centro de Escritura de la Universidad de Cape Breton, en Canadá, por su parte, propone el *Wordsmyth*, un diccionario-tesauro con fines educativos. Incluye una sección para niños, para docentes, de sinónimos, entre otros.

2.4 Software para la escritura

Dentro de esta categoría de portales presentaremos, por último, unos recursos muy particulares y bastante significativos para los propósitos de los CDCC, que se relacionan con el desarrollo de la escritura, y son aquellas aplicaciones, *software* o plataformas interactivas que permiten un ejercicio de trabajo independiente. Estos sitios se basan, por lo general, en inteligencia artificial, por lo que sus usuarios vi-

ven una experiencia de aprendizaje real, pues son capaces de poner en práctica sus conocimientos, autoevaluar sus procesos, recibir sugerencias para mejorar, entre muchas otras acciones que definitivamente potencian el aprendizaje autónomo. Los definimos como **software** para la escritura, herramientas tecnológicas diseñadas con el fin de ayudar con diversos procesos relacionados con la escritura digital, como la revisión ortográfica, la corrección de errores, la correcta organización textual y la originalidad de las ideas, entre otros asuntos que preocupan a las instituciones educativas.

Para ilustrar estas herramientas mencionaremos a continuación algunas de las más sobresalientes en esta categoría.

- La herramienta **Writing Tool**, sugerida por el Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main en Alemania, es una aplicación en línea para escribir. A medida que escribimos, esta nos va informando o realimentando sobre cómo podemos mejorar.
- La Oficina de Redacción Académica en Rusia, al igual que el Centro de Escritura Universitaria de la Universidad Texas at Austin, en Estados Unidos, recomiendan **Grammarly**, una aplicación que corrige los escritos en asuntos de gramática, redacción, ortografía, etcétera.
- El Centro de Recursos para la Escritura Académica en México recomienda la herramienta **Write & improve**, una aplicación que ofrece ejercicios de escritura con diferentes grados de dificultad, así como retroalimentación inmediata, medidores de progreso y ubicación en el dominio del inglés.
- El Centro de Escritura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México, recomienda la herramienta **Plagiarism Detector**, un programa donde se puede copiar un texto y analizarlo para detectar plagio, y tiene la opción de hacerlo en más de 10 lenguas distintas.
- Similarmente, el Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado en los Estados Unidos sugiere **Quetext**, un comprobador de plagio que analiza textos para identificar el plagio, resolver otros problemas de escritura y crear citas con facilidad.
- El Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo de la Universidad de Chile propone **Estilector**, un programa que asiste la redacción académica ana-

lizando los escritos, situando posibles problemas textuales o estilísticos y sugiriendo soluciones para mejorar los textos.

- El Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas en México recomienda la herramienta *Ortografía Interactiva*, un sitio con actividades interactivas que abordan la ortografía para dominar este campo.

Es así como hemos presentado las tipologías de portales educativos más populares entre los CDCC para proporcionar a sus poblaciones. Sin embargo, es importante informar que estos portales no se limitan a los mencionados en este apartado, sino que hay muchos más. Aquí quisimos presentar los más comunes y, por ende, los más significativos para la totalidad de CDCC; no obstante, existen otros sugeridos por la totalidad de CDCC en sus sitios web, solo que se trata de recursos más específicos y variados, por lo que no hay consenso o coincidencia para sugerirlos. Dentro de esta gran variedad de portales encontramos cajas de herramientas, centros virtuales de recursos, test en línea, blogs, revistas digitales, páginas web de inglés, repositorios, entre muchos otros, y que también son significativos para aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero un análisis y reporte detallado de todos ellos sería un proceso de nunca acabar, dada la infinita variedad de recursos propuestos por los centros.

A pesar de que esta iniciativa es típica en la mayoría de los centros, hay también algunos en los que no se evidenció algún tipo de estos portales. Las razones son varias, entre las que se encuentran dos principales: originalidad y seguridad. En la primera, algunos centros nos informaron que su objetivo era el de ofrecer recursos propios, por lo que no era de su interés facilitar portales externos. No obstante, dentro de su oferta de recursos, no estaba prevista la oferta de este tipo de sitios web.

La seguridad cibernética es un asunto que preocupa a todas las instituciones, por lo que muchas se abstienen de consultar sitios externos y evitar ataques a sus redes. Debido a esto, ofrecer sitios web externos no es opción para algunos CDCC independientemente de si consideran valiosos estos portales educativos.

En cualquier caso, la discusión queda abierta para estas comunidades sobre las formas en que podrían aprovechar estos sitios, que sin duda traen muchos beneficios para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recursos audiovisuales

Continuando con el listado de formatos de los recursos educativos digitales, tenemos que los que ocupan el tercer lugar son aquellos que se destacan por su capacidad de sincronizar formatos visuales, sea texto, imágenes o gráficos, con formatos sonoros, conocidos como recursos audiovisuales. La simultaneidad en la reproducción de estos formatos permite una experiencia de aprendizaje mucho más signifi-

cativa, interesante y real, ya que el efecto causado hace más efectivos los procesos cognitivos relacionados con la construcción de conocimiento, al activar en el usuario de los recursos su atención visual y auditiva, su capacidad de gestionar la información desde varios sentidos, sus capacidades de entender, memorizar, reproducir y adaptar la información recibida según sus propias necesidades. Estos medios facilitan la comprensión de los aprendientes en el proceso de aprender a entender algo abstracto en algo concreto (Fuady & Mutalib, 2018).

Este tipo de recursos puede ser usado en todas las modalidades de aprendizaje, ya sea virtual, presencial o híbrida, y puede tener un gran número de propósitos de aprendizaje, gracias a lo cual también es posible crear un gran número de materiales didácticos, por ejemplo, videotutoriales, lecciones en vivo, videograbaciones de charlas, presentaciones, entre otros. Materiales auténticos en formato audiovisual también pueden utilizarse con estos mismos propósitos.

Un aspecto para destacar es que este tipo de recursos no necesariamente deben ser diseñados por expertos en educación y con fines claramente pedagógicos, también pueden ser materiales creados por corporaciones o industrias para la vida diaria común, solo que la educación los aprovecha para acercar a los aprendientes a esa realidad. Estos recursos de la vida cotidiana usados en las aulas de clase o con fines pedagógicos son conocidos como **materiales auténticos**. Algunos ejemplos son: series americanas usadas en las clases de inglés para el aprendizaje de esa lengua; documentales sobre migración para ser usados en la clase de ciencias sociales; una entrevista hecha por un noticiero a un experto economista para una clase de marketing; un vídeo musical para identificar estereotipos culturales. Es necesario entonces diferenciar estos recursos auténticos de los recursos didácticos, pues estos últimos son diseñados específicamente para usarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuentan con una estructura pedagógica determinada y desarrollan contenidos temáticos propios de las áreas de estudio.

Al analizar entonces los recursos audiovisuales propuestos por los CDCC, vemos que la totalidad de ellos corresponde a material didáctico, es decir, material diseñado por los mismos centros en aras de lograr sus objetivos propuestos. No se hallaron materiales auténticos. Cabe aquí entonces la recomendación a hacer uso igualmente de estos recursos, pues se ha demostrado que acercar la escuela a las situaciones reales de la vida, es altamente motivante para el aprendizaje (Abreus González & Haro Calero, 2019; Elmoisheer & Elsayw, 2022; Joseph Macwan, 2015; Tymbay, 2022), además de vital, pues recordemos que se educa para la vida. En áreas como las artes, la etnoeducación, las ciencias sociales y naturales, las ciencias políticas y de la comunicación, entre otras, puede ser muy significativo este material. En el campo de las lenguas extranjeras y del lenguaje, por ejemplo, la autenticidad de los recursos es aprovechada para mostrar a los aprendientes cómo se comunican las comunidades en situaciones interactivas cotidianas, cómo los medios informan sobre las realidades nacionales y mundiales o cómo la lengua toma matices y formas diferentes según los contextos en los que se desarrolla.

El potencial epistémico de los recursos audiovisuales es tan significativo que estos son usados para desarrollar habilidades de comprensión oral y escrita; para adquirir léxico en cualquier ámbito y entender cómo funcionan las estructuras gramaticales; para identificar las variaciones lingüísticas que puede tomar una lengua en función de la región geográfica (dialecto), del grupo social (sociolecto) o de la edad (cronolecto); para reconocer diferencias culturales entre un grupo social y otro, entre muchas otras funcionalidades que podrían tener. Gracias a esto, una vasta investigación se ha desarrollado al respecto para demostrar su efectividad (Abreus & Haro, 2019; Ahmed, 2017; Akbari & Razavi, 2016; Mara & Mohamad, 2021; Tolentino, 2020; Umirova, 2020).

Es de resaltar que, dentro de los recursos audiovisuales, puede existir una variedad importante de materiales auténticos (películas, documentales, videos musicales, publicidad, entrevistas, programas televisivos...); no obstante, recursos reales pueden existir en todos los formatos, tipologías, características y demás y pueden usarse para una infinidad de objetivos. Solo basta la creatividad de los educadores.

Como ya hemos venido discutiendo, las nuevas tecnologías han llevado los recursos educativos a evolucionar a tales puntos que tiempo atrás no imaginábamos, ni podemos imaginar cómo serán en el futuro. Los recursos audiovisuales no son la excepción, y hoy en día estos gozan de nuevas características que no pueden pasar desapercibidas en el ámbito educativo. Gracias a esto, refiriéndonos a los videos como el principal recurso audiovisual didáctico, podemos hablar de dos tipologías: videos informativos y videos interactivos. Los primeros son los videos tal y como los conocemos, los cuales pueden tener diferentes funciones y estructuras (en el capítulo 6 se detallan algunas tipologías de videos educativos). Para apropiarse del contenido, el aprendiente puede desarrollar unas actividades externas, propuestas por un educador o por cuenta propia, a diferencia de los videos interactivos, los cuales adquieren nuevas características que los llevan a que el usuario se apropie mucho más del contenido gracias a las actividades que el mismo video le propone. En el video informativo no hay interacción con el aprendiente, pues este se limita a ver y escuchar el contenido, mientras que en los interactivos el aprendiente reacciona frente a las solicitudes del video.

Brame (2016) resalta la importancia de agregar elementos interactivos a los videos para que los aprendientes tengan el control. Se pueden obtener mejores logros en los resultados de aprendizaje y en la satisfacción del aprendiente en la medida en que este controla el avance o progreso de los videos, seleccionando secciones importantes para repasar y retrocediendo cuando lo desea. Pero esta interacción va más allá del control, pues el aprendiente debe aplicar el conocimiento que va adquiriendo a lo largo del video, debe tomar decisiones frente a las situaciones que se le plantean, debe demostrarle al video que está entendiendo el contenido. Todo esto por medio de las actividades que los videos proponen. Existe en la actualidad una gran variedad de plataformas tecnológicas que permiten el diseño de estos videos.

Infortunadamente, estos recursos no fueron encontrados entre los ofrecidos por los CDCC, sino que todos estaban limitados a los informativos. Ni siquiera se identificó otro tipo de material audiovisual. Reiteramos nuevamente la invitación a los CDCC a mejorar e innovar en cuanto a recursos educativos, toda vez que el análisis nos muestra que estos son muy escasos, pues no se evidenciaron materiales auténticos ni recursos audiovisuales diferentes a los videos ni ningún tipo de video interactivo. Científicamente, se han probado los beneficios de todos estos tipos de recursos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que las instituciones no pueden justificar sus limitaciones para el diseño y uso de este material, a sabiendas de que el aprendizaje y la formación integral de los seres humanos está por encima de ello.

Los videos didácticos encontrados en los CDCC tienen varias funciones y estructuras, y son denominados según el sentido que cada centro quiere darle. Así, todos estos videos pueden catalogarse como talleres, tutoriales, conferencias, webinaris, capacitaciones, entre otras categorías; sin embargo, hubo dos tipologías que fueron las más comunes: los talleres y las conferencias o charlas.

Antes de ir a los ejemplos, queremos mencionar que, si bien estas denominaciones pueden ser diferentes, semánticamente hablando, fue evidente que en los CDCC no existe consenso frente a los significados de estas palabras, pues un video, que quizás informe sobre el mismo tema y tenga la misma estructura, puede definirse de manera diferente en varios centros. Para ilustrar este fenómeno, haremos alusión a un video sobre uno de los temas más comunes: cómo redactar una tesis. Estos videos suelen describir de qué se trata, cómo está organizado este tipo de escritos y qué características y condiciones debe cumplir, al tiempo que dan claves o estrategias para desarrollarlos. Mientras unos centros lo presentan como un taller, para otros es un tutorial, una charla o incluso una guía. A este respecto, dadas estas singularidades, en realidad fue difícil establecer una categorización exacta que no quisimos entrar a detallar, pues exigía un estudio riguroso y que podría conllevar a controversias. A pesar de esto, podemos concluir más asertivamente que los términos taller y conferencia fueron los más comunes en los CDCC, independientemente de si corresponden o no a lo que en realidad significan. Veamos entonces algunos ejemplos:

- El Centro de Escritura de la Universidad St. Thomas, en Canadá, propone un taller grabado sobre *Cómo empezar a investigar* teniendo en cuenta las particularidades de esta tarea según la asignación en la universidad.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Cape Breton en Canadá presenta un video propio que explica *Cómo referenciar y citar correctamente en la escritura universitaria*.

- El Centro de Éxito Estudiantil de la Universidad de Calgary nos presenta videos que pertenecen a una colección denominada *Videos para las habilidades en los estudios* donde tratan temas sobre *cómo prepararse para un examen, qué hacer durante y después del examen, cómo leer mejor*, etc.
- El Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla en México propone un banco de videos propios relacionados con los derechos de autor y el plagio. Son las grabaciones de talleres y conferencias realizadas allí.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, propone unos videos de talleres y seminarios, dentro de los que se encuentran *English Academic Writing for Publication, Logical Thinking 1, Logical Thinking 2 y Major Components of Paper*.
- El Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main, en Alemania, cuenta con videos que abordan las estrategias de escritura según los diferentes tipos de escritura.

Recursos gráficos e ilustrativos

En el cuarto lugar de los formatos de RED encontramos aquellos que se destacan por la manera en la que se organiza la información y los elementos usados para acompañar el contenido. Cuando se trata de recursos con propósitos pedagógicos, este tipo de material por lo general contiene texto, sin embargo, no se destaca por ello, sino por su organización a través de diversos elementos didácticos que hacen el recurso en general mucho más atractivo y efectivo a la hora de transmitir un contenido. Algunos de estos elementos son la gran variedad que hay de tablas, gráficos, organizadores gráficos, diagramas, entre otros. Estos son de uso muy extendido, ya que ayudan a destacar datos, así como a clasificar información (Damayanti, 2019; Kurniaman & Zufriady, 2019).

Otro elemento que se destaca dentro de estos recursos son las imágenes o ilustraciones, las cuales se usan para complementar los contenidos textuales o para acompañar el contenido. Independientemente de su propósito, estas deben ser dicentes, coherentes y apropiadas. Estos elementos visuales pueden incluirse en forma de dibujos, fotografías, animaciones o figuras, entre otros. Algunos ejemplos de recursos gráficos e ilustrativos son las infografías, las líneas de tiempo, los mapas

mentales, las presentaciones y los folletos. En el capítulo 6 encontramos un amplio listado de este tipo de recursos.

La importancia de estos recursos visuales se establece gracias a los avances de la psicología cognitiva en investigaciones relacionadas con el uso de imágenes en los procesos de aprendizaje (Bel Martínez et al., 2019; Bugallo et al., 2020; Cappello, 2017; Gómez-Pintado & Marcellán, 2017; Mayer, 2014), las cuales han demostrado su efectividad al momento de desarrollar procesos cognitivos, socioemocionales y críticos, entre otros. Tal es el punto que desde hace algunas décadas se habla de la alfabetización visual, que se puede entender como la competencia para entender, usar y crear información en forma de imágenes gráficas, como mapas, diagramas, gráficos y demás formatos no textuales en pro del aprendizaje humano (Bel Martínez et al., 2019).

Al analizar este tipo de recursos en los CDCC descubrimos que las presentaciones gráficas son las más presentes allí, las cuales se crean para ilustrar sobre diversos temas. Un ejemplo se encuentra en el Centro de Escritura de la Universidad de York, en Inglaterra, que propone presentaciones gráficas usando la herramienta Google Slides sobre temas de estudio, por ejemplo, como aplicaciones para tomar notas y para organizar los hábitos de trabajo. Por su lado, el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en República Dominicana, ofrece presentaciones que abordan temas relacionados con los textos académicos, tales como la tesis, la reseña, tipos de ensayo, etcétera. El Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's, en Canadá, ofrece unas presentaciones relacionadas con la escritura en los negocios y escritura en las ciencias.

En segundo lugar, encontramos unos recursos pedagógicos que se presentan en forma de grillas, rúbricas o fichas, que se caracterizan por la variedad de tablas para desarrollar cierto contenido. Como ejemplos, tenemos al Centro de Escritura de la Universidad St. Thomas, en Canadá, que ofrece un esquema para un ensayo en formato PDF, donde, por medio de una tabla, ilustra cómo debe estar estructurado un ensayo. Igualmente, el Centro de Redacción Multidisciplinario Universidad Interamericana de Puerto Rico, del Recinto Metropolitano, propone rúbricas de evaluación para evaluar variados temas, como un ensayo, una pregunta de discusión, un reporte de investigación, etcétera. El Programa de Lectura y Escritura Académicas Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con unas fichas bastante ilustradas sobre cómo retroalimentar tareas de escritura.

El tercer tipo de estos recursos visuales son las infografías, las cuales se destacan por las estructuras que ofrecen para presentar información gráficamente. Un caso que se destaca es en el Centro de Escritura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en México que propone un extenso banco de infografías que aborda diversos temas relacionados con la escritura académica. El Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Texas A&M, en Qatar, propone una infografía sobre estilos de aprendizaje y algunas estrategias para potenciarlos.

Adicionalmente a estas tipologías, existen otros tipos de estos recursos que también se caracterizan por todas estas formas, colores y estructuras, pero dirigidos a una minoría, es decir, no son muy comunes o difícilmente pueden categorizarse. No obstante, se destacan por su originalidad e idoneidad para abordar los temas que desarrollan. Queremos destacar algunos de ellos:

- El Centro de Redacción Multidisciplinario Universidad Interamericana de Puerto Rico del Recinto Metropolitano ofrece, específicamente a los estudiantes, recursos muy interesantes que se destacan por su alto impacto de retención de la información, debido a la brevedad del mensaje, ya que este, aunque es muy corto, se acompaña de imágenes dicientes. La organización de la información permite captar el mensaje. Se conocen como etiquetas, tarjetas o fichas didácticas, y abordan especialmente temas de escritura, como la diferencia entre *aún y aun*; *hay, ahí y ay* y errores comunes al escribir palabras.
- El Centro de Escritura de la Universidad de los Andes de Chile propone unos documentos ilustrados sobre diversas temáticas, de las cuales se destaca uno sobre el resumen.
- El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile propone un documento graficado sobre cómo construir una rúbrica para guiar y evaluar una tarea de escritura.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, propone un objeto virtual con alto contenido ilustrativo, con personajes originales y gráficos, que resulta útil para el aprendizaje del inglés a través de los diálogos y análisis de vocabulario que proponen.

Los formatos preferidos para presentar estos recursos son el PDF, en primer lugar, seguido de las presentaciones en Power Point. A este respecto, la sugerencia para estos centros es variar estos formatos, pues existen muchas otras posibilidades que pueden usarse para los mismos fines y para atender a las diversas formas y estilos de aprender. Entendemos que estos formatos son los más fáciles de manipular, pues fácilmente se pueden diseñar, almacenar, descargar y transferir, sin embargo, la diversidad amplía las posibilidades, alimenta las diversas capacidades, permite reconocer y admirar la diferencia y satisface los diferentes gustos, necesidades e intereses. Hoy por hoy existe una gran variedad de herramientas tecnológicas que permiten el diseño de una infinidad de recursos visuales para ser insertados en los materiales educativos, como ilustraciones animadas, gráficos interactivos, infografías multimedia, líneas de tiempo interactivas o tiras cómicas originales, entre mu-

chos otros. Estamos seguros de que todos los CDCC cuentan con todo el conocimiento y la voluntad para hacer uso de ellos.

En términos de recursos de aprendizaje, el diseño de este tipo de recursos es uno de los principales diferenciadores del contexto latinoamericano, especialmente el colombiano, pues allí se destaca más la creatividad y la variedad en estos recursos. En el capítulo 6 se sustentará este hallazgo.

Recursos auditivos

Finalmente, en este capítulo nos referiremos al formato de recursos que se caracteriza por transmitir su contenido únicamente de forma oral, por lo que las habilidades de comprensión oral son las que los usuarios deben poner en práctica. Se trata de los recursos auditivos o sonoros.

Sin embargo, esta comprensión es un proceso complejo, como nos lo hacen saber Hernández e Izquierdo (2016), pues no se trata solo de la habilidad lingüística de reconocer unidades lexicales, morfemas lexicales y gramaticales y demás, ni únicamente de la habilidad sociolingüística de contextualizar dichas unidades, de percibir entonaciones y acentuaciones y demás, sino que también se involucran otros procesos mentales, emocionales y paralingüísticos que permiten la recepción, comprensión, interpretación y respuesta asertiva al mensaje recibido. Abreus González et al. (2020) nos informan que los elementos que conforman la comprensión oral son: la percepción del habla, el reconocimiento de palabras, el procesamiento de oraciones, la construcción del significado literal de las oraciones, la retención de la información, el reconocimiento de dispositivos cohesivos, la inferencia del significado y la intención implícitos, la predicción de lo que se debe decir y la decisión sobre cómo responder. Debido a esto, se hace necesario que el material que se diseñe y utilice en los procesos de aprendizaje sea lo suficientemente pertinente, efectivo y relevante como para desarrollar todas estas habilidades que se relacionan al momento de abordar la comprensión oral.

Los recursos auditivos juegan un papel esencial para los demás tipos de recursos, ya que son aquellos a los que les atribuye el condicionamiento de multimedia y permiten su accesibilidad a aquellas personas con discapacidad visual. Igualmente, facilitan el aprendizaje a todos, pero especialmente a aquellos aprendientes cuyo estilo de aprendizaje propende por lo auditivo.

Estos recursos sonoros también pueden usarse como materiales auténticos o diseñarse exclusivamente para lo pedagógico. Algunos ejemplos son los pódcast, las canciones, los programas radiales, las entrevistas y conferencias grabadas, entre otros. Sin embargo, a pesar de toda esta gama de recursos auditivos que se pueden usar, la oferta en los CDCC es demasiado limitada, pues el recurso más común es el tipo pódcast. En varios centros este es el único recurso auditivo que se puede encontrar, y en muchos otros ni siquiera aparece este. Estos son algunos ejemplos:

- El Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main ofrece unos pódcast sobre la escritura. Un caso específico es el pódcast *Redacción científica: ¿por qué debería poder hacer eso?* Que se desarrolla en un episodio y hace parte de un número de episodios dirigidos todos a abordar la redacción científica.
- El Centro Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México propone el pódcast *Una Palabra*, el cual analiza conceptos fundamentales para comprender el mundo contemporáneo. Para ello, en cada episodio invitan a un especialista diferente con el que dialogan sobre sus investigaciones más recientes. Por ejemplo, en el episodio 1, denominado «Voz», de su segunda temporada, abordan el tema ¿Cuál es la voz de la tradición? y el invitado especial es el doctor Conrado Arranz.
- El Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, en Alemania, desarrolla el pódcast *Trucos para el semestre digital*, y en sus varios episodios, encontramos temas como *Estudiar va más allá de...* y *Estudiar es investigar*.
- El Centro de Escritura Universitaria de la Universidad de Texas at Austin en Estados Unidos cuenta con el pódcast *Cómo escribimos*, que cuenta con varias temporadas y episodios, donde el tema central es la escritura y suelen tener invitados para ser entrevistados. Por ejemplo, el episodio 4 de la temporada 2 aborda el tema sobre la perspectiva ecológica sobre los centros de escritura.

Un recurso diferente a estos lo encontramos en el Centro de Escritura y Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts, que propone un banco de discursos orales en línea. Se trata de una gran variedad de discursos en videos y grabaciones sobre momentos memorables de la historia. Estos recursos no son propios del centro, sino de una colección que hacen de varios sitios, como American Rhetoric Online Speech Bank y The History Place. Por su parte, el Centro de Escritura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ofrece unas grabaciones denominadas *Cápsulas sobre escritura*, las cuales abordan diversos temas específicos desde una perspectiva histórica, filosófica o literaria, y son orientadas por

diversos expertos. Algunas ediciones son *Uso de punto y coma*, *Mitos y literatura*, *Sobre libros*.

Conclusión

Con esta sección de los recursos digitales auditivos concluimos este segundo capítulo, el cual buscaba establecer el estado del arte actual relacionado con los recursos educativos digitales en los CDCC internacionales analizados y para usarse con diferentes propósitos.

Estos hallazgos nos permitieron entonces, en primer lugar, destacar aquellas tendencias relacionadas con estos recursos en cuanto a diseño y uso para ser visibilizadas. En segundo lugar, pudimos identificar y describir vacíos, limitaciones y otras problemáticas sobre estos recursos y hacer observaciones y sugerencias para considerar en pro de soluciones pertinentes. En tercer lugar, este trabajo nos permitió establecer un marco comparativo evaluativo en relación con el estado del arte de los recursos educativos en los CDCC colombianos para saber cómo estamos ante el mundo y cómo el mundo está ante nosotros. Este análisis se detallará en el capítulo 6.

Es de esta manera como este capítulo contribuyó con uno de los objetivos generales del libro: analizar cómo los CDCC dinamizan el conocimiento, en este caso, desde los recursos que usan para abordar contenidos, crear conocimiento y desarrollar habilidades en los estudiantes en relación con la escritura, la lectura, la oralidad y otras formas comunicativas, así como en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a estos últimos campos, este capítulo hace extensiva su utilidad para beneficio de la práctica docente, pues la información aquí presentada comparte unas organizaciones, definiciones y discusiones que pueden ayudar a los profesionales de la educación a entender mucho más este campo de los recursos educativos. De la misma manera, en este capítulo se constituyó un marco didáctico, útil no solo para las dinámicas de los CDCC, sino también para la enseñanza en las aulas presenciales y virtuales, pues los educadores pueden utilizar esta información para saber qué recursos se pueden usar, cómo se les puede sacar provecho y cómo pueden diseñarse, entre otros fines.

Los capítulos venideros también contribuirán con los propósitos de dar a conocer las dinámicas de los CDCC y de instaurar un marco metodológico, epistemológicamente fundamentado, para los centros en ejercicio y los que se proyectan en el futuro, desde los asuntos específicos que se abordan en cada uno de los capítulos.

Referencias bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, *10*(3), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Abreus González, P. A., & Haro Calero, R. D. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: Estudio de caso en Ecuador. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, *8*(1), 23-35. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695>
- Abreus González, P. A., Martínez Molina, P. D., & Castiñeira Enríquez, P. A. (2020). El desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mediante la audición extensiva. *Revista Qualitas*, *19*(19), 77-94.
- Ahmed, S. (2017). Authentic ELT Materials in the Language Classroom: An Overview. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(2), 181-202.
- Akbari, O., & Razavi, A. (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, *5*(2), 105-116. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1189>
- Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Sustainability*, *15*(6). <https://doi.org/10.3390/su15064782>
- Alvarez Santizo, M. (2021). *Recursos y materiales didácticos digitales*. División de Desarrollo Académico. <https://filadd.com/doc/diplomado-actualizacion-docente-marzo-2021-pdf>
- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - Relatec*, *16*(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Barbier, F. (2015). *Historia de las bibliotecas: De Alejandría a las bibliotecas virtuales*. Ampersand.
- Bel Martínez, J. C., Colomer Rubio, J. C., & Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, *22*(1), 353-373. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE - Life Sciences Education*, *15*(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Bugallo, L., Zinkgräf, C., & Pedrazzini, A. (2020). Propiciar la multimodalidad en niños y adolescentes a través de la producción de humor gráfico. *Cuadernos del Cen-*

- tro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, 89, 115-141. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3796>
- Cappello, M. (2017). Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers. *The Reading Teacher*, 70(6), 733-739. <https://doi.org/10.1002/trtr.1580>
- Cerda Canales, C. (2022). La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 108-122. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.006>
- Churchill, D. (2017). *Digital resources for learning*. Springer.
- Colli-Novelo, D., & Becerra-Polanco, M. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 87-93.
- Colomé, D. (2019). Objetos de aprendizaje y recursos educativos abiertos en educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, 89-101. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1221>
- Damayanti, A. (2019). Graphic organizer as strategy to teach extensive reading on non-fiction for EFL learners. *JELTL - Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(2), 251-262. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v4i2.284>
- De Luca, N. (2019). Una propuesta didáctica a partir del uso de diccionarios digitales en clase. *Quaderns Digital. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 88, 211-252.
- Dziemianko, A. (2017). Electronic dictionaries. En P. A. Fuertes-Olivera (Ed.), *The Routledge handbook of lexicography* (pp. 663-683). Routledge.
- Elmoisheer, S. S., & Elsayy, H. E. A. (2022). Improving EFL Writing Skills via Reading of Authentic Materials: An Online Course. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 66-76.
- Franco, A. V. (2016). La escritura académica en el posgrado: La perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 99-130. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>
- Fuady, R., & Mutalib, A. A. (2018). Audio-visual media in learning. *Journal of K6 Education and Management*, 1(2), 1-6.
- Gómez-Pintado, A., & Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XX1*, 20(1), 233-252.
- González Ruiz, C. J., Martín Gómez, S., & Vega Navarro, A. (2018). Portales educativos: La producción de materiales didácticos digitales. *Revista d'innovació educativa*, 20, 89-97. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12139>

- Hernández, J., & Izquierdo, J. (2016). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(1), 39-52.
- José Gómez, F. S. (2016). La comunicación. *Salus*, *20*(3), 5-6.
- Joseph Macwan, H. (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English language and literature (RJELAL)*, *3*(1), 91-96.
- Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: Una revisión sistemática. *Literatura y Lingüística*, *47*, 333-354. <https://doi.org/10.29344/0717621X.47.3432>
- Kurniaman, O., & Zufriady, Z. (2019). The effectiveness of teaching materials for graphic organizers in reading in elementary school students. *Journal of Educational Sciences*, *3*(1), 48-62.
- López Gil, K. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Grafía*, *13*(1), 78-99. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.657>
- Mara, R., & Mohamad, M. (2021). The Use of Authentic Materials in Teaching Reading to Secondary School Students in Malaysia: A Literature Review. *Creative Education*, *12*(7), 1692-1701.
- Martínez Méndez, F. J., López Carreño, R., & Martínez Méndez, J. (2012). Portales educativos españoles: Revisión y análisis del uso de servicios Web 2.0. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, *26*(58), 47-69. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2012.58.35252>
- Martínez Tamayo, A. M., & Mendes, P. V. (2015). *Diseño y desarrollo de tesauros*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=-Jhttps://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm273>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2.ª ed., pp. 43-71). Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos*. Graficando Servicios Integrados. https://www.academia.edu/2068565/Recursos_Educativos_Digitales_Abiertos_Colombia
- Pino Torrens, R. E., & Urías Arbolaez, G. de la C. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Científica*, *5*(18), 371-392. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Pinto, M., Gomez-Camarero, C., & Fernández-Ramos, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: Perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em ciência da informação*, *17*(3), 82-99.

- Quirós Meneses, E. (2009). Recursos didácticos digitales: Medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Educare*, *13*(2), 47-62. <https://doi.org/10.15359/ree.13-2.4>
- Roa Rodríguez, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Sophia*, *10*(2), 70-76.
- Rueda Márquez de la Plata, A., Cruz Franco, P. A., & Ramos Sánchez, J. A. (2023). Applications of Virtual and Augmented Reality Technology to Teaching and Research in Construction and Its Graphic Expression. *Sustainability*, *15*(12). <https://doi.org/10.3390/su15129628>
- Sánchez Medina, I. I. (2014). Estado del arte de las metodologías y modelos de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Colombia. *Entornos*, *28*, 93-107. <https://doi.org/10.25054/01247905.528>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, *42*(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Tolentino Quiñones, H. (2020). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Educación*, *45*(1), 598-606. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching (Cambridge Language Teaching Library)* (pp. 1-32). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2023). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury.
- Tymbay, A. (2022). Balancing authentic content and “hot topic” discussions in an ESP classroom”. *ESP Today*, *10*(2), 310-328. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.6>
- Umirova, D. (2020). Authenticity and Authentic Materials: History and Present. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, *8*(10), 129-133.
- Universidad de Medellín. (2016). *Recursos Educativos Digitales RED: Guía para expertos temáticos*. https://virtualinvestigacion.udemedellin.edu.co/pluginfile.php/4976/mod_resource/content/2/undefined/Formacion2_Elab-ContVirt%20-%20copia/Recursos%20de%20apoyo%20a%20la%20presentacion%20C3%B3n/Recursos%20Educativos%20Digitales%20RED.pdf
- Vidal Ledo, M. J., Alfonso Sánchez, I., Zacca González, G., & Martínez Hernández, G. (2013). Recursos educativos abiertos. *Educación Médica Superior*, *27*(3), 307-320.



SERVICIOS ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS EN LOS CENTROS INTERNACIONALES

● Edwin Andrés Londoño Alape

En esta sección nos referiremos a los servicios académicos y educativos propuestos por las instituciones a través de sus CDCC para acompañar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y para gestionar el conocimiento. Antes de detallar los hallazgos en esta categoría, empezaremos por precisar lo que entendemos por estos servicios.

Los servicios educativos son el conjunto de actividades y estrategias didácticas propuestas para satisfacer determinadas necesidades relacionadas con los procesos de formación de las personas, por lo que estos medios son creados por las instituciones educativas con una utilidad o función claramente pedagógica. Ropa Carrión (2014) precisa que el servicio básico, dentro del campo de los servicios educativos, es el aprendizaje, y alrededor de este se deben instaurar servicios complementarios que traten asuntos psicológicos, de cuidado personal, recreativos, comunitarios y sobre la familia, entre otros. Toda esta amalgama conforma un servicio educativo.

Al estar directamente relacionados con el proceso educativo, estos servicios están dirigidos a desarrollar conocimientos y habilidades útiles para afrontar las situaciones del día a día: el pensamiento, la autonomía, la inteligencia emocional, la resolución de problemas, el buen relacionamiento con los demás y otras herramientas que requieren los diversos contextos problemáticos de la sociedad. Todo esto conlleva a las acciones educativas a centrarse en el aprendizaje para la vida: en aprender a aprender, a hacer y a ser en el marco del desarrollo individual y social. En conclusión, a centrarse en la formación integral del ser para lograr una transformación (Adler, 2017).

Al sustentarse desde y para la educación, es innegable la validez, función e impacto de estos servicios, teniendo en cuenta que lo educativo se fundamenta desde todo un marco epistemológico que relaciona algunos principios filosóficos, axiológicos,

científicos y pedagógicos, de modo que las prácticas pedagógicas se vinculen con la realidad social (Acevedo et al., 2017), es decir, que el aprendizaje sea lo suficientemente significativo como para que el aprendiente conozca y comprenda su entorno propio, reconozca los impropios y sepa actuar sobre ellos.

Por su parte, los servicios académicos son el conjunto de actividades y estrategias pedagógicas que tratan los asuntos protocolarios, procedimentales y técnicos de la educación formal en las instituciones. El abordaje de estos asuntos es importante, ya que ayuda a materializar y operacionalizar los propósitos de formación, es decir, los propósitos educativos. Los medios académicos son útiles no solo en la organización y gestión de los planes y programas de estudio y de sus contenidos curriculares, sino también en el asesoramiento del aprendizaje y la vida estudiantil.

A diferencia de lo educativo, más de corte filosófico y científico, lo académico es más metodológico, por lo que su función se encamina hacia el acompañamiento y complementación de las formas de educar y formar. Podríamos decir que lo educativo se preocupa más por el quién y el para qué de la educación, mientras que lo académico enfatiza el qué y el cómo de la educación. En la tabla 1 del capítulo 7 de este libro se encuentra un listado de diferencias concretas entre lo educativo y lo académico.

Amamou y Cheniti-Belcadhi (2018) ven la clara diferencia entre los distintos roles que desempeña un tutor académico y los de un tutor profesional. Los ambientes de aprendizaje basados en proyectos establecen que un tutor académico desempeña un papel de facilitador y de revisor durante las sesiones de aprendizaje para garantizar que el proyecto se ajuste a los objetivos del curso y a los lineamientos dados, mientras que un tutor profesional puede hacerse partícipe del mismo proceso de aprendizaje al aportar ideas para que se creen proyectos concretos, con sentido y de gran relevancia.

Heredia Escorza y Cannon Díaz (2017), en su libro *Estudios sobre el desempeño académico*, nos ilustran que el desempeño académico se refiere a la demostración de las habilidades adquiridas por medio de un trabajo concreto o de un instrumento de medición de las habilidades. Este desempeño se establece a través de los puntajes (calificaciones) obtenidos por los alumnos en instrumentos de medición del aprendizaje (pruebas). Al analizar esta visión de lo académico, claramente vemos una preocupación por las formas establecidas para demostrar lo que se ha aprendido, cumpliendo así con los procedimientos establecidos en las instituciones. Basados en esto, un aprendiente que acuda a un servicio académico es alguien que querrá que «le vaya bien» en sus estudios: obtener buenas notas, cumplir con los trabajos, aprobar los exámenes, aprobar los cursos, no atrasarse en tiempos, entre otros aspectos que las instituciones establecen para el desarrollo de un programa académico. Por el contrario, recurrir a un servicio educativo es querer aprender algo nuevo, potenciar alguna habilidad, recibir orientación emocional y espiritual, saber cómo solucionar un conflicto, etcétera.

Adler (2017), refiriéndose a la importancia de las emociones positivas, la felicidad y el bienestar, nos hace saber que estos elementos traen beneficios académicos, pues ayudan a la obtención de buenas notas, pero que también trae consecuencias positivas para la vida: buena salud física, logros profesionales, buenas relaciones sociales, etcétera. A esto le denomina *educación positiva*.

Si analizamos el contexto de un servicio educativo y académico, podemos ver que el sentido no depende de la denominación del servicio, sino de los propósitos de la persona que toma el servicio y de la persona que lo ofrece. En este caso, el servicio es más funcional e ideológico que instrumental. A manera de ejemplo, pensemos en una charla sobre *cómo desarrollar una tesis de investigación*, la cual es orientada por un experto y quien da pautas para estimular la creatividad, la curiosidad y la rigurosidad que este proceso requiere. Por otro lado, tenemos una charla sobre *cómo desarrollar una tesis de investigación*, orientada por un docente de la facultad, quien explica cuáles son los lineamientos institucionales que se deben seguir, la estructura que debe tener el escrito y algunas especificaciones que se deben tener en cuenta. Como podemos ver, hay una clara distinción entre los propósitos que se quieren alcanzar en estas dos charlas. La primera es más de orden educativo, pues busca crear un conocimiento que le sirva a la audiencia en pro de su crecimiento como investigadores y profesionales, mientras que la segunda es más académica, pues busca crear un conocimiento que le sirva a la audiencia en pro de las responsabilidades que debe cumplir en la institución. Esto le ayudará a cumplir con los lineamientos establecidos y a tener éxito en su paso por la institución.

A pesar de esta contrastación y del debate que podría despertar esta discusión, los elementos educativos y académicos no se deben excluir mutuamente, pues ambos hacen parte del proceso formativo en las instituciones. Estos se vinculan entre sí y se logran articular por medio de y para el diseño curricular, el eje integrador de la gestión pedagógica. En un contexto de educación formal no se puede concebir lo académico sin lo educativo, ambos procesos son esenciales para el aprendizaje; por ello, en este estudio no pretendemos disociar los servicios educativos de los académicos, pues entendemos que toda acción pedagógica que se adelanta en los CDCC apunta a la formación integral de los estudiantes desde su quehacer específico en sus programas de estudio en simultaneidad con las acciones técnicas que deben adelantar en las instituciones como parte de su proceso estudiantil. En los casos de las charlas, muy difícilmente el investigador podrá llevar a cabo su proceso investigativo, aunque altamente creativo y riguroso si no cuenta con unas estructuras establecidas y unos lineamientos que lo orienten sobre la manera en que debe desarrollar y presentar su trabajo. De igual manera, el investigador podrá cumplir con toda la normatividad establecida para desarrollar y presentar su trabajo, pero ello no significa que haya desarrollado altas capacidades investigativas ni que el contenido de su trabajo sea de gran calidad.

Podemos distinguir los servicios educativos y académicos de los recursos educativos, desarrollados en el capítulo anterior, en la medida en que los recursos son

herramientas digitales que hacen parte vital de los procesos de enseñanza, por lo que son un componente clave en los contenidos de estudio, y los usa tanto el mediador en su mediación pedagógica como el mismo aprendiente en sus procesos de aprendizaje autodirigido y autorregulado. Por el contrario, los servicios son acciones, eventos o estrategias mediados sincrónica y asincrónicamente por los mediadores o por expertos para acompañar y complementar los procesos de aprendizaje.

Una vez hecha esta introducción conceptual, procedemos a continuación a reportar la indagación hecha respecto a aquellos servicios sobre los cuales los CDCC se soportan para agregar valor a la formación educativa y profesional de sus poblaciones.

Caracterización de la oferta de servicios académicos y educativos

Dentro de los planes de estudio de los programas curriculares, las actividades educativas y académicas pueden ser parte vital del proceso estudiantil y universitario (Eyzaguirre Reinoso, 2016); sin embargo, en el marco de los CDCC, y de acuerdo con la literatura especializada estudiada y con los hallazgos de este estudio, vemos que estos servicios son beneficios complementarios a la formación de los profesionales. No se halló indicio alguno de que alguna de las actividades propuestas por estos centros fuera requisito en el proceso formativo o que hicieran parte de los planes de estudio de alguna de las instituciones. Es así como podemos concluir que ni los CDCC ni sus diversos servicios forman parte obligatoria del proceso de los estudiantes en su paso por las instituciones. Esta propuesta surge como una apuesta para complementar, reforzar y profundizar en diversas áreas que los estudiantes necesitan para tener éxito en sus estudios y en su vida profesional actual y futura.

El análisis de todos los CDCC objeto de estudio nos permitió ver que estos proponen una cantidad considerable de acciones muy diversas, originales y significativas que permiten caracterizarlos. Existen diferencias, similitudes y aspectos en común entre todos los servicios ofrecidos que merecen ser resaltarse y reconocerse. Sin embargo, no podemos hacerlo tan en detalle dadas las cantidades de estos; por ello, optamos entonces por organizar, clasificar y priorizar los servicios más sobresalientes de la totalidad de centros. La tabla 1 nos muestra un panorama sobre los servicios más populares y comunes existentes, así como las diversas formas en que estos son ejecutados.

Tabla 1. Portafolio de servicios educativos y académicos en los CDCC

Servicios		Metodologías/Estrategias	Modalidades
1.	Tutorías académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoría individual entre pares 2. Tutoría individual con un experto 3. Tutoría grupal con un experto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Virtual sincrónico 2. Presencial 3. Virtual asincrónico
2.	Talleres de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitaciones 2. Prácticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. Virtual sincrónico 3. Virtual asincrónico
3.	Asistencia a profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos educativos 2. Talleres 3. Cursos 4. Asesorías 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. Virtual sincrónico
4.	Cursos especializados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos electivos 2. Cursos obligatorios 3. Cursos libres 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. Virtual sincrónico y asincrónico
5.	Clubes socioeducativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos educativos 2. Grupos culturales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. Virtual sincrónico
6.	Pruebas de conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificatoria 2. Simulacros 3. Suficiencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial 2. En línea

Fuente: elaboración propia.

Tutorías académicas

Comenzamos anunciando que el servicio más popular y común en la totalidad de CDCC es la tutoría, pues en el 91.3% de ellos se constató que ofrecen este servicio académico. Respecto a los que no se incluyen en este porcentaje (4 CDCC), son aquellos de los que no obtuvimos respuesta al respecto y que ni sus sitios web ni ninguna otra fuente lo informan. No obstante, no podemos afirmar categóricamente que no cuenta con tutorías, toda vez que el hecho de que no lo informen no necesariamente significa que no lo hacen. Reportamos entonces aquellos donde pudimos constatar este servicio.

La tutoría es un ejercicio educativo y académico que tiene por objeto el acompañamiento personalizado del aprendiente con el fin de ayudar en sus procesos de aprendizaje autónomo y el desarrollo integral (Tejeda Rodríguez, 2016). Este ejercicio es dirigido por un tutor, quien debe contar con las competencias necesarias para asesorar oportunamente al otro. Al ser personalizado, este encuentro aborda sus necesidades particulares y se enfoca en lograr objetivos específicos en función de los motivos por los cuales los aprendientes acceden al servicio.

Décadas atrás, la tutoría se implementaba para apoyar en las áreas y habilidades en las que los estudiantes estaban teniendo falencias, por lo que el objetivo principal era abordar dichas falencias para resolverlas. Sin embargo, estos encuentros se han transformado al punto de atribuírseles una condición integral y holística, gracias a que la concepción de la universidad ha evolucionado política, económica y socialmente (Viñuela & Vidal, 2023). Ya no se trata entonces únicamente de lo meramente académico, las dimensiones profesional y personal también deben abordarse (Benavides & Keyes, 2016; Everitt et al., 2018; Venegas-Ramos & Gairín Sallán, 2018). Estos autores enfatizan en la necesidad de desarrollar asuntos relacionados con el éxito académico, el desarrollo de habilidades cognitivas y para la empleabilidad, el asesoramiento laboral y la metacognición para el autoconocimiento y la afectividad.

Calle-Álvarez (2020) precisa que la tutoría no es un escenario dedicado únicamente a estudiantes con dificultades, sino que cualquiera puede asistir sencillamente para conversar sobre su trabajo, reconocer posibilidades de mejora, reconocer estrategias metacognitivas, descubrir nuevas ideas y recursos, etcétera.

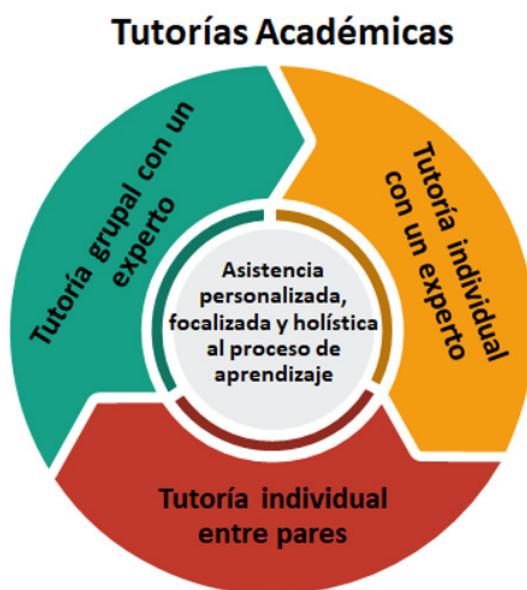
La tutoría es un procedimiento poco o nada convencional, pues se caracteriza por su carácter dialógico, dinámico y funcional, gracias a lo cual se puede desarrollar con una gran diversidad de propósitos, metodologías, modalidades y materiales. Esto se evidencia en los hallazgos obtenidos de este estudio, pues encontramos que cada CDCC tiene sus propias dinámicas para llevar a cabo estas tutorías. Es justamente gracias a la naturaleza viva de estos encuentros que las instituciones se han visto en la necesidad de establecer sus propias condiciones y lineamientos, con el fin de que las tutorías se puedan llevar a cabo de manera pertinente, oportuna y eficaz, en concordancia con los problemas y temas que los CDCC consideran relevantes, con las funciones de estos centros y con los intereses y necesidades de los usuarios.

La tutoría tiene entonces la capacidad de ser ejecutada de diversas maneras, y es por ello por lo que la tabla 1 nos muestra las principales metodologías y modalidades por medio de las cuales los CDCC las llevan a cabo; la figura 1 resume las tipologías establecidas para estos encuentros. Esta presentación es jerárquica, lo que significa que todos los numerales 1 son los aspectos más populares, los numerales 2 son los siguientes en el orden y así sucesivamente. A continuación, detallamos cada uno de estos aspectos, pero antes, haremos una anotación sobre la terminología que se encontró al respecto.

A pesar de que hasta el momento nos hemos referido únicamente al término tutoría (*tutoring* para el caso de los CDCC de habla inglesa), encontramos que este no es estandarizado, lo que significa que no todos los CDCC utilizan el mismo. Términos como *consejería, asesoría o consultoría* también son conocidos y usados por varios centros, y de acuerdo con el sentido que los CDCC dan a estos encuentros, es evidente que los usan como sinónimos. Para el caso del habla inglesa, *consultation* es también un término muy utilizado, aunque se encontraron igualmente algunas expresiones que también denotaban ese acompañamiento pedagógico. Tal es el caso de *one-on-one support* y (*in-person or virtual*) *appointments*.

Si bien cada palabra puede tener sus particularidades semánticas, el análisis hecho nos lleva a la conclusión de que todos los términos son usados por los CDCC para referirse a ese espacio de consulta para recibir ayuda frente a alguna tarea académica. Es por ello por lo que en este reporte no los discriminaremos, y seguiremos hablando de tutorías, entre otras cosas, por ser este el término más usado.

Figura 1. Tipos de tutorías académicas en los CDCC



Fuente: elaboración propia.

1.1 Tutoría individual entre pares

Este ejercicio se desarrolla entre compañeros de estudio que, por lo general, pertenecen al mismo nivel educativo (aunque con habilidades desiguales) y la dinámica principal es que un estudiante que requiere apoyo frente a una tarea específica consulta a otro estudiante (tutor), quien posee las herramientas que el primero necesita

para dar respuesta a sus requerimientos (Barahona et al., 2023). El tutor posee estas herramientas, ya que por lo general está en una etapa más avanzada en su proceso de aprendizaje, y ha desarrollado conocimientos y habilidades cognitivas y metacognitivas suficientes para poder ayudar a quienes lo necesitan, que por lo general están en su etapa inicial de estudios, sea de pregrado o de procesos académicos más avanzados, y tienen alguna dificultad o inquietud.

La tutoría entre pares ha sido ampliamente investigada (Alegre et al., 2019; Colver & Fry, 2016; Gazula et al., 2017; Kim, 2015; Nawaz & Ur Rehman, 2017) y los resultados concuerdan en que estos encuentros representan un sinnúmero de ventajas para la formación de los aprendientes. Ali et al., (2015) concluyen de su estudio que la tutoría entre iguales permite que tanto el tutor como el alumno adquieran confianza en sí mismos: el tutor, al comprobar que es capaz de ayudar a alguien, y el alumno, al recibir el refuerzo positivo de sus compañeros. Por lo tanto, la tutoría entre iguales tiene un impacto muy positivo en el proceso de aprendizaje.

Un hallazgo interesante es que una cantidad considerable de CDCC no limita la tutoría únicamente a los roles de estudiantes, sino que involucra a otros dentro de este servicio. Encontramos así que también se ofrecen tutorías entre docentes, entre directivos, entre investigadores e incluso casos en los que un docente puede consultar a un tutor estudiante.

Cada CDCC tiene sus propias dinámicas para ejecutar estas tutorías, por ejemplo, el tiempo de las sesiones, las herramientas utilizadas, las modalidades de aplicación, las secuencias didácticas y demás; sin embargo, existen también algunos aspectos comunes aplicados a estos encuentros. Este servicio, en la mayoría de los centros, tiene las siguientes características, cuya información es establecida a partir de las respuestas obtenidas a los cuestionarios y de la información visible en los sitios web en los que se informan las formas en que se desarrollan las tutorías.

- Teniendo en cuenta que la comunicación escrita es uno de los principales objetos de estudio de los CDCC, la escritura académica es el principal tema tratado en las tutorías. Los subtemas principales son el proceso de escritura, técnicas para escribir, escritura de la tesis y organización de las ideas en el documento.
- Asuntos relacionados con la lectura, técnicas de estudio y preparación para presentaciones orales son, en su orden, los siguientes temas más abordados.
- La modalidad preponderante para las sesiones es la presencialidad, seguida de los encuentros virtuales sincrónicos. Para ambos casos, los interesados deben inscribirse por correo o mediante una plataforma virtual y escoger alguno de los horarios propuestos.

- Los encuentros tienen una duración específica que oscila entre los 40 y los 50 minutos. Esto se informa a los interesados con anterioridad y se solicita puntualidad, tanto para el inicio como para la finalización de las sesiones.
- Por lo general, los estudiantes pueden acceder a varias tutorías, siempre y cuando su desempeño y procesos lo ameriten. Los CDCC informan sobre las cantidades exactas y la periodicidad de estas.
- Todos los CDCC establecen las condiciones para el desarrollo de este servicio y las informan a la comunidad. Antes de las sesiones, el estudiante sabrá lo que puede y lo que no puede hacer allí.
- Cuando las sesiones son de escritura, la mayoría de CDCC establece como requisito fundamental que todo asistente lleve un borrador de su escrito o un avance de su trabajo para recibir orientación.
- Las principales limitaciones o prohibiciones para los tutores son el hecho de que ellos no pueden corregir ni evaluar los escritos de los asistentes, tampoco deben indicar qué deben escribir (o no) o hacer (o no) en documentos o en cualquier trabajo y, mucho menos, hacer los trabajos por ellos.
- En la mayoría de los casos, las tutorías no hacen parte obligatoria del plan de estudios, por lo que la asistencia es decisión personal o por sugerencia de algún docente.

Estos son algunos de los centros que proponen este tipo de tutorías entre pares, y se destacan por la forma en que estas son desarrolladas:

- El Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, ofrece el programa *Compañero de Escritura*, en el cual el alumnado de últimos trimestres es capacitado para impartir asesorías a sus pares. Este programa se ofrece como proyecto de servicio social, por lo que los interesados pueden cumplir con este requisito siendo asesores de escritura. Los egresados también pueden inscribirse como asesores.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Graz en Austria ofrece consultorías presenciales orientadas por otros estudiantes. El servicio se ofrece en todos los

niveles y es ofrecido especialmente para escribir textos científicos (artículos, tesis, ensayos, etcétera).

- El Centro de Aprendizaje de la Universidad de Sídney, en Australia, ofrece los *Programas Facilitados por Pares*, una serie de encuentros virtuales donde estudiantes locales e internacionales ayudan a sus pares en diversos temas: orali- dad, desarrollo de tareas, investigación, etcétera.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza en Argentina, ofrece una consultoría a docentes de la universidad en la que estos pueden consultar a los docentes del centro para tratar problemas en sus aulas en relación con la lectura y la escritura, con el fin de buscar soluciones conjun- tamente.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Harvard, en los Estados Unidos, ofre- ce ayuda con cualquier aspecto de la escritura, desde tareas específicas hasta habilidades generales de escritura por medio de sus tutores capacitados, que ofrecen conferencias individuales a los estudiantes que trabajan en cualquier tarea de escritura.

1.2 Tutoría individual con un experto

Esta metodología de trabajo propuesta por varios CDCC cumple las mismas func- ciones que el trabajo entre pares, con la diferencia de que los tutores ya no son del mismo nivel de los usuarios, sino expertos en el área o tema de interés, quienes, por lo general, son docentes de las mismas unidades relacionadas con los centros. To- das las características mencionadas en las tutorías entre pares también se aplican en esta metodología con expertos (condiciones, tiempo, temas, etcétera), aunque al tratarse de especialistas, se suelen abordar temas más complejos que en el trabajo entre pares, por lo que los usuarios pueden ser estudiantes de niveles superiores, como posgrado.

Estos son algunos de los centros que proponen este tipo de tutorías con expertos y se destacan por la forma en que estas son desarrolladas:

- El Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour, de la Universidad Americana en el Cairo, ofrece tutorías individualizadas presenciales en inglés y en árabe a estudiantes de pregrado y de posgrado, aunque por separado, y son impartidas por docentes para abordar diversos temas.

- El Centro de Escritura de Witz en Sudáfrica ofrece tutorías con docentes tanto de forma presencial como virtual, ya sea sincrónicamente (videollamada) o asincrónicamente (por correo electrónico). El usuario establece la modalidad que prefiere para que revisen su borrador de trabajo.
- El Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México ofrece varios tipos de tutorías, entre ellas unas de 30 minutos dedicadas al desarrollo de tesis en lengua inglesa. Este mismo espacio se puede usar también para la preparación de exámenes internacionales, para redactar la aplicación a un trabajo, entre otros asuntos.
- El Centro de Escritura de la Universidad de los Andes, en Chile, ofrece un servicio de tutoría presencial específicamente para tesis, en la cual se les asigna un tutor para trabajar en sus tesis durante varias sesiones hasta culminarlas. Este tutor es diferente del asesor regular que se asigna al desarrollo de tesis de los diversos programas.
- El Centro de Habilidades Académicas de la Universidad de Canterbury en Nueva Zelanda ofrece consultas a todos los estudiantes, desde el primer año hasta el doctorado. Pueden durar hasta 40 minutos, y abarcar cualquier cuestión relacionada con la redacción, el estudio, la gestión del tiempo o las presentaciones orales. Las consultas pueden ser por la plataforma Zoom o en persona, y están limitadas a una por quincena por estudiante con un límite de hasta ocho citas al año.

1.3 Tutoría grupal con un experto

En esta otra metodología hallada, las funciones, condiciones, requisitos y demás son los mismos de las metodologías anteriores, a diferencia de que aquí el tutor experto no trabaja con un solo asistente, sino con dos o más, siempre y cuando no deje de ser un grupo pequeño. Las sesiones se ejecutan en torno a un mismo tema y dinámica y todos los asistentes participan bajo las mismas condiciones propuestas.

Estos son algunos de los centros que proponen este tipo de tutorías con expertos, y se destacan por la forma en que estas son desarrolladas:

- El Centro para la Escritura Académica de la Universidad de Coventry, en Inglaterra, ofrece un grupo de trabajo dedicado a la escritura de disertaciones, donde los estudiantes tienen la oportunidad de recibir apoyo en la escritura de estos

documentos. Los grupos de tutorías son diferentes para estudiantes de pregrado y de posgrado.

- El Centro de Escritura de la Universidad Acadia, en Canadá, ofrece consultoría para estudiantes que estén adelantando su tesis, y para ello pueden reunirse con el coordinador del centro, el encargado de orientar su proceso de escritura.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, propone unos grupos de escritura para estudiantes de doctorado, donde un grupo de estudiantes se reúne para trabajar en sus escritos científicos. La metodología se caracteriza por el acompañamiento inicial del tutor, pero el trabajo independiente y autogestionado del estudiante es lo principal.
- La Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov, en Rusia, ofrece acompañamiento grupal (e individual) en la preparación y publicación de un artículo científico en inglés y en la preparación y presentación de un discurso en inglés en una conferencia internacional.
- El Centro de Escritura de la Universidad Americana Libanesa, en el Líbano, ofrece el servicio de tutoría colectiva, mediante el cual un grupo de entre dos y seis estudiantes puede inscribirse y recibir ayuda en alguna tarea específica. La dinámica incluye trabajar en grupo y recibir comentarios de los compañeros. Para inscribirse, un estudiante puede reservar la cita y rellenar un formulario con los nombres de los miembros del grupo.

Talleres de formación

En el segundo lugar de servicios educativos y académicos encontramos que el taller es bastante popular, pues es una metodología que permite impartir conocimiento práctico sobre una infinidad de temas y a gran escala. La literatura especializada en general, respecto a los talleres educativos, concuerda con que estos representan un espacio de trabajo donde converge el conocimiento teórico y el práctico, por lo que se caracterizan por ser espacios enfocados en el saber hacer (Ørngreen & Levinsen, 2017; Aponte Penso, 2015; Cano, 2012; Fernández Fastuca & Guevara, 2017). Es típico entonces que allí se promueva el aprendizaje por descubrimiento, la solución de problemas, la investigación, el trabajo en equipo y el pensamiento creativo. No hay cabida a la pasividad ni estaticidad de los participantes.

Ørngreen & Levinsen (2017) reportan la identificación de tres perspectivas distintas que representan tres niveles de conocimiento de los talleres: como medio, como práctica y como metodología de investigación. Los primeros están orientados a cuestiones específicas de un ámbito para alcanzar un objetivo. Estos se centran en la heurística, los marcos, las directrices y las instrucciones, así como en las nuevas competencias, prácticas, conocimientos o ideas de los participantes como resultado de participar en talleres auténticos. Como actividad, los talleres implican un proceso de creación, a menudo intangible, y resultan en pautas para innovar y aplicar en futuras situaciones, lo que contribuye al desarrollo. En el ámbito de la investigación, los talleres se enfocan en el análisis de casos vinculados a una determinada área. Estos talleres son auténticos, ya que pretenden cumplir las expectativas de los participantes de conseguir algo relacionado con sus propios intereses y se diseñan específicamente para cumplir algún objetivo de investigación.

Teniendo en cuenta estas naturalezas, el análisis hecho a los CDCC nos permitió saber que muchos de ellos usan el término **taller** para referirse a espacios que no necesariamente son prácticos, sino que se limitan a impartir información respecto a los temas que abordan. Podríamos decir que utilizan una estrategia teórica para su desarrollo, por lo que, atendiendo a las tipologías presentadas, los CDCC suelen proponer talleres como medios o como una metodología didáctica para orientar a los asistentes sobre alguna temática.

Analizando las prácticas de los CDCC, no podemos concluir que quizás se trata de una idea errónea del concepto de taller, que se basan en algunos fundamentos teóricos para optar por esta metodología o que simplemente es su visión de un taller. Sin embargo, es un asunto que no vamos a cuestionar para no extendernos en el tema y no entrar en controversias, aunque sí queda abierta la invitación a los CDCC para que haya una revisión de esos conceptos para utilizarlos apropiadamente en función del tipo de servicio que se quiera ofrecer y, en la medida de lo posible, adoptar unos principios teóricos que les permitan sustentar las posturas terminológicas que toman, lo cual puede ser beneficioso, ya que esto puede incidir directamente en los servicios ofrecidos para mejorarlos.

Debido a estas irregularidades y a la gran cantidad de particularidades que tienen todos esos talleres ofrecidos, fue complejo el proceso analítico para lograr unos lineamientos consensuados o unas tipologías generalizables. Sin embargo, por medio de los datos obtenidos, logramos establecer dos clasificaciones generales frente a estos talleres: los talleres en forma de capacitación teórica y los talleres prácticos.

Los primeros los percibimos como espacios educativos destinados a impartir unos encuentros presenciales o virtuales, ya sean estos sincrónicos o pregrabados, para instruir sobre temas específicos y desarrollar ciertas habilidades. Se caracterizan por el control de un moderador, la participación de los asistentes, las dinámicas para lograr la participación y apropiación de los temas y el uso de herramientas didácticas. A manera de ejemplos, podemos mencionar un taller sobre la nueva edi-

ción de las normas APA, un taller sobre cómo estructurar una tesis o un taller sobre cómo usar Genially para crear presentaciones interactivas.

Por su parte, los talleres prácticos son encuentros que no se limitan a brindar información, sino que buscan la aplicación del conocimiento sobre ejercicios, casos, problemas o situaciones reales por parte de los asistentes. Se caracterizan entonces por la alta interactividad, participación y colaboración entre los asistentes, así como la ejecución de una variedad de habilidades de pensamiento de su parte. El moderador no tiene control absoluto sobre el trabajo de los participantes, solo es un guía y facilitador de las herramientas necesarias para tener éxito y hacer seguimiento al trabajo ejecutado.

A diferencia de las capacitaciones, el taller práctico se prioriza en los encuentros presenciales o virtuales sincrónicos, pero no asincrónicos o pregrabados, toda vez que desaparecería el papel participativo de la audiencia y no habría seguimiento a su trabajo. Otra diferencia es que una capacitación puede desarrollarse en una sola sesión o más, según la complejidad o extensión del tema, y su organización es principalmente temática, mientras que un taller práctico muy difícilmente se puede trabajar en una sola sesión o en una sesión corta debido a la imprevisibilidad de la participación y al seguimiento pedagógico que debe darse y su organización suele darse por fases o etapas, más que por temas. A manera de ejemplo podemos mencionar un taller práctico para establecer referencias bibliográficas sobre diferentes tipos de recursos usando el formato APA o un taller para crear una presentación interactiva usando Genially.

Basados entonces en estas clasificaciones, a continuación, presentamos ejemplos de talleres que encontramos en los CDCC:

- El Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary, en Canadá, ofrece talleres virtuales que hacen parte del denominado programa JumpStart, dirigido a estudiantes iniciales como introducción al aprendizaje en línea. Los talleres y el evento en general abordan temas relacionados con ser un estudiante en línea, *software* y aplicaciones digitales, introducción al mundo académico y la escritura académica.
- El Centro de Escritura y de Retórica del Instituto de Estudios Políticos de París Sciences Po, en Francia, ofrece talleres en lengua francesa e inglesa para acompañar el proceso de escritura libre y creativa de los estudiantes, los cuales son propuestos alrededor de tres ejes principales: la argumentación, las artes oratorias y la escritura de creación. Por ejemplo, en el eje argumentación encontramos *Increase Your Convincing Power and debating skills! The Art of Argumentation* y *Pratique professionnelle du français : communiqué de presse*,

note administrative, discours et autres. En el eje escritura de creación proponen *Creative Writing Workshop* y *De la lecture à l'écriture*.

- El Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana en México ofrece un servicio similar al anterior donde el Centro, a solicitud del profesorado, organiza para los estudiantes sesiones enfocadas en tratar temas relacionados con la escritura, los sistemas de citación, el uso de procesadores de texto y la honestidad académica.
- El Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado en Estados Unidos ofrece el taller presencial «Revistas y diarios de investigación», en el que se brindan estrategias para la organización de la escritura y de recursos en el proceso de gestión de proyectos. Este mismo centro ofrece un taller práctico de cuatro horas en el que los asistentes deben redactar el borrador de un artículo. Las cuatro horas son organizadas en dos sesiones de dos horas cada una, y se debe contar con la información y los recursos necesarios para lograrlo.
- El Centro de Escritura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en México ofrece una variedad de talleres dentro de los cuales se destaca el taller teórico práctico «Características lingüístico-discursivas de textos administrativos» dirigido al personal administrativo de la Universidad. La duración es de 10 horas, divididas en 5 sesiones presenciales.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Hiroshima, en Japón, desarrolló un taller tipo seminario denominado Seminario en línea - Serie de tres partes sobre la redacción de artículos de investigación en inglés para jóvenes investigadores. Los tres talleres que componen este seminario son «Cómo publicar su artículo», «Selección de revistas adecuadas y ética de publicación» e «Investigación de estudios previos y gestión eficaz de la literatura».

Como podemos observar, existen diversas dinámicas para desarrollar estos talleres, dependiendo de los lineamientos institucionales, la naturaleza del taller, los temas y metodologías abordadas y los propósitos, entre otros factores. Sin embargo, estas son algunas generalidades de los talleres ofrecidos por los CDCC que podemos extraer de este servicio:

- La modalidad predilecta para el desarrollo de talleres es la presencial, especialmente para los prácticos. Los teóricos optan por los encuentros virtuales.

- Los talleres virtuales suelen ser grabados y compartidos por plataformas, mientras que esto casi no sucede con los presenciales.
- El tiempo de las sesiones varía, sin embargo, la duración de una sesión virtual suele rodear la hora, mientras que los prácticos rodean las dos horas.
- Existen talleres certificados, por lo que la duración es más larga y por lo general se desarrollan en varias sesiones.
- Existen talleres predefinidos por los CDCC, por lo que los anuncian públicamente y los interesados asisten con previa inscripción. Sin embargo, también hay talleres diseñados a solicitud de una unidad, docente o grupo de estudiantes. En estos casos, los talleres siguen los requerimientos hechos por los solicitantes, y son ellos los únicos asistentes.
- Los talleres pueden estar orientados por los tutores de los centros, que suelen ser estudiantes, o pueden ser desarrollados por docentes de los centros. También se ofrecen talleres orientados por expertos externos.
- Existen talleres ofrecidos una única vez, y por lo general abordan algún tema o actividad especial o los dirige algún invitado externo, mientras que hay talleres ofrecidos con regularidad, cada cierto tiempo. Estos abordan temas y prácticas de gran interés para los centros y la población asistente.

Asistencia a profesionales

Este servicio llama particularmente la atención, ya que, por razones incomprensibles, irracionales o desconocidas, es poco común que profesionales de la educación soliciten ayuda a otros profesionales para encontrar soluciones a problemáticas cotidianas dentro de su ejercicio profesional. Menos común es que los profesionales, ya con vasta experiencia, acudan a estudiantes que aún se encuentran en su proceso de formación. No obstante, en el análisis realizado nos encontramos con el agradable hallazgo de que varios CDCC ofrecen este tipo de servicios, donde cuentan con una gama de soluciones a las que los profesionales pueden acceder. Mucho más agradable aún es saber que hay muchos profesionales que acuden a estos servicios.

Esta iniciativa de apoyar a los profesionales se sustenta desde el marco del desarrollo profesional docente como política educativa, que busca incrementar el conocimiento en los docentes, mejorar sus habilidades y cambiar las prácticas en las aulas

(Hamedinasab et al., 2023). También se asocia a la mejora de las capacidades de los profesores y a la reducción de la tasa de rotación o reemplazo (Nguyen & Redding, 2018), así como a la reflexión e incremento de la autoeficacia docente (Zhou et al., 2023) y al mejoramiento de la calidad de la educación (Coe et al., 2014).

Los CDCC, al ser nodos de gestión del conocimiento, entienden la necesidad de la formación y el perfeccionamiento continuos de los profesionales de la educación, por ello establecen como uno de sus objetivos ese acompañamiento pedagógico, visto como un proceso formativo basado en una relación de colaboración en la que se propicia el crecimiento y maduración de la consistencia, responsabilidad y libertad profesional (Galán, 2017).

Es de resaltar que esta categoría de «asistencia a profesionales» no aparece de la misma manera en los CDCC, sino que la construimos aquí para resaltar las diversas formas en que se apoya a los profesionales. No obstante, existen algunos centros que tienen, dentro de su sitio web, una sección destinada especialmente a profesores en los que se les informa sobre los beneficios que hay para ellos. Tal es el caso de los Centros de Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim y la Universidad Goethe de Frankfurt am Main, ambos en Alemania; el Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de Universidad de Texas A&M, en Qatar; el Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes, en España, y el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo, de México.

Dentro de las propuestas, lineamientos y particularidades de este acompañamiento a profesionales encontramos:

- De las iniciativas para profesionales en general, los docentes son los principales beneficiarios y el impacto principal se da en los cursos y clases que dirigen, repercutiendo así en su rendimiento en las instituciones.
- La estrategia principal para esta asistencia es la oferta de recursos didácticos para consulta, seguido de talleres especializados y de cursos avanzados. Estos recursos abordan temas relacionados con las áreas que dirigen los docentes y con el desarrollo de habilidades propias de la función profesional docente.
- Se ofrece también el asesoramiento a los profesionales para que reciban apoyo, consejos y soluciones sobre asuntos particulares, como inquietudes, carencias o problemas.
- El acceso por parte de los docentes a este acompañamiento se da por lo general de manera voluntaria, por lo que no afecta su desempeño laboral el hecho de no tomarlo.

- La modalidad predilecta para las asesorías es la presencialidad, seguida de la virtualidad sincrónica. Para el caso de talleres y cursos, estas mismas modalidades, y en ese orden, son las ofrecidas.
- Por lo general, el docente interesado debe hacer la solicitud al centro oferente sobre la asistencia que requiere, basado en los servicios que brinda el centro, y este analiza la petición para estudiar la viabilidad y los requerimientos.
- Los actores que asisten directamente a los docentes son profesionales con gran experiencia y adscritos a los CDCC. Los tutores o consultores estudiantes también pueden apoyar a los docentes, pero asistiendo directamente a los estudiantes.
- Los principales campos para los cuales los CDCC ofrecen apoyo son los relacionados con la comunicación (escritura, lectura...) seguido de los relacionados con la pedagogía (recursos educativos, evaluación...) y finalmente con aspectos puntuales de la investigación (revisión de la literatura, métodos investigativos...).

Presentamos a continuación algunos ejemplos destacables de este acompañamiento a docentes:

- El Centro de Recursos para la Comunicación Académica de la Universidad Jesuita de Guadalajara en México ofrece un acompañamiento académico alternativo para profesores de cualquier área disciplinar de la universidad que ayuda a los estudiantes a organizar de manera más significativa y relevante las estrategias de aprendizaje que utilizan, como el habla, la lectura y la escritura.
- El Taller de Escritura de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz, en Alemania, ofrece el espacio de *Consejería sobre la escritura en la docencia*, que busca asesorar individualmente a profesores que quieran apoyar a sus alumnos en el proceso de escritura. Este espacio está dirigido a todos los docentes de la universidad y los apoya para que desarrollen técnicas didácticas para la escritura aplicables en sus clases.
- El Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main, en Alemania, ofrece la posibilidad de que los docentes puedan tener una asistencia

en sus clases por parte de los tutores del centro en relación con la escritura académica. Las sesiones pueden durar hasta 90 minutos y son solicitadas por los profesores según las necesidades que vean. El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, también ofrece el mismo servicio.

- El Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Texas A&M, en Qatar, ofrece las **Class Observation**, mediante las cuales los docentes pueden solicitar una visita confidencial e informal de observación, análisis y evaluación a las propias clases. El observador, minuto a minuto, toma nota de lo que ocurre en la clase y analiza los materiales compartidos por el docente (syllabus, **lesson plan**...) para posteriormente entregar al docente un documento sobre su desempeño, el cual puede utilizar para introducir cambios en su práctica.
- El Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico del Recinto Metropolitano ofrece a los docentes una gran variedad de material didáctico para usar en pro de su conocimiento y prácticas de clase. Dentro de este material se encuentran rúbricas de evaluación para evaluar a los estudiantes. Algunas de ellas son: rúbrica para evaluación de una pregunta de discusión, rúbrica para un reporte de investigación, rúbrica de evaluación para ensayos.
- El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, ofrece consultas para docentes, donde se pueden abordar varias acciones. En una de ellas, los administradores del Laboratorio ofrecen consulta para discutir, elaborar estrategias y proporcionar sugerencias sobre cómo elaborar tareas de escritura, planes de clase relacionados con la escritura y comentarios sobre la escritura en los cursos.

Cursos especializados

El cuarto servicio más común entre los CDCC es el relacionado con cursos especializados, espacios académicos dedicados al desarrollo de temas y habilidades específicas relacionadas con los mismos campos de los CDCC. Estos cursos pueden presentar diversos propósitos, dentro de los cuales se encuentran introducir,

ampliar o perfeccionar conocimientos y habilidades en aspectos que resultan esenciales o complementarios a la formación profesional. Los objetivos de estos cursos no difieren mucho de los cursos que hacen parte de los meso y micro currículos de los programas académicos, toda vez que, al tener carácter académico, se constituyen como la unidad estructural, pedagógica y didáctica de la formación, donde se enlaza las intencionalidades pedagógicas con los procesos propios de los saberes disciplinarios (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2016).

Al ser la naturaleza y propósitos de estos cursos los mismos, la diferencia es especialmente metodológica, en la medida en que estos cursos especializados por lo general suelen ser más cortos que un curso regular de un programa académico, y suelen ofrecerse como electivos o como opciones de trabajo de grado en las instituciones universitarias. No se asemejan ni los remplazan, los complementan.

Cada centro analizado que ofrece este tipo de cursos tiene sus propios lineamientos para la oferta y desarrollo de ellos, basados en los lineamientos curriculares y formativos de las instituciones, por lo que no se puede generalizar la forma en que se implementan, sin embargo, aquí presentamos algunos aspectos en común que muchos centros adoptan respecto a este servicio:

- Algunas universidades ofrecen cursos por medio de los CDCC que hacen parte del plan de estudios de los programas, aunque no necesariamente del componente disciplinar de estos, sino de la formación transversal o interdisciplinaria. La estructura de estos cursos por lo general sigue los mismos parámetros que el resto de los cursos de las mallas curriculares.
- Algunas universidades ofrecen, por medio de los CDCC, cursos complementarios a la formación profesional, por lo que se publicitan como electivos, y por lo general son reconocidos dentro del plan general de estudios, por medio del sistema de créditos.
- Algunas universidades ofrecen cursos por medio de los CDCC que no pertenecen a algún programa curricular específico, sino que cualquier interesado interno o externo puede tomar. Suelen ser cursos cortos, teórico-prácticos, y por lo general se entrega un certificado de aprobación.
- Los principales temas de estos cursos están relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua materna, especialmente en la escritura y la lectura académica. Los temas particulares de la investigación también son muy típicos.

- La presencialidad es la modalidad predilecta para el desarrollo de estos cursos, seguida de la virtualidad, con mediación sincrónica y asincrónica.
- Los principales beneficiarios son los estudiantes de las instituciones, pues es a ellos a quienes más cursos se les ofrecen, aunque para los docentes e investigadores también se diseñan cursos.

Para ilustrar estos hallazgos, presentamos a continuación algunos ejemplos de cursos identificados en el análisis realizado.

- El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece cursos de desarrollo de habilidades comunicativas divididos por áreas de estudio. El programa cuenta con algunos cursos obligatorios dentro del plan de estudios de las carreras y otros electivos para tomarse en el primer año de estudios.
- El Centro para la Escritura Académica de la Universidad de Coventry en Inglaterra es uno de los centros con una de las ofertas más ricas del mundo. De hecho, tiene hasta programas posgraduales en escritura académica, únicos en su estilo. Entre los varios cursos con los que cuenta podemos mencionar *Escribir para una Publicación Académica*, un curso dirigido a profesionales y estudiantes de posgrado que profundizan en investigación. También destacamos el curso *Introducción al diseño y escritura en investigación* dirigido a todos los estudiantes de cualquier programa, aunque tiene un énfasis en investigación.
- El Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen en Alemania ofrece el espacio de *Formación de asesores de escritura* para calificarlos en el área y que posteriormente puedan vincularse con el mismo laboratorio. Los interesados toman este curso teórico-práctico y, una vez culminado, reciben una certificación y unos créditos académicos para sus programas de estudio. Otros certificados que propone este centro son el *Certificado en Práctica Periodística* y el *Certificado de Práctica en Redes Sociales* que igualmente son espacios teórico-prácticos para el desarrollo de habilidades en las áreas respectivas.
- El Centro Virtual Cervantes en España es reconocido por ser una institución de gran aporte a la formación de profesionales en lenguas, gracias a la riqueza de

recursos que ofrece. Uno de ellos es el *Programa de formación de profesores* que ofrece una amplia oferta de cursos, como cursos para iniciarse, para profundizar, para liderar, cursos de actualización lingüística y cultural, entre otros, y cada uno de ellos aborda temas puntuales sobre lingüística, pedagogía, comunicación, etcétera. A manera de ejemplo, vemos el curso «Psicología sociocultural de Vygotski. Mediación, creatividad y relatos digitales», un curso para profundizar que tiene una duración de 10 horas. También tenemos el curso «Cómo preparar las clases de español lengua extranjera», un curso para iniciarse que dura 25 horas. Ninguno de estos cursos es gratuito, la mayoría de ellos se imparte en modalidad en línea —sincrónico con videoconferencia— y expiden la certificación una vez aprobados.

- El Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana en México ofrece el *Programa Integral de Escritura Académica* para los niveles de licenciatura y de posgrado, tres cursos extracurriculares de *Español como Lengua Escrita (I, II, III)* para los respectivos niveles. Para aprobar el programa, los estudiantes deben aprobar los tres cursos. Estos cursos también son ofrecidos para externos que quieran certificarse, aunque las condiciones son diferentes a las de la comunidad educativa interna.
- El Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en República Dominicana, ofrece el curso *Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior* cuyo objetivo es cultivar habilidades docentes profesionales mediante el enfoque en prácticas de lectura y escritura integradas en el plan de estudios, con la intención de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en diversas disciplinas universitarias. Este programa se extiende durante dos períodos académicos consecutivos, con una duración total de 160 horas, y ofrece tres modalidades: clases virtuales, estudio autónomo y apoyo presencial en el aula.

Clubes socioeducativos

En el quinto lugar de los servicios académicos de los CDCC encontramos aquellos espacios destinados al desarrollo de actividades didácticas que sobrepasan ese ambiente formal, protocolario y circunscripto de los cursos o espacios similares universitarios, y se caracterizan más bien por ser espontáneos, animados y lúdicos,

toda vez que se centran en los intereses y gustos particulares de los asistentes. Denominamos estos espacios «clubes», y según la Real Academia Española, club se puede definir como una agrupación, asociación o comunidad con intereses comunes, que toman parte en actividades de orden recreativo, cultural, deportivo, artístico o educativo.

Estos espacios joviales se conforman, por lo general, libremente, con la intención de enriquecer la vida personal y social, aunque desde una perspectiva educativa, por lo cual los denominamos **socioeducativos**. Benítez Hernández (2022) lo ilustra muy bien al establecer que «hablar de lo socioeducativo obliga a trascender las aulas de clase y las paredes de los espacios escolares para adentrarse en la complejidad de necesidades, voluntades y formas de vivir de las comunidades» (p. 86).

Los clubes son de las actividades extracurriculares y complementarias al proceso educativo más populares y reconocidas, gracias a los beneficios que representan para este proceso. Álvarez Álvarez (2016), refiriéndose a los clubes de lectura, informa que estos espacios favorecen el gusto por la lectura en personas que nunca leen o que lo hacen con poca frecuencia, mejora competencias lingüísticas y literarias en los asistentes y estimulan el aprendizaje y la lectura crítica, lo cual contribuye a desarrollar hábitos lectores (Bonilla Vergara et al., 2021). También pueden significar una gran contribución al desarrollo profesional (Broemmel et al., 2022).

Mendoza Bravo y Castellanos Noda (2017) caracterizan los clubes de lenguas como espacios no formales con gran potencial para articular la universidad con el contexto local, lo que impacta favorablemente en el desarrollo de habilidades orales en los estudiantes y en su desempeño en su formación profesional. Cazar Costales et al. (2020) enfatizan en las contribuciones de estas actividades extracurriculares, pues ayudan tanto a desarrollar habilidades lingüísticas y del habla como a compensar la falta de conocimiento científico y cultural de las escuelas y de entornos lingüísticos. Resaltan la utilidad y efectividad de estos y otros clubes similares: club de canciones en inglés, club de conocedores de países anglófonos, club de teatro, club de literatura inglesa, etcétera.

Esta denominación de club que presentamos aquí no es tomada de forma literal de todos los CDCC que ofertan actividades relacionadas, sino que aquí la atribuimos, para agrupar todas las actividades que se relacionan con las características que mencionamos anteriormente. De todos los centros que ofrecen este servicio, algunos usan este término, pero otros usan otros, tales como grupos o comunidades, y existen otros que simplemente no tienen alguna designación, sino que simplemente informan de qué se trata el evento y hacen la invitación a asistir. Los siguientes son algunos ejemplos:

- El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim en Alemania ofrece el *Café de Escritura*, un espacio informal donde los estudiantes se acercan y pueden hablar sobre sus estudios relacionados con la lectura y la escritura, al son de un café o un té.

- La Oficina de Habilidades Académicas de la Universidad de New England, en Australia, ofrece el espacio PASS@UNE, conformado por sesiones informales, dialógicas y amistosas en las que los estudiantes pueden abordar temas con otros estudiantes, quienes ya vieron dichos temas para recibir orientación y consejos.
- El Centro de Éxito Estudiantil de la Universidad de Calgary, en Canadá, informa sobre el evento Expo & Carnival, el cual ofrece una variedad de oportunidades interactivas dirigidas a los nuevos estudiantes, centrándose en el desarrollo de relaciones, la participación en la comunidad del campus y la construcción del espíritu escolar.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Graz, en Austria, facilita el espacio *Sábado de escritura larga con cuidado de niños*, donde los estudiantes que tienen hijos pequeños pueden asistir a estos espacios para trabajar en sus trabajos de escritura mientras sus hijos son cuidados allí por asistentes profesionales del programa Unikid & Unicare, a través de juegos, manualidades y un variado programa de ejercicios.

Teniendo en cuenta las tipologías y los objetivos variados que pueden tener los clubes, lo cual se define directamente por el tipo de intereses que se comparten, dentro de todas las propuestas halladas al interior de los CDCC hemos identificado sus dos razones sociales principales: grupos con fines académicos y grupos con fines socioculturales. Estos dos sentidos se deben directamente a la naturaleza académica de los CDCC.

Las caracterizaciones de estas tipologías son presentadas en la tabla 2, la cual nos deja ver que los aspectos que comparten son más que aquellos que los diferencian, y si vemos estos aspectos como ventajas, indudablemente estos espacios deben implementarse en cualquier institución educativa y en cualquier programa académico formal.

Tabla 2. Aspectos diferenciales y en común de los clubes académicos y socioculturales

<ul style="list-style-type: none"> • Suelen desarrollar temas específicos relacionados con saberes disciplinares. • Buscan apoyar el desarrollo de habilidades útiles para el proceso educativo: (meta)cognitivas, comunicativas, autonomía... • Se pueden basar en los currículos, unidades, procesos académicos y demás asuntos institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordan dimensiones poco desarrolladas en los espacios académicos áulicos: recreación, deportes, artes... • Suelen desarrollarse en momentos alejados de los horarios académicos: noches, fines de semana... • Se da mucha importancia al bienestar personal desde el disfrute emocional de los espacios.
Aspectos diferenciales	
 Clubes con fines académicos	Clubes con fines socioculturales 
 Aspectos en común	
<ul style="list-style-type: none"> • Aportan al proceso integral de formación desde las diferentes dimensiones humanas. • Contribuyen directa e indirectamente a los procesos de aprendizaje necesarios para el éxito estudiantil. • No hacen parte de los procesos obligatorios de los programas curriculares y su (in)asistencia no incide en las notas de los cursos. • No siguen procesos formales académicos instaurados para los cursos de los programas: contenidos secuenciales, evaluación al desempeño estudiantil y docente, seguimiento a los procesos... • Espacios altamente dinámicos, dialógicos y colaborativos, orientados a la aplicación de conocimientos y a la práctica. • No son espacios estáticos, por lo que cada sesión o temporada es diferente, pues la población varía y es esta la que define su desarrollo para así atender sus intereses. 	

Fuente: elaboración propia.

Los clubes, al igual que los demás servicios que han descrito a lo largo de este capítulo, establecen ciertos lineamientos, condiciones y requerimientos que todo asistente debe seguir, pues independientemente de su naturaleza e intenciones, deben seguir lineamientos académicos institucionales. Esto incluye horarios determinados, materiales o insumos específicos, asignación de responsabilidades, temáticas específicas, etcétera. No obstante, de todos los servicios descritos, los denominados clubes son el servicio en el que más difícil resultó generalizar y listar sus condiciones debido a su naturaleza tan diversa y a la poca frecuencia en los CDCC, pues recordemos que, al estar posicionado en el quinto lugar, los hace mucho menos comunes que las tutorías, los talleres y los cursos académicos.

Son muy pocos los centros en los que los clubes son una actividad asidua, pues recordemos que estas son consideradas actividades extracurriculares y de carácter informal, y responden más a intereses personales, por lo cual su permanencia no es garantizada. Algunas de las situaciones que nos fueron reportadas por los CDCC que pueden suceder con este tipo de servicios son: una actividad es propuesta y, si resulta exitosa, se puede mantener o repetir, pero de lo contrario no se vuelve a ofrecer, aunque también hay actividades que no se vuelven a ofrecer debido a decisiones académicas, es decir, independientemente de su aceptación o desaprobación en la población; hay actividades en las que su periodicidad no es oficializada, por lo que no se sabe cuándo las desarrollan de nuevo; y hay actividades que cuentan con una duración considerable, por lo general de semanas, y por ello no se ofrecen constantemente.

Una vez descritos los hallazgos generales, presentamos a continuación algunos ejemplos de estas comunidades propuestas por varios de los CDCC que se destacan por su organización y originalidad.

- El Centro de Escritura y Comunicación del Instituto Tecnológico de Massachusetts, en Estados Unidos, propone el espacio «Escribiendo Juntos en Línea», una comunidad conformada por estudiantes de posgrado, profesionales o investigadores que se encuentren escribiendo textos científicos. Los interesados se conectan en línea, establecen unos objetivos por sesión y escriben juntos para discutir ideas y motivarse. El Centro de Escritura Universitaria de la Universidad Texas at Austin, también en Estados Unidos, ofrece unos espacios muy similares para sus estudiantes de pregrado y posgrado respectivamente.
- El Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla, en México, desarrolla el «Club de lectura virtual» donde los asistentes dialogan en torno a unos temas establecidos, por ejemplo, poesía o narrativa. La sesión es de 50 minutos, y proponen varias fechas para el desarrollo del mismo tema.

- El Centro de Escritura Universitaria de la Universidad Texas at Austin, en Estados Unidos, propone los denominados «Grupos de Escritura», espacios para aquellos que se encuentran en proceso de escritura de tesis, proyectos, u otros. Se desarrollan presencialmente una vez a la semana durante diez semanas, y los asistentes dedican el tiempo de las sesiones a avanzar en sus escritos individualmente. Pueden recibir realimentación del orientador, pero el enfoque principal es el trabajo autónomo.
- El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey en México ofrece el «Club de lectura de textos académicos» un espacio informal de lectura que en cada sesión cuenta con un profesor invitado, quien habla de publicaciones suyas o de autores reconocidos. Tiene una duración de 60 minutos y se imparte en modalidad presencial.
- El Centro Virtual Cervantes en España ofrece el «Club virtual de lectura» que cuenta con la intervención de importantes creadores de la cultura en español: escritores, dramaturgos, cineastas y artistas para leer y discutir sobre sus obras.
- El Centro de Escritura y Comunicación Académica de la Universidad Saint Mary's, en Canadá, ofrece un espacio de escritura, donde estudiantes de posgrado se pueden reunir con otros para trabajar, escribir y debatir sobre la escritura. Se trata de sesiones abiertas y no guiadas por algún docente o tutor para que los estudiantes dediquen esos espacios a la escritura, según sus horarios.

Pruebas de conocimiento

Continuando con el análisis de la oferta de servicios académicos y educativos propuestos por los CDCC, encontramos uno muy particular, aunque poco común, que busca ofrecer herramientas a estudiantes y docentes, principalmente para medir el conocimiento. Se trata de pruebas evaluativas diseñadas e implementadas por los CDCC con diferentes intencionalidades.

Si bien el objetivo principal de este tipo de herramientas es conocer las habilidades de una persona y su conocimiento explícito de manera cuantitativa (Valverde, 2017), este no es realmente el propósito de los CDCC, en los que esta apuesta corresponde a una variedad de propósitos. Al ser los propósitos diferentes, también lo son los tipos de pruebas, las pruebas en sí mismas e incluso las metodologías de aplicación.

La tabla 3 ilustra los tipos de pruebas halladas y las principales razones que identificamos para que los centros propongan estas pruebas.

Tabla 3. Tipologías y objetivos de las pruebas de conocimiento de los CDCC.

Tipología de Prueba	Objetivo de la Prueba
Prueba diagnóstica	Conocer los conocimientos y habilidades actuales de los examinados para orientarlos pertinentemente sobre algún tema o proceso que necesiten por medio de las tutorías o los cursos, principalmente.
Prueba clasificatoria	Determinar el nivel al cual se puede asignar un estudiante, según los resultados. Esto es propio de los centros que ofrecen cursos en serie o cursos de lenguas extranjeras.
Examen de suficiencia	Determinar las habilidades y conocimientos profesionales que posee el examinado respecto a una disciplina. Los resultados sirven principalmente para uso y beneficio del examinado.
Simulacro	Preparar a los estudiantes para la presentación de algún examen de índole institucional, nacional o internacional.
Recursos didácticos evaluativos	Banco de pruebas tipo cuestionarios o rúbricas para ser usadas libremente por los docentes en su práctica profesional y por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje autónomo.

Fuente: elaboración propia.

Sobre estas pruebas, hacemos las siguientes generalidades, según los hallazgos:

- Los objetivos, características, metodologías, recursos y funcionalidades de las pruebas no son comunes a los CDCC, lo que significa que no existe una prueba estandarizada que se aplique en varios de ellos ni una prueba institucional uniforme en varios centros.
- Cada centro se rige por los lineamientos de la institución a la que pertenece, y estos responden a sus propias necesidades y procesos, por lo que los exámenes que los centros proponen son para atender esas necesidades institucionales.
- En algunos casos, estas pruebas atienden a las necesidades de formación que exigen los lineamientos nacionales, emitidos por los ministerios de educación, principalmente.

- Los resultados de dichas pruebas son utilizados con fines pedagógicos, ya sea para diagnosticar fortalezas y debilidades, clasificar en algún nivel de algún curso, preparar al estudiante para una prueba estandarizada, etc.
- En la mayoría de los casos, los CDCC diseñan, administran y analizan los resultados de las pruebas y facilitan los resultados a las unidades interesadas.
- Algunos CDCC diseñan las pruebas y las facilitan a la comunidad educativa para ser usadas autónomamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos son algunos ejemplos de exámenes que encontramos en el análisis hecho:

- El Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico Autónomo de México informa sobre las diferentes pruebas disponibles para que los interesados certifiquen habilidades en un tercer idioma. Hay pruebas para ocho lenguas extranjeras diferentes.
- El Centro Ágora de la Universidad Católica de Uruguay posee una testoteca, un espacio que reúne una selección de test, cuestionarios y escalas de medición en diversas disciplinas. Los interesados pueden consultar los recursos y verificar las condiciones para la aplicación de cualquier prueba.
- El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey en México ofrece un simulacro de práctica para el examen Ceneval, una prueba oficial para las universidades mexicanas. Se trata de un recurso en línea público donde los interesados pueden practicar para prepararse específicamente para la sección de lenguaje y comunicación de dicho examen.
- El Centro Virtual Cervantes en España imparte el examen denominado *Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes* que acredita que el docente examinado posee las habilidades básicas necesarias para ejercer la enseñanza del español como lengua extranjera con fin general. Cualquier profesional interesado puede inscribirse y, si aprueba el examen, obtiene el diploma. Este tiene un costo, es netamente presencial y puede presentarse en cualquier país donde haya sede del Instituto.

- El Centro de Escritura y Argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana en México dispone de un departamento especializado en evaluación que se enfoca en las habilidades de escritura y pensamiento crítico. Este departamento se encarga de crear y actualizar herramientas de evaluación, así como de llevar a cabo procesos de evaluación de habilidades de escritura para diversos propósitos. Específicamente, el Programa Integral de Escritura Académica (Cursos de Español como Lengua Escrita) es supervisado mediante una evaluación inicial al inicio del curso y otra al final, con el objetivo de medir los avances en las habilidades de escritura académica y argumentación.

Conclusión

Con la última sección de los servicios académicos y educativos relacionada con las pruebas de conocimiento concluimos este tercer capítulo, que buscaba analizar y reportar los hallazgos sobre cómo los CDCC usan estos servicios para dinamizar su conocimiento. Se descubrió que estos centros cuentan con una gran variedad de apuestas para contribuir a la formación de sus estudiantes y al desarrollo profesional de docentes e investigadores, desde espacios convencionales pero efectivos, como un típico curso académico, hasta espacios más informales, pero igualmente significativos, como un club o una charla. Estos propósitos se materializan entonces por medio de tutorías académicas, talleres académicos, cursos especializados, clubes académicos y culturales, recursos pedagógicos para docentes y pruebas de conocimiento. No obstante, estas no son las únicas acciones que los centros desarrollan, sino que existen otras bastante particulares y poco comunes, que, debido a estas situaciones, fue difícil incluir en algunas de las categorías presentadas o en cualquier otra.

Recalamos que las categorías presentadas en este capítulo son una apuesta propia, mas no porque los CDCC lo hagan así. El ejercicio de búsqueda y análisis nos llevó a establecerlas así para poder dar cuenta de dichas acciones. La tendencia general de los centros es ofrecer una diversidad de servicios en función de las necesidades que presenta la comunidad académica. Sin embargo, fue evidente que varios CDCC organizan sus acciones alrededor de sus principales apuestas: las tutorías y los talleres académicos. En todo caso, no consideramos que cualquiera de estas metodologías sea buena o mala, pues, reiteramos, somos conscientes de que cada CDCC responde a sus necesidades internas.

Como extensión del beneficio de toda esta información, estos datos no solo sirven para dar cuenta de cómo operan estas comunidades, sino que diferentes instituciones educativas, programas y colectividades académicas, y hasta los mismos educadores, pueden analizar y usar a su favor todos los recursos, actividades y estrategias reportados y propuestos en este capítulo. Estamos seguros de que las definiciones de conceptos, clasificaciones de recursos, reportes del estado del arte y las sugerencias que se hicieron podrían llevar a mejorar las prácticas de mediación y de aprendizaje, cualquiera que sea el campo y nivel de formación.

Esta propuesta educativa será complementada con el conocimiento presentado en el siguiente capítulo, que trata las formas en las que los CDCC abordan (y podrían abordar) los procesos de gestión del conocimiento, por medio de la investigación, los proyectos socioeducativos, los eventos académicos y el establecimiento de redes de cooperación.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, H., Londoño-Vásquez, D., & Restrepo-Ochoa, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: Una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, *24*, 157-182.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, *38*(1), 50-57.
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in algebra: A study in middle school. *The Journal of Educational Research*, *112*(6), 693-699. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1693947>
- Ali, N., Anwer, M., & Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning*, *1*(2), 61-66.
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, *35*, 91-106.
- Amamou, S., & Cheniti-Belcadhi, L. (2018). Tutoring in project-based learning. *Procedia Computer Science*, *126*, 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.07.221>
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*, *4*(10), 49-55.
- Barahona, E., Padrón, Y. N., & Waxman, H. C. (2023). Classroom observations of a cross-age peer tutoring mathematics program in elementary and middle schools. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(3), 515-532. <https://doi.org/10.30935/scimath/12983>
- Benavides, A. D., & Keyes, L. (2016). New-Student Orientations: Supporting Success and Socialization in Graduate Programs. *Journal of Public Affairs Education*, *22*(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002231>
- Benítez Hernández, A. (2022). El enfoque socioeducativo. Una aportación a su construcción en la formación inicial de docentes. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, *4*(7), 83-97. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2022.4.7.140>
- Bonilla Vergara, Á. M., Triana Guerra, A. C., & Silva Monsalve, A. M. (2021). Club Virtual: Estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *85*(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8514016>
- Broemmel, A. D., Rigell, A., Jordan, J. J., & Rearden, K. T. (2022). It was natural and real-life': Book clubs as professional development for preservice teachers. *Teacher Development*, *27*, 1-18.

- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *11*(2), 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *2*(2), 22-51.
- Cazar Costales, S. N., Dávila Yáñez, G. P., Chamorro Ortega, C. P., & Plua Vinces, K. A. (2020). Las actividades extracurriculares, un medio para aumentar la motivación en el aprendizaje del idioma inglés. *Conciencia Digital*, *3*(3), 62-73. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v3i3.1267>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Sutton Trust. <https://dro.dur.ac.uk/13747/>
- Colver, M., & Fry, T. (2016). Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, *46*(1), 16-41. <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446>
- Everitt, J., Neary, S., Delgado, M. A., & Clark, L. (2018). *Personal guidance: What works?* The Careers & Enterprise Company.
- Eyzaguirre Reinoso, O. A. (2016). Expectativa y satisfacción estudiantil por el servicio académico de la Universidad Privada de Tacna en el año 2015. *Veritas Et Scientia - UPT*, *5*(1), 16-25. <https://doi.org/10.47796/ves.v5i1.211>
- Fernández Fastuca, L., & Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos De Investigación Educativa*, *8*(1), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa - RECIE*, *1*(1), 18-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gazula, S., McKenna, L., Cooper, S., & Paliadelis, P. (2017). A systematic review of reciprocal peer tutoring within tertiary health profession educational programs. *Health Professions Education*, *3*(2), 64-78.
- Hamedinasab, S., Ayati, M., & Rostaminejad, M. (2023). Teacher professional development pattern in virtual social networks: A grounded theory approach. *Teaching and Teacher Education*, *132*, 104211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104211>
- Heredía Escorza, Y., & Cannon Díaz, B. I. (Eds.). (2017). *Estudios sobre el desempeño académico*. Nómada.
- Kim, M. M. (2015). Peer tutoring at colleges and universities. *College and University*, *90*(4), 2-7.
- Mendoza Bravo, K. L., & Castellanos Noda, A. V. (2017). El club de inglés como espacio no formal de articulación universidad-contexto local. *Atenas*, *2*(38), 123-135.

- Nawaz, A., & Ur Rehman, Z. (2017). Strategy of peer tutoring and students success in mathematics: An analysis. *Journal of Research and Reflections in Education*, *11*(1), 15-30.
- Nguyen, T. D., & Redding, C. (2018). Changes in the demographics, qualifications, and turnover of American STEM teachers (1988-2012). *AERA Open*, *4*(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2332858418802790>
- Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. *Electronic Journal of E-learning*, *15*(1), 70-81.
- Ropa Carrión, B. (2014). Administración de la calidad en los servicios educativos. *Horizonte de la Ciencia*, *4*(6), 67-73.
- Tejeda Rodríguez, M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción*, *32*(13), 879-899.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. (2016). *Lineamientos Generales del Currículo en la UNAD. Serie Lineamientos Microcurriculares en la UNAD V2*.
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. Evaluación alternativa en la FA-REM-Carazo. *Torreón Universitario*, *15*, 75-82.
- Venegas-Ramos, L., & Gairín Sallán, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *29*(1), 125-143.
- Viñuela, Y., & Vidal, J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 605-616. <https://doi.org/10.5209/rced.79759>
- Zhou, X., Shu, L., Xu, Z., & Padrón, Y. (2023). The effect of professional development on in-service STEM teachers' self-efficacy: A meta-analysis of experimental studies. *International Journal of STEM Education*, *10*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00422-x>







GESTIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS INTERNACIONALES

● Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

El conocimiento se ha vuelto un factor clave dentro de la sociedad, poseerlo y saber utilizarlo ha permitido la transformación y potencialización de las dinámicas en diferentes campos. Nonaka y Takeuchi (1999), en su libro *La organización creadora de conocimiento*, tomando como referentes a Peter Drukcer, Alvin Toffler, James Brian y Quinn y Robert Reich, resaltan que el conocimiento es un factor determinante para el cambio de las dinámicas en una organización o en la sociedad misma, y cómo este es considerado el recurso más importante dentro de la sociedad y su economía, lo cual lo convierte en una fuente de poder de alta calidad, y los que fuesen poseedores de este recurso tendrían un mejor futuro. Otro aspecto fundamental que tratan los autores en su libro es la creación y la gestión del conocimiento desde la espiral de la interacción del conocimiento tácito y el conocimiento explícito desde el ámbito organizacional.

El conocimiento desempeña un papel fundamental tanto en la sociedad como en las instituciones académicas. Nonaka y Takeuchi también destacan su importancia en la transformación de las dinámicas organizacionales y sociales. En este contexto, los eventos académicos se convierten en un vehículo esencial para la gestión y difusión del conocimiento, ya que permiten la interacción de expertos y la discusión de temas relevantes en diversos campos. Además, estos eventos contribuyen a la formación académica, fomentan alianzas y reconocimiento y pueden tener implicaciones económicas y de desarrollo, en una reciente revisión de memorias de congresos y eventos académicos. Romero et al. (2021) se plantearon en su indagación documental el propósito de identificar los avances en la investigación sobre la interacción entre emociones y educación en ciencias, a través de la identificación de trabajos presentados en estos congresos y eventos académicos

de gran importancia a nivel global, incluyendo investigaciones y comunicaciones en general. La creación y gestión del conocimiento se relaciona estrechamente con la organización de eventos académicos como parte integral de la producción de conocimiento en la educación superior.

En el presente informe se hizo un rastreo sobre los eventos académicos, teniendo en cuenta que estos hacen parte de la producción y gestión del conocimiento dentro de una organización educativa, como las universidades. Por tanto, los eventos académicos se refieren a los encuentros, generalmente dirigidos por expertos, para promover la difusión y la discusión de diversos tópicos en un determinado campo profesional. Al ser propuestas institucionales formales, se ejecutan teniendo en cuenta una compleja gestión, que va desde su planeación sustentada hasta su evaluación con fines de mejoramiento. Dentro del campo académico, estos eventos pueden tener diversos caracteres, tales como el profesional, cultural o artístico, y pueden ser dirigidos por una gran variedad de propósitos: debatir sobre un tema de interés, presentar el desarrollo de un proyecto, animar la participación a alguna convocatoria, lograr la inscripción en algún programa, entre otras. Estos eventos resultan muy importantes para las instituciones, los proyectos y las personas, ya que, además de socializar la información que se quiere transmitir y aportar a la formación académica, permiten que se creen alianzas o convenios, impulsan el reconocimiento de los actores y hasta permiten obtener beneficios económicos y de formación.

Por ello, el objetivo fue entonces indagar en los CDCC para saber si se promovía este tipo de eventos y las posibles tipologías, finalidades, metodologías aplicadas y datos interesantes al respecto. A continuación, describimos las generalidades y particularidades de los hallazgos.

- Si bien la mayoría de los CDCC informan sobre eventos académicos, no todos son eventos creados por ellos. En este informe, optamos por reportar especialmente eventos gestionados por los mismos centros.
- Muchos CDCC entienden por evento académico cualquier encuentro que reúna a la comunidad académica, independientemente del propósito y las metodologías. Cursos, talleres, charlas, congresos y demás pueden clasificar, sin embargo, en aras de una mejor organización, en este reporte los hemos venido clasificando, teniendo en cuenta sus características y funciones.
- Los eventos pueden tener diversas clasificaciones, por ello se tendrán en cuenta las tipologías, las agrupaciones generales de los tipos de eventos. Estas tipologías responden a los tipos de función que cumplen los eventos. A manera de metodologías, presentamos los tipos específicos de eventos que más se encontraron en los CDCC. Estas metodologías responden a los tipos de organización de los eventos.

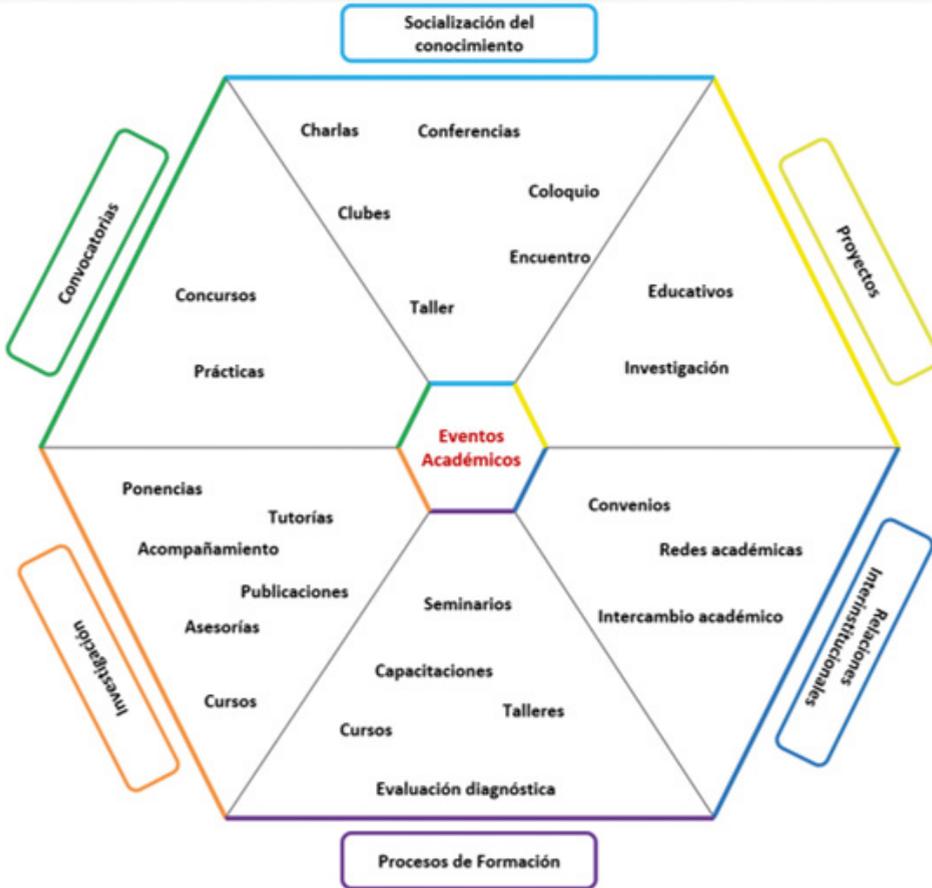
- Cada CDCC tiene un objetivo particular para sus eventos, y las características pueden variar respecto a eventos de otros centros; no obstante, mostramos la recapitulación y generalidades de estos propósitos según lo hallado en el análisis.

Reiterando, los eventos académicos constituyen un espacio esencial dentro de los procesos académicos y su clasificación es fundamental para determinar sus principales objetivos dentro de este campo, «La clasificación de eventos académicos es deseable ya que permite predecir acontecimientos, por mencionar algunos ejemplos: visitas, reuniones, seminarios, cursos académicos y asesorías» (Gutiérrez-Rosales et al. 2019, p. 406). Por tanto, y teniendo en cuenta similitudes, concepciones y finalidades, en la figura 1 se determinan las siguientes seis categorías para la clasificación de eventos como académicos:

1. Socialización del conocimiento
2. Convocatorias
3. Investigación
4. Proyectos
5. Relaciones interinstitucionales
6. Procesos de formación

En la figura 1 se evidencian las seis categorías propuestas para los eventos académicos, los cuales son recíprocos entre sí, ya que un evento académico puede conllevar implícita o explícitamente a otro, gracias a lo cual ocurre una interacción de fortalecimiento en los procesos de aprendizaje y de producción de conocimiento disciplinar. Si se logra el afianzamiento de un nuevo conocimiento ligado al proceso de desarrollo de competencias y habilidades, se tienen, por ende, procesos significativos en la producción de nuevo conocimiento disciplinar, que permite el avance en diferentes campos tecnológicos, científicos, académicos, medicinales y empresariales, entre muchos otros, es decir, que los eventos académicos que hemos indagado y estudiado en el presente informe de los CDCC a nivel internacional, son dentro de la organización educativa engranajes donde se manifiesta la relación entre el conocimiento implícito y tácito para el fortalecimiento del campo de la producción disciplinar y el campo de la enseñanza, dos campos fundamentales dentro de lo académico, y además, un tercer componente para la relación recíproca de crecimiento entre estos dos campos, como es la transposición didáctica de Chevallard (1998).

Figura 1. Categorización y clasificación de eventos académicos



Nota. Categorización y clasificación de los eventos académicos para tener en cuenta en la indagación de estos en cada uno de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en cada apartado de cada categoría se evidenciarán los hallazgos encontrados en cada uno de los CDCC que hacen parte de esta revisión.

Socialización del conocimiento

La socialización del conocimiento es una interacción entre personas que pertenecen a espacios académicos y en el que se tratan diferentes temáticas de disímiles disciplinas, y que en pleno siglo XXI se ha hecho posible que no sea solamente de forma presencial sino también virtual, logrando romper brechas de distancias y en muchos casos la optimización del tiempo. En este ámbito, las universidades han logrado consolidar estos espacios como base o complemento de la formación de sus estudiantes, y en algunos casos, como procesos de formación de docentes. Igualmente, la socialización del conocimiento también motiva a los estudiantes a estar siempre interesados e involucrados en sus estudios, lo que puede conducir a una mejora en el rendimiento académico y la comprensión de conocimiento disciplinar. Por ende, es importante resaltar que los eventos académicos hacen parte fundamental en los procesos de producción de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje; por ello, podemos considerar que los eventos académicos están relacionados con la transposición didáctica «Del saber sabio al saber enseñando» de Chevallard (1998), ya que esta busca que los conocimientos disciplinares sean comprensibles y accesibles para los estudiantes.

Dentro de los hallazgos encontrados, presentamos algunos ejemplos de este tipo de eventos, el más común y el predilecto en las comunidades estudiadas:

- El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, desarrolla anualmente y de manera presencial el denominado Salón Literario, un evento tipo charla donde hay invitados especiales que presentan sus obras y tiene lugar una discusión sobre ellas. Todas las sesiones son gratuitas y abiertas a todos.
- El Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico de la Universidad de Las Américas Puebla, en México, tiene publicadas, en su sitio web, conferencias desarrolladas por diversos expertos y tratan diversos temas. Por ejemplo, la «Conferencia En torno a los derechos de autor y el plagio», dirigida por el maestro Ricardo Villegas y propuesta para estudiantes de la Universidad. Este mismo evento tuvo una extensión donde se desarrolló un taller sobre los mismos temas, pero dirigido a los docentes de la institución. De igual manera, se desarrolló la Conferencia para estudiantes «Herramientas tecnológicas para detección oportuna del plagio» dirigida por el maestro Antonio Razo.

- El Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, en Alemania, ha venido desarrollando conferencias en diferentes espacios académicos para abordar temáticas propias del centro. Por ejemplo, la conferencia «La escritura en redes sociales como medio para empoderar a los estudiantes como escritores» que se desarrolló en la Reunión de la Asociación Europea de Centros de Escritura, o la conferencia «Apoyan, guían, acompañan la escritura multilingüe en un contexto académico» presentada en la 32.^a Conferencia AKS. Estos dos eventos, al igual que otros, se llevaron a cabo en el 2022, de forma virtual y han sido dirigidos principalmente por la directora del Laboratorio, la Dra. Ella Grieshammer, en coautoría con algunos docentes.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, ha participado en varios eventos. Destacamos su gestión y participación en el encuentro «Estudios sobre las construcciones de género en narradoras argentinas actuales» llevado a cabo en el 2018, cuyos ejes fueron la construcción de las figuras masculinas y femeninas y de la diversidad genérica. Las participaciones de este evento se coleccionan en una publicación que se titula igual que el evento.
- El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, se destaca por la gran cantidad de eventos que ha desarrollado a nivel nacional sobre diversos temas. Algunos ejemplos son «Desarrollar recursos del profesorado para satisfacer las necesidades de escritura de los graduados». Consorcio de Comunicación de Posgrado, junio de 2019, Universidad George Mason; «Translingüismo y translenguaje en el Centro de Escritura: Hacia una pedagogía práctica». Alianza transoceánica sobre la escritura en la Universidad Nacional de Irlanda Galway, marzo de 2020; «Entendiendo las necesidades de los estudiantes de fraternidades, hermandades y aprendizaje cooperativo». Asociación Internacional de Centros de Escritura, 11 de octubre de 2018, Atlanta, GA.
- A la fecha del presente informe, el centro de escritura de la Universidad Estatal de Colorado, en su programación con la XVI Conferencia Internacional de Escritura a través del Currículo (14 al 17 de junio de 2023); la sede de este evento será la Universidad de Clemson.

Tabla 1. Categorías Socialización del Conocimiento

Eventos académicos	Charlas, conferencias, talleres, encuentros
Categorías en los Temas	Autores, plagio, herramientas tecnológicas, escritura, redes sociales, estudiantes, escritores, escritura multilingüe, escritores, construcciones de género, figuras masculinas, figuras femeninas, diversidad genérica, recursos, profesorado, translingüismo, translenguaje, currículo, pedagogía práctica, aprendizaje cooperativo.
Acciones	Discusiones académicas, escribir, conversar
Sujetos	Expertos, estudiantes, docentes, autores, coautores

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Socialización del conocimiento» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Rivera y Romaní (2019) plantean que las universidades tienen una responsabilidad significativa en la creación de canales innovadores para la difusión del conocimiento, lo que implica fundamentalmente la incorporación de enfoques lingüísticos novedosos que permitan la dinamización de la socialización del conocimiento (p.26). La importancia de la socialización del conocimiento tiene unas implicaciones en diferentes campos; en la tabla 1 se evidencia que los eventos académicos tipo charlas, conferencias, talleres y encuentros contribuyen a fomentar la socialización de conocimiento disciplinar y la forma en que este se da a conocer, según manifiestan Rivera y Romaní (2019):

En línea con ampliar la comprensión de estos impactos, resulta necesario analizarlo desde dos niveles, tanto a nivel de acceso como de adopción. Primero, para asegurarnos que los contenidos científicos que se publican queden de acceso abierto para todos; y, en segundo lugar, para que podamos saber qué sucedió una vez que se abrió el acceso a ese conocimiento ¿Quién usó ese conocimiento? ¿Para qué? ¿Qué aprendizajes se generaron de esta transferencia? (p. 27)

Convocatorias

El acto de convocar permite a toda una comunidad académica el fortalecimiento de lo institucional, profesional, laboral y disciplinar entre campos. Desde lo institucional, es decir, desde el alma mater, se brindan oportunidades a una persona para iniciar o fortalecer una carrera profesional, de participar en concursos académicos con el objetivo de dinamizar los espacios de aprendizaje, y esto se puede asociar, en parte, con dos campos: el de la producción disciplinar, y el de la enseñanza-apren-

dizaje, entre estos dos campos se establece una relación recíproca en la cual, si hay producción o fortalecimiento de lo disciplinar, se tiene nuevo conocimiento, y con este entonces las transformaciones necesarias para que este conocimiento disciplinar llegue al campo de enseñanza-aprendizaje; a la vez, si este campo se fortalece, se espera una nueva producción de conocimiento disciplinar. Por tanto, las convocatorias son uno de los procesos que hacen parte de la interacción de estos dos campos. En el análisis de los CDCC, se consideró que las convocatorias permiten el desarrollo o fortalecimiento de competencias o habilidades que repercuten en la producción de nuevo conocimiento, de obras literarias o la aplicación a prácticas.

Estos son algunos ejemplos de tipos de convocatorias ofertadas por diversos CDCC:

- El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey en México propone una interesante oferta de eventos tipo concurso, que busca incentivar la participación para ganar premios. La oferta varía según la sede del Instituto, lo que significa que no todas las sedes proponen los mismos concursos. Por ejemplo, el Centro del campus de Cuernavaca propone el concurso de ensayo o video ensayo sobre Elena Poniatowska, donde los participantes deben presentar una reflexión sobre alguna de las obras de esta escritora. Los ganadores podrán ganar un viaje a la feria del libro de Monterrey, así como un libro y un diploma firmados por esta misma artista. Está dirigido a estudiantes de preparatoria y profesionales de esa institución. Por otro lado, en el campus de San Luis Potosí se encuentra la convocatoria para participar del concurso literario de poesía, cuento y ensayo dirigido a los estudiantes de preparatoria de los campus que hacen parte de la misma región (Centro-sur). Para ellos, los concursantes deben presentar obras inéditas y originales de su autoría. Todos los géneros tendrán sus respectivos ganadores de diplomas y de paquetes de libros.
- El Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main, en Alemania, ofrece la oportunidad a sus estudiantes de convertirse en consultores de escritura, para lo cual los interesados que se inscriban y cumplan con los requerimientos podrán ganar un curso de capacitación avanzado de un semestre completamente pagado. En este curso podrán acceder a varios talleres internos, una tutoría a largo plazo y un portafolio final, con lo cual podrán ser tutores de pares en el centro. Este programa se desarrolla cada semestre de verano.
- El Centro de Escritura Universitaria de la Universidad Texas at Austin, en Estados Unidos, ofrece a los estudiantes la posibilidad de trabajar en el centro en diver-

sas modalidades. Los estudiantes de pregrado pueden trabajar como consultores o asesores, para lo cual presentan su aplicación y algunos requerimientos, y deben haber tomado previamente el curso RHE 368C Pasantía en el Centro de Escritura. Otra modalidad para la cual abren convocatoria es para trabajar en el Centro pero no como consultores, sino como personal de apoyo en la recepción. Los estudiantes de posgrado también pueden participar para un puesto de consultores de escritura, aunque deben demostrar suficiencia en escritura y en el avance de sus estudios.

Tabla 2. Categorías Convocatorias

Tipos de evento	Concursos, convocatoria,
Categorías en los temas	Poesía, cuento, ensayo, video, obras, consultores de escritura, trabajo, asesores.
Acciones	Discusiones académicas, escritos, reflexiones.
Sujetos	Estudiantes, profesionales.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Convocatorias» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

La importancia de las convocatorias en los estudiantes universitarios son el salto para las oportunidades laborales y el reconocimiento en experiencia laboral, disciplinar y en algunos casos económico. En el caso de los concursos, Bellido (2018) alude:

Pese a lo que pudiera parecer a primera vista, el interés de los concursos trasciende la mera competición y el enfrentamiento en busca de los mejores individuos en el desarrollo de tareas concretas. Al concurrir a uno de estos certámenes se valora mucho más la posibilidad de desarrollar habilidades y de lograr un reconocimiento público, al margen de la obtención de una recompensa. Lo relevante de lograr el éxito sobre el resto de los participantes y la recepción de un premio quedaría matizado por otros factores. (p.127)

En la tabla 2, en la categoría de temas para el caso de convocatorias y concursos, se tiene poesía, cuento, ensayo, video, obras, consultores de escritura, trabajo y asesores, se tiene que los estudiantes o inclusive docentes que participen de estos eventos académicos desarrollen o fortalezcan habilidades o competencias en campos como los de lectura, escritura, TIC, enseñanza, entre otras.

Investigación

El campo de la investigación se ha vuelto un componente esencial para cualquier colectivo académico que pertenezca a una institución de educación superior. Ya no solo es responsabilidad de los programas de formación profesional o de unidades creadas específicamente para ello, sino que también cualquier dependencia, independientemente de sus especificidades, están aportando al avance de las disciplinas y al desarrollo de habilidades en los profesionales por medio de acciones investigativas. De acuerdo con los hallazgos de este estudio, descubrimos que los CDCC, en cuanto que colectivos académicos, no son la excepción.

Por consiguiente, las universidades desempeñan un papel fundamental en la promoción y ejecución de la investigación. A través del tiempo, las universidades han sido consideradas centros de generación y difusión del conocimiento, pues a través de sus programas de investigación, las universidades fomentan la exploración de nuevas ideas, el avance del conocimiento y la formación de investigadores, lo que implica un avance en diferentes campos, como la educación, la medicina, la ingeniería, es decir, en todos los campos disciplinares y, por ende, los sociales.

Otro aspecto relevante es que la relación entre la investigación y las universidades es recíproca y mutuamente beneficiosa, ya que la primera permite avances significativos en las dinámicas de las segundas y, por tanto, un fortalecimiento para avanzar en los procesos de investigación. Por un lado, las universidades proporcionan el entorno propicio para llevar a cabo investigaciones constantes y de calidad, ofreciendo recursos como laboratorios, bibliotecas, equipos especializados y personal académico altamente capacitado. Además, las universidades suelen contar con un cuerpo estudiantil diverso que puede participar en proyectos de investigación y aprender de primera mano los métodos y procesos de investigación, fortaleciendo así los procesos de formación tanto en pregrado como en posgrado.

Muchos CDCC promueven la investigación sin importar la especificidad de su campo de acción ni el área de formación de los estudiantes que recurren a ellos de una u otra forma. Es claro que los campos de interés de los CDCC, llámense áreas de estudio, disciplinas, ciencias, temas, o cualesquiera, hacen parte del conocimiento genérico que todos los profesionales deben manejar, por lo que la investigación que se ejecute en el seno de estos centros es vital para el progreso de todas las disciplinas y todos los programas de estudio de las instituciones, además del éxito en la formación de los profesionales.

A continuación, ilustramos los principales hallazgos relacionados con la investigación en los CDCC:

Objetivos

- Varios CDCC especifican la investigación como aspecto importante dentro de sus acciones, y establecen objetivos específicos al respecto.

- Algunos CDCC no especifican la investigación como aspecto principal, sin embargo, hay acciones que le aportan a su desarrollo.
- Algunos CDCC que abordan la investigación no necesariamente investigan, sino que acompañan a los estudiantes en sus investigaciones.

Acciones

- La mayoría de los CDCC que acompañan o asisten a los estudiantes en su investigación diferencian este acompañamiento según el nivel de estudio.
- Las principales acciones propuestas para acompañar el proceso investigativo en los estudiantes son apoyar en la escritura de textos científicos, organizar el proceso investigativo y proveer conocimiento teórico sobre el proceso de investigación en general.
- Las acciones específicas para el acompañamiento son las tutorías y la facilitación de material didáctico, seguidas de la oferta de talleres y cursos. Por último, tenemos la participación u organización de eventos de socialización de conocimiento.

Campos de estudio

- En los CDCC que investigan, los principales campos son la escritura en las disciplinas, el aprendizaje, el lenguaje, la lectura y la comunicación.
- La productividad científica principal publicada por los CDCC se centra en las áreas de estudio relacionadas, sin embargo, también hay productividad en áreas ajenas, en función de los perfiles y proyectos de los integrantes de los CDCC y de los estudiantes.

Estrategias

La investigación se promueve en los CDCC desde diferentes estrategias o metodologías:

a. Publicaciones (productividad)

- Los CDCC que han hecho publicaciones suelen tener un espacio específico en sus sitios web para darlas a conocer. Otros comparten las revistas, los libros o las fuentes donde se encuentra su publicación.

- Estas publicaciones pueden corresponder a varias instancias: 1) productividad personal de los miembros de los CDCC (docentes, tutores...), 2) publicaciones producto de proyectos desarrollados desde los CDCC, 3) publicaciones hechas en el marco de eventos interinstitucionales donde se involucran los CDCC.
- Los tipos de publicaciones son variados: artículos de investigación, monografías, memorias de eventos, escritos de conferencias, entre otros, y por lo general la productividad es publicada en fuentes institucionales. Algunos CDCC se destacan por la publicación en fuentes internacionales y destacadas, y otros, por poseer sus propias fuentes de conocimiento.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de CDCC que cuentan con publicaciones:

- El Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim, en Alemania, presenta un compendio de publicaciones de los miembros actuales y anteriores del centro. Se trata de un nutrido listado de monografías y artículos en antologías, revistas y guías.
- Por su parte, la Oficina de Redacción Académica de la Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov, en Rusia, publica regularmente artículos educativos relacionados con el discurso científico, escritos bajo el título general «Lecciones de la Oficina de Redacción Académica, Aprendiendo a escribir un texto científico en inglés» en el periódico universitario Sechenovskiye Vesti, de gran prestigio para la comunidad académica.
- El Centro de Escritura Universitaria de la Universidad Texas at Austin, en Estados Unidos, se destaca por tener su propia revista científica, *Praxis: A Writing Center Journal*. Sus publicaciones se relacionan especialmente con los campos de la escritura, la pedagogía, la educación, el aprendizaje, entre otros, aunque tienen un fuerte énfasis en el desarrollo de centros de escritura.
- Otros CDCC que cuentan con un listado de publicaciones variadas son el Laboratorio Internacional de Escritura de la Universidad Georg August de Göttingen, en Alemania, el Taller de Escritura de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz, también en Alemania, y el Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos.

b. Acompañamiento al proceso (Asesorías, talleres, cursos...)

Como mencionamos anteriormente, el propósito de acompañar el proceso investigativo de los estudiantes es primordial para muchos CDCC, por lo que ofrecen una cantidad significativa de acciones para cumplir este objetivo. Desde estas iniciativas, el aporte a la investigación es indirecto, ya que potencian a los estudiantes a que desarrollen proyectos investigativos destacables, pero también es un aporte directo, ya que de este modo están formando investigadores líderes. Veamos a continuación cómo lo hacen algunos de los CDCC.

- El Taller de Escritura de la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz, en Alemania, ofrece «Jóvenes Científicos», un programa que propone una gran variedad de talleres y asesoramiento, con el fin de acompañarlos en el desarrollo de sus habilidades como investigadores y a alcanzar la culminación de sus productos científicos. Redacción y publicación de artículos de investigación, buenas prácticas científicas para investigadores y escritura para doctorandos en Medicina son algunos de los temas y acciones abordadas.
- El Centro de Habilidades Académicas de la Universidad de Canterbury, en Nueva Zelanda, ofrece regularmente el taller denominado «Pon en marcha tu investigación», dirigido a estudiantes de máster y doctorado en fase inicial, donde encontrarán ayuda (consejos, insumos, datos...) en relación con lo que se espera de sus trabajos investigativos.

Tabla 3. Categorías Investigación

Publicaciones	Monografías, artículos, revistas, guías, periódico universitario, revista científica, memorias de eventos.
Categorías en los temas	Escritura, pedagogía, educación, aprendizaje, investigación, escritura científica, proyectos de investigación.
Acciones	Discursos científicos, escribir un texto científico, talleres, asesoramiento, redacción, publicación.
Sujetos	Estudiantes, docentes, profesionales.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Investigación» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto relevante en los procesos de producción de conocimiento disciplinar y de procesos de enseñanza y aprendizaje es el de la investigación, que actúa como el puente que conecta la generación de nuevos saberes con su aplicación en la educación. La investigación no solo contribuye a la expansión de nuestro entendimiento

en campos específicos, también nutre la mejora continua de las estrategias pedagógicas y la calidad de la educación, de manera que la investigación realizada por sujetos académicos responda a las necesidades de un contexto específico. Por lo tanto, la investigación desempeña un papel fundamental en la evolución, innovación y el fortalecimiento de la relación entre el desarrollo de conocimiento y su transferencia efectiva a través de la enseñanza, y para ello se hace necesario la articulación con diferentes herramientas, como las TIC, laboratorios, revista, cuaderno de notas, tal como lo hace notar Colina (2007):

De este modo, al aprovechar las oportunidades que abren las tecnologías, para mejorar la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y la forma de acceder al mismo, las IES pueden estar en condiciones de comprometerse con el reto de formar para la investigación y su desarrollo desde la perspectiva de la innovación en los procesos para el perfeccionamiento de sus funciones esenciales. (p.334)

Otro aspecto relevante es que las instituciones de educación superior se comprometan a incrementar la participación de la sociedad en los procesos de investigación. Este compromiso refleja la evolución de la educación superior hacia un enfoque más colaborativo y orientado a la comunidad. Al abrir las puertas de la investigación a un público más amplio, las instituciones académicas pueden aprovechar la diversidad de conocimientos y experiencias que aporta la sociedad en general. Esto no solo enriquece la calidad de la investigación al abordar una variedad de perspectivas, también fortalece los lazos entre la academia y la comunidad en la búsqueda de soluciones a los desafíos contemporáneos. Al hacerlo, las instituciones de educación superior contribuyen a la construcción de una sociedad más informada, comprometida y activamente involucrada en la generación y aplicación del conocimiento, así lo concluyen Torres y Cobo (2022):

En esencia, se plantea el saber compartido, interdisciplinar e intercultural, sustentado en el diálogo de saberes, en la transformación desde lo micro hacia lo macrosocial, permitiendo hacer frente a las incertidumbres del futuro, donde la comunidad tenga un rol protagónico y activo en los estándares de investigación universitaria. (p. 503)

Proyectos educativos e investigativos

Los proyectos tanto educativos como investigativos juegan un papel relevante en diferentes contextos, pues son el resultado de un arduo trabajo que, a su vez, suscita la ejecución de lo que inicialmente fue una idea fundamentada en un proceso de investigación. En el mundo de la globalización se tiene que algunos proyectos han sido exitosos y otros no tanto, pero la dinámica permite que estos estén presentes en diferentes sectores, como el educativo, el económico, el de la salud, entre otros. Cabe resaltar que dado que muchos de estos proyectos tienen sus orígenes en el

campo de la educación, para el análisis de los proyectos de los CDCC se tuvieron en cuenta dos categorías: los proyectos educativos y los proyectos investigativos.

c. Proyectos educativos

Podemos entender un proyecto educativo como el conjunto de acciones cuya ejecución busca alcanzar un propósito determinado en un ámbito determinado. Este proyecto tiene como primera intención la formación de los involucrados en términos de conocimientos, competencias, valores y actitudes. Al ser una propuesta educativa, el proyecto tiene una fundamentación esencialmente pedagógica, por lo que todos los objetivos, los recursos, los procedimientos, las intervenciones y demás deben aportar al aprendizaje y a la integralidad del profesional en formación. Esos proyectos requieren la estructuración de todo un proceso que incluye la planificación, la ejecución, el seguimiento, la evaluación, la retroalimentación y otros procesos que aporten al desarrollo exitoso del proyecto. Un proyecto educativo por lo general surge de una necesidad o problema que se relaciona con los involucrados en el proyecto y con sus contextos inmediatos y su intención es entonces resolver los asuntos abordados. Un proyecto educativo trasciende las realidades de las aulas e involucra aspectos socioculturales, políticos, económicos, medioambientales o cualesquiera que se relacionen con la naturaleza del proyecto. Buscan integrar conocimientos teóricos con la práctica en situaciones reales. Un proyecto puede proponerse para abordar aspectos básicos de alguna asignatura o campo disciplinar (adquirir conceptos, aplicar conocimiento...) o pueden proponerse incluso para producir un cambio significativo en relación con los problemas tratados.

Dada la importancia que representa la ejecución de estos proyectos en las comunidades educativas, quisimos entonces indagar si los CDCC los promovían, y si adoptan algunas tipologías, los tipos de problemas que abordan y otras especificidades.

- El Laboratorio Georg August de Internacional de Escritura de la Universidad Göttingen, en Alemania, desarrolla el proyecto académico ENLIGHT, un intercambio virtual intercultural que, con participantes de tres universidades extranjeras y programas de estudio diferentes, busca reforzar habilidades de escritura académica y la competencia intercultural por medio del trabajo en colaboración en pequeños grupos. Se les asigna una tarea de escritura en algún género de texto académico mientras participan en talleres virtuales sobre diversos temas, como la escritura académica, el trabajo en equipo intercultural y la retroalimentación de textos. Actualmente, se encuentran gestionando la tercera edición del evento.
- El Centro de Escritura de la Universidad del Estado de Colorado, en Estados Unidos, promueve la participación en *CSU Writes*, un programa institucional de

facilitación de la escritura diseñado para ayudar a investigadores profesionales y escritores académicos interesados en aumentar su productividad mientras desarrollan una práctica de escritura sostenible. *CSU Writes* se dirige principalmente al profesorado, a los becarios postdoctorales y a los estudiantes de posgrado que escriben para publicar, presentar y/o completar su título.

- Por su parte, el centro de escritura de la Universidad de Graz —en Austria— cuenta con el proyecto REA escribiendo a universidades, en el cual se encuentran vinculados centros austriacos de escritura, lectura e idiomas en red digital. REA tiene como objetivo crear y aprobar una plataforma digital en Austria, un espacio virtual gratuito donde los estudiantes y profesores vinculados puedan crear recursos de alta calidad en temas de didáctica y ciencia. Este proyecto ya ha arrojado resultados, entre los cuales es posible encontrar no solo una colección de materiales digitalizados abiertos, sino también otra de enlaces a páginas relevantes en dos idiomas, alemán e inglés, todo relacionado con temáticas como escritura científica específica de disciplina, multilingüe, científica, literaria, profesional, didáctica y asesoramiento de escritura. Dentro de la colección de materiales, estos se pueden encontrar en diferentes formatos como escritos, pódcast, videos, H5P, y da además la posibilidad de presentar el material en diferentes tipos.

d. Proyectos de investigación

La ejecución de proyectos con enfoque investigativo es una de las apuestas que más visibiliza y potencia la investigación en cualquier colectivo académico, no solo por los aportes que hacen a las problemáticas tratadas y a los enfoques teóricos y metodológicos abordados, sino también porque moviliza y dinamiza los recursos y el talento humano, puede generar productividad y crear redes y alianzas, lo cual beneficia grandemente la reputación de las instituciones. Varios de los CDCC les apuestan a estos propósitos, por lo que se esmeran por desarrollar proyectos investigativos que involucren a la comunidad educativa.

- El Centro de Escritura de la Universidad Goethe de Frankfurt am Main, en Alemania, con un fuerte enfoque hacia la investigación, cuenta con un gran equipo que investiga en varios campos de la escritura. Este incluye a los tutores, investigadores asociados externos, asesores expertos y becarios de investigación. Actualmente, se encuentran en desarrollo dos proyectos investigativos: «Investigación que acompaña al programa Writing Fellow» y «Concepción basada en la

evidencia de los enfoques de escritura didáctica para apoyar a los estudiantes multilingües».

- El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, es de los pocos centros que establecen de forma específica objetivos de investigación, que van desde la evaluación del mismo programa como parte de una investigación general hasta hacer aportes teóricos al campo de la escritura. En su sitio web publica un listado de proyectos investigativos que han desarrollado en los últimos años. La mayoría de ellos se centra en la escritura.
- Por su parte, el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, presenta varios de los proyectos de investigación desarrollados. «Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica» es el título del último proyecto registrado, en 2016.
- El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, ha venido desarrollando el Proyecto de investigación del centro de escritura, una propuesta internacional sobre la actividad y la demografía de los centros de escritura. Este proyecto busca fomentar la investigación interinstitucional a través de una variedad de contextos de centros de escritura (escuelas secundarias, universidades de dos años, pequeñas universidades de artes liberales, comprensivos regionales e intensivos de investigación). Este proyecto ha tenido varias versiones en los últimos años.
- El centro de escritura de la Universidad Nacional de La Matanza, en Argentina, impulsa desde el 2009 el Programa «La lectura y la Escritura», constituido por dos líneas de investigación, una para estudiantes y otra para profesores, están denominadas respectivamente «Leer y escribir en el curso de ingreso. Representaciones de los alumnos. Incidencia del perfil del alumno en los procesos de escritura» y «Las representaciones de los profesores del curso de ingreso en el ámbito universitario».
- El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad de Purdue, Estados Unidos, cuenta con el Proyecto de Investigación de Centros de Escritura (WCRP), el cual

tiene como objetivo el de realizar y apoyar investigaciones de centros de escritura. Para ello, recopila información de una amplia base de centros de escritura que hacen parte de la Alianza Académica Big Ten, en este proyecto encontramos categorías como:

- Escribir datos de uso del laboratorio: Muestra resultado obtenido en investigaciones y cómo estas han impactado significativamente a estudiantes de Purdue, tales como Cambios en los datos de tráfico del *Purdue Writing Lab* a lo largo del tiempo, Tasas de retención y graduación de estudiantes de Purdue, Uso del laboratorio de escritura en el campus por parte de los estudiantes de Purdue, en comparación con aquellos que usan el laboratorio de escritura de Purdue y aquellos que no lo hacen.
- Encuesta del proyecto de investigación de Centros de Escritura: las encuestas tienen como objetivo el recopilar una amplia información sobre la operatividad, administración y uso de los centros de escritura de los miembros de alianza académica de centros de Escritura.
- Big Ten Academic Alliance: cuenta con una amplia lista de miembros de diferentes Centros de escritura de más de una docena de universidades de Estados Unidos: Universidad de Nebraska, de Wisconsin – Madison, de Maryland, de Iowa, Parque Penn State University, del Noroeste, de Minnesota, de Indiana, Estatal de Ohio, de Rutgers, Estatal de Michigan y la Universidad de Illinois.
- Conversaciones OWL: es un espacio de conversatorios, entrevista, artículos y ensayos enfocados en las formas en que se discute, estudia, enseña y realiza la escritura en la actualidad.
- Informes y datos de instituciones pares: da cuenta de dos estudios que se están organizando por la Universidad de Colorado en Boulder (UCB) con el objetivo de mostrar el impacto significativo del Centro de Escritura de la UCB, el primer estudio se centra en comparar «estudiantes que usaron los servicios del Centro de Escritura de UCB en su primer año frente a aquellos

que no lo hicieron» e investigar «la relación entre tomar un curso de escritura y el éxito académico en el primer año en UCB».

- El centro de escritura del Instituto Tecnológico de Massachusetts cuenta con varios proyectos de investigación, entre ellos, «El proyecto de escucha profunda» fundamentado en el diseño y la investigación colaborativa con personas pertenecientes a población indígena y de primera línea, los cuales se consideran los más afectados con los cambios climáticos, el proyecto de «Cambio climático global y diseño de sensibilización». También cuenta con el Programa de Oportunidades de Investigación de Pregrado, el cual tiene como objetivo vincular a estudiantes de pregrado a proceso de investigación.

Tabla 4. Categorías Proyectos Educativos e Investigativos

Proyecto educativo, investigativo	Académico, productividad, escritura, investigación, evaluación, investigación interinstitucional, laboratorio, encuestas, Academic Alliance, estadística
Categorías en los Temas	Educativo: Escritura académica, competencia intercultural, retroalimentación de textos, producción, escritura sostenible, lectura, idiomas, didáctica, ciencia, escritura científica, escritura específica de disciplina, multilingüe, científica, literaria, profesional, didáctica, asesoramiento de escritura, investigación campos de la escritura, enfoques de escritura didáctica, multilingües, enseñanza, aprendizaje, leer, escribir, estadísticas
Acciones	Investigar, escribir, ejecutar, analizar, indagar
Sujetos	Estudiantes, docentes, investigadores profesionales, escritores académicos, becarios postdoctorales

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Investigación» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

En la categoría de investigación se indicaba la importancia de enriquecer la investigación y de fortalecer lazos entre la academia y la comunidad para la búsqueda de soluciones a problemáticas o necesidades de un contexto en específico, en la tabla 4, tenemos una amplia lista de categorías enmarcadas dentro de los proyectos educativos e investigativos, tales como escritura académica, competencia intercultural, retroalimentación de textos, producción, escritura sostenible, lectura, idiomas, didáctica, ciencia, escritura científica, escritura específica de disciplina, multilingüe,

científica, literaria, profesional, didáctica, asesoramiento de escritura, investigación campos de la escritura, enfoques de escritura didáctica, multilingües, enseñanza, aprendizaje, leer, escribir y estadísticas, entre otras. Las categorías mencionadas son fundamentales para garantizar que la formación de investigadores cumpla con el objetivo de avanzar en los procesos de investigación, centrados en la generación de conocimiento disciplinar que pueda transmitirse en diversos contextos. Esto permite optimizar la gestión del conocimiento para transformar las dinámicas tanto en organizaciones como en la sociedad en general. Sin embargo, existe un elemento esencial en la formación de un investigador autónomo que contribuya a lo anteriormente mencionado. Al respecto, Triana (2018) argumenta:

Así las cosas, una fundamentación pedagógica orientada a formar investigadores autónomos cimentados en una ética social y política debe sustentarse en una concepción de mundo fundada en su propia realidad. En este sentido, la fundamentación pedagógica para la formación de investigadores sociales debe partir de un debate pleno acerca de cuatro factores esenciales: la realidad social y educativa, la perspectiva de la educación en la transformación social, el papel de la investigación en educación en los procesos de cambio y la investigación como estrategia pedagógica. (p.139)

Relaciones interinstitucionales

Las relaciones interinstitucionales son aquellos vínculos o alianzas, por lo general de manera oficializada, que se crean con otras instituciones, ya sean locales, nacionales o internacionales, con el fin de alcanzar propósitos determinados. Estos propósitos suelen ser diferenciados y comunes: diferenciados porque cada institución puede establecer sus propios propósitos y buscar alcanzarlos gracias a la alianza en beneficio de cada cual; es decir, esos propósitos no necesariamente benefician a la otra institución involucrada, pues también debe haber propósitos comunes, porque las instituciones en relación suelen ponerse de acuerdo en algunos objetivos que van a ser alcanzados por ellas y las beneficiarán casi que de manera equitativa. Independientemente de los objetivos que se establezcan, es innegable que las alianzas se crean en pro de la formación de los profesionales en curso y en formación.

Por lo general estas alianzas se establecen para crear programas conjuntos de movilización o de formación, para ejecutar proyectos educativos o investigativos conjuntamente, para actualizarse frente al conocimiento, entre muchos otros propósitos.

a. Redes académicas

Las redes académicas son una herramienta visible en el mundo de las redes de este siglo y cada vez más importantes para los estudiantes. Una red académica bien es-

estructurada puede ayudar a los estudiantes a desarrollar o fortalecer habilidades de comunicación y tecnológicas. Las redes académicas también conectan a los estudiantes con otras personas que, ubicadas geográficamente incluso a miles de kilómetros, están interesadas en temas similares, dentro de un contexto académico, y pueden ayudar a explorar nuevas ideas y la dinamización del aprendizaje. Las redes académicas también pueden aumentar el acceso a los recursos educativos en línea, como cursos, tutoriales y materiales de estudio, lo que resulta útil para los estudiantes. En resumen, crear una red académica bien estructurada es una excelente manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades esenciales tanto en lo personal como en lo profesional. Dentro de los hallazgos obtenidos en los CDCC, se tiene:

- La universidad de Graz en Austria cuenta con el ya mencionado proyecto REA escribiendo a universidades, fundamentado en la creación de una red digital para la cual se evidencia una alianza entre universidades como la Universidad de Klagenfurt, la Universidad de Graz y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Carintia.
- El Centro de Escritura de la Universidad Estatal de Colorado hace parte de la WAC Clearinghouse, una editorial colaborativa de uso abierto que tiene como objetivo el intercambio académico sobre la comunicación a través de las disciplinas, y que reúne las contribuciones de más de 180 académicos ubicados en los seis continentes. Se le puede considerar una red académica que permite una producción escrita que ha permitido contar con la publicación de 189 libros, 1728 artículos, así como con recursos de revistas, entre otros, y con más de 2500 colaboradores.

b. Intercambios

Los intercambios de estudiantes universitarios son un medio ideal para que se dé un intercambio cultural, el intercambio de ideas, intercambio de conocimiento disciplinar e inclusive oportunidades laborales.

- El Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, participó en 2020 en un programa de intercambio con el Centro de Escritura de la Universidad del Norte, en Colombia, donde unos estudiantes de ambos CDCC tuvieron la oportunidad de movilizarse a cada país y participar en diversas actividades académicas que se les asignaron. Además, el Laboratorio de Escritura Purdue, de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, es uno de los centros

más visitados por estudiantes y comunidades académicas internacionales. En su último reporte, el Centro informa que entre los años 2019 y 2020 tuvo 1.974 visitas de China; 763 visitas de Corea del Sur; de India tienen 221, mientras que Colombia se ubica en el sexto lugar, con 113 visitas.

Tabla 5. Categorías Relaciones Interinstitucionales

Relaciones interinstitucionales	Red digital, editorial, programa de intercambio,
Categorías en los temas	Intercambio cultural, intercambio de ideas, intercambio de conocimiento disciplinar, oportunidades laborales, publicaciones
Acciones	Producción escrita, intercambio académico, actividades académicas, publicar.
Sujetos	Estudiantes

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Relaciones Interinstitucionales» de los CDCC

Fuente: elaboración propia.

Los programas de intercambio en las comunidades universitarias brindan la posibilidad de vivir experiencias enriquecedoras y significativas en los aspectos académico, profesional, personal y, en algunos casos, laboral. Desde el auge de las TIC en el mundo, el intercambio entre comunidades académicas ha tenido un crecimiento significativo, ya que permite la interacción virtual entre instituciones educativas, de modo sincrónico y asincrónico y rompiendo con brechas de distancias y tiempo; inclusive en la época de la pandemia por el covid-19 el intercambio se vivió en un alto porcentaje de forma virtual. Cabe mencionar que las TIC han permitido que la información fluya en menor tiempo posible, que se tenga acceso a esta de forma casi inmediata, y que esta, además, esté alojada en algún sitio específico de forma virtual como la que reposa en los CDCC, y así, los integrantes de las comunidades académicas accedan a esta y estén informados sobre diferentes temas que publican las universidades, por ejemplo, las convocatorias de movilidad académica, información disciplinar, de procedimientos, de apoyos académicos y de conferencias. También cabe resaltar que, según Camino-Esturo (2018) en su documento «Notas y Debates de Actualidad» de la *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, al haber un crecimiento internacional en la movilidad académica, se tiene una mayor interacción entre ámbitos culturales, académicos y disciplinares, y, por ende, hay una equidad entre diálogos entre saberes en la que no se presente poder hegemónico sobre el subalterno (p. 202).

Procesos de formación

Los procesos de formación requieren de la implementación de diferentes espacios que permiten que se lleve a cabo un proceso formativo por medio de un programa académico estructurado y enfocado en el desarrollo de habilidades, competencias y la aprehensión de conocimiento disciplinar. En diferentes CDCC están disponibles procesos de formación para estudiantes, en otros para docentes, y en algunos tanto para estudiantes como para docentes:

- El centro de escritura del Tecnológico de Monterrey cuenta con eventos como «Escribe desde casa» y a la fecha de escritura de este informe, en esta sección encontramos «Escribe desde casa. Lectura, papel y pantallas», dirigido por Gemma Lluçh, experta en literatura infantil y juvenil de la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia en España, «Escribe desde casa. El poder de las palabras en el proceso de aprendizaje», dirigido por la coach educativa Pilar Pérez Esteve y «Jeopardy. Día internacional del libro y derecho de autor».

Los talleres se pueden considerar vitales dentro de la vida académica, pues al ser uno de los más utilizados en las instituciones académicas de diferentes niveles para los procesos de formación tanto de estudiantes como de docentes, también son significativos, en tanto contribuyen al desarrollo o fortalecimiento de competencias en diferentes áreas disciplinares, teniendo en cuenta los objetivos, fines y forma en que se estructuran para llevarse a cabo. En el mundo académico se pueden encontrar talleres dirigidos de forma presencial o de forma escrita. Al retomar las Transposición Didáctica de Chevallard, se tiene que los talleres son una herramienta del campo de la enseñanza para lograr la transposición del saber disciplinar a un saber enseñado, y así logran una mayor comprensión de la temática disciplinar trabajada.

- En los hallazgos en cuanto a talleres de los CDCC, se tiene que estos se centran, por un lado, en aquellos dirigidos a estudiantes y enfocados en escribir académicamente, en lectura crítica, escritura para tesis, escritura de ensayos, habilidades de estudio, lectura académica, escritura de resúmenes y reseñas literarias, y por otro, en los talleres para docentes, enfocados estos en el diseño de estrategias de enseñanza y de evaluación de habilidades de comunicación y en metodologías para trabajar con la escritura como herramienta de aprendizaje. En los procesos de formación se obtuvieron los siguientes hallazgos:

- El centro de habilidades de la Universidad de Canterbury ofrece una amplia temática en talleres y seminarios, entre ellos, «Orientación académica para estudiantes adultos», «Orientación de estudiantes de primer año», «Desmitificando el sistema universitario», «Introducción a la escritura de ensayos», «Escritura científica, evitar plagio», «Conceptos básicos de parafraseo», «Programa de apoyo en inglés», «Hablar y escuchar para estudiantes de inglés», «Corrección de textos de su borrador final», «El proceso de escritura» y «Entendiendo la pregunta», con los cuales se evidencia que, en este caso, piensan en ayudar de forma significativa a los estudiantes.
- La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece el taller «La escritura, una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico», así como el taller «Ensayos e informes, ¿qué son y cómo los utilizo para evaluar aprendizajes?».
- El Centro de Escritura y Argumentación (CEA) de la Universidad Autónoma de Cuajimalpa, en México, ofrece cursos y talleres enfocados al fortalecimiento de la competencia lingüística, como el Programa Integral de Escritura Académica (Español como lengua escrita 1, 2 y 3), talleres itinerantes, y módulos de práctica de componentes lingüísticos básicos de la escritura. El primero tiene como fundamento los siguientes ejes temáticos, escritura y pensamiento crítico, escritura y conciencia lingüística, escritura e investigación, prerredacción de textos académicos, producción textual y revisión y corrección de textos académicos, el segundo se fundamenta y centraliza en la producción textual, la conciencia lingüística y el pensamiento crítico; el tercero maneja dos módulos, uno centrado en la acentuación y otro, en la ortografía. Este centro de escritura ofrece también una evaluación de diagnóstico de escritura y argumentación (EDEA), la cual busca determinar los niveles de competencia principalmente en el uso de la lengua escrita, pero también en habilidades de pensamiento crítico y argumentación, y está dividida en tres partes: componentes lingüísticos básicos, comprensión lectora y expresión escrita. Un aspecto que consideramos importante y que brinda este centro es el Programa «Compañero de Escritura», donde estudiantes de últimos semestres o egresados pueden prestar un servicio social como compañeros de escritura, brindando así la oportunidad a estos estudiantes de obtener experiencia profesional al brindar apoyo a otros estudiantes que ven cursos de español como lengua escrita o de escritura y argumentación, fortalecimiento de habilidades en escritura, entre otros.

- El Centro de Escritura de la Universidad de Texas At Austin ofrece variedad de talleres durante el año académico. A la fecha de esta investigación, contaba con talleres de «Escribiendo la revisión de literatura», «Hacer la transición de la investigación a la escritura». «Desatascado: soporte para disertadores estancados» y otros talleres grabados en el Canal de YouTube UWC Grad Services.

Tabla 6. Categorías de Procesos de Formación

Procesos de formación	Talleres, seminarios, programas, cursos, módulos de práctica
Categorías en los temas	Orientación académica, introducción a la escritura, escritura científica, plagio, aprendizaje del inglés, corrección de textos, pensamiento crítico, ensayos competencia lingüística, investigación, preredacción de textos académicos, producción textual, revisión y corrección de textos académicos, producción textual, comprensión lectora.
Acciones	Escribir, leer, escuchar, investigar.
Sujetos	Estudiantes, docentes.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Procesos de Formación» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Uno de los procesos de formación más utilizados en las CDCC es el taller, ya que históricamente se han convertido en un espacio de aprendizaje disciplinar, práctico y participativo que ofrece a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades y conocimientos de una manera más activa y experiencial. Podría afirmarse que los talleres suelen estructurarse, en algunos casos, con una cierta metodología guiada, práctica o didáctica, lo que permite la inclusión de estudiantes que requieren un mayor apoyo y acompañamiento en los procesos de aprendizaje de una determinada temática y desarrollo de habilidades o competencias. En el rastreo de los CDCC los talleres pueden considerarse un instrumento útil y muy utilizado y presente en los procesos tanto de producción disciplinar como en los de enseñanza y aprendizaje. También se puede considerar que el taller desempeña un papel fundamental en la formación académica y en la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral, académico, personal, profesional e investigativo. En este último aspecto, el taller enfocado en la investigación puede ser un recurso metodológico importante para tener avances significativos en formación investigativa. Aponte (2015) enfatiza en que el taller pedagógico desde su organización, su enfoque filosófico y su base epistemológica, constituye una efectiva manera de fomentar la cultura investigativa entre docentes y estudiantes a través del diálogo en acción. (p. 51).

Conclusión

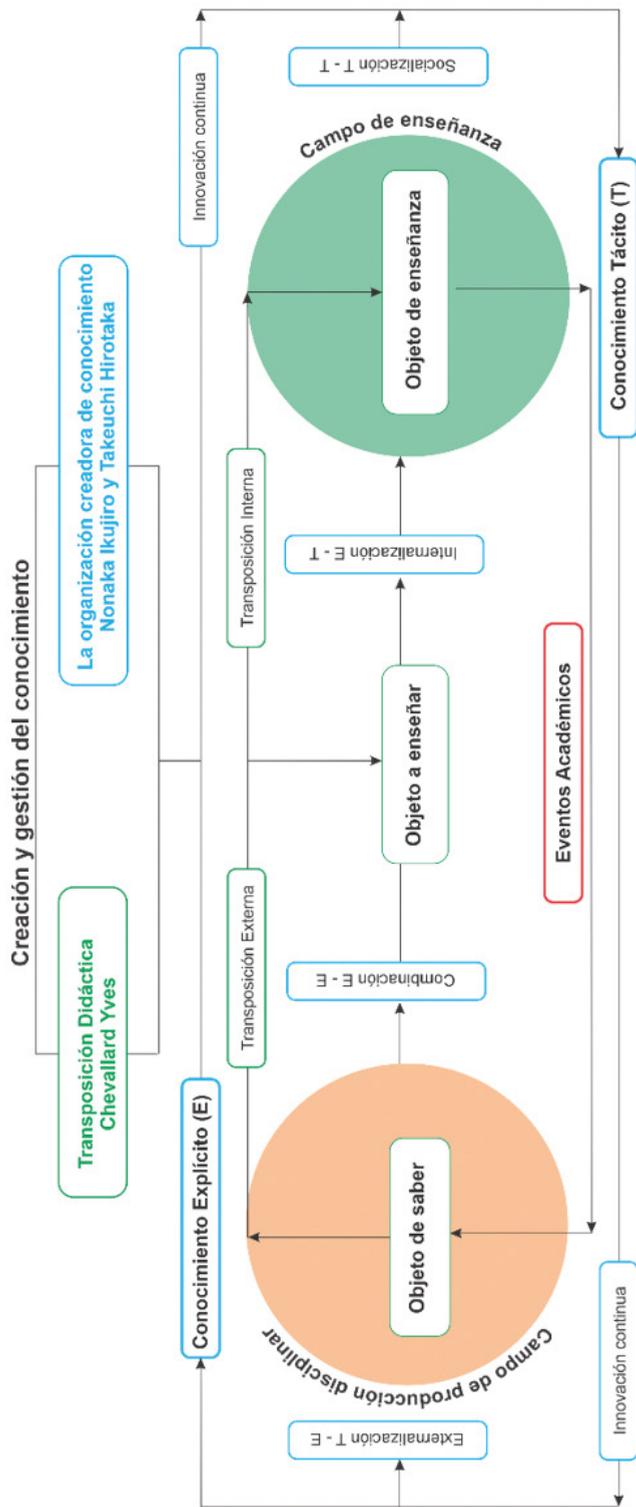
En conclusión, este capítulo ha abordado la creación y gestión del conocimiento, así como la importancia de los eventos académicos en los Centros de Desarrollo del Conocimiento y la Comunicación (CDCC) a nivel internacional. Se ha destacado que estos eventos son fundamentales en diversos procesos relacionados con la generación y gestión del conocimiento (figura 2). Por ejemplo, los temas discutidos en talleres, conferencias y publicaciones, entre otros, pasan por un proceso de transposición externa (Chevallard, 1998), donde el conocimiento inicialmente pertenece al ámbito de la producción disciplinar y luego se transforma en un objeto de enseñanza. Es notable que la producción de conocimiento científico está estrechamente ligada a eventos académicos de naturaleza investigativa, y que este conocimiento, al integrarse en el ámbito educativo, continúa su ciclo de estudio. Los docentes y estudiantes trabajan este conocimiento utilizando diversas estrategias, incluyendo la participación en eventos académicos como talleres, conferencias, coloquios y encuentros. Es relevante destacar que el objeto de enseñanza puede inspirar nuevas investigaciones, lo que reinicia el ciclo en el campo de la producción disciplinar, evidenciando una relación recíproca entre ambos campos. Un aspecto clave en este proceso de transposición didáctica es el papel esencial que desempeña el docente al diseñar la forma de comunicar y enseñar el conocimiento científico, lo que requiere una continua innovación.

Por su parte, Nonaka y Takeuchi (1999), desde la parte organizacional, hacen referencia al conocimiento tácito como punto de partida, pero a través de una relación de espiral este pasa a ser conocimiento explícito, para ello, se dan cuatro momentos

- Momento 1: Socialización T-T, relación Tácito-Tácito (intercambio de conocimiento a través de las relaciones sociales).
- Momento 2: Externalización T-E, relación Tácito-Explícito (creación de conocimiento formal).
- Momento 3: Combinación E-E, relación Explícito-Explícito (conocimiento para mejorar procesos).
- Momento 4: Internalización E-T, relación Explícito-Tácito (aprender haciendo, reformular su conocimiento tácito).

En la figura 2 también se hace evidente una fuerte relación entre las teorías de estos autores —a pesar de que sus contextos son diferentes— además, considerando que actualmente las universidades son de tipo organizacional, es decir, deben cumplir toda una dinámica en un mercado competitivo. Aparte de ello, tienen como objetivo la formación de profesionales en habilidades y competencias para distintos campos de conocimiento en la sociedad.

Figura 2. Creación y gestión del conocimiento



Nota. Relación entre la Transposición Didáctica y la Organización creadora de conocimiento en cuanto a la Creación y Gestión del Conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, en la figura 2 una categoría esencial y común a los dos procesos es la innovación continua, de la cual se requiere para que el ciclo se mantenga y sea significativo. Pero, y los eventos académicos ¿cómo se relacionan? Veámoslo, en algunos CDCC, como referenciamos anteriormente, por ejemplo, el Centro de Lectura y Escritura de la Fundación Universitaria de Hildesheim en Alemania desarrolla anualmente y de manera presencial el denominado Salón Literario, un evento tipo charla en el que hay invitados especiales que presentan sus obras y después se origina una discusión sobre ellas. He aquí un ejemplo de tipo de conocimiento que tuvo que pasar de tácito a explícito para que se pueda dar la charla, pero a la vez en esta se estará dando de explícito a tácito, pues de este evento se espera que surjan nuevas relaciones de los conocimientos que se tienen, ya sea para afianzarlo, generación de nuevas ideas que conlleven a otros campos, o la relación de un tipo de conocimiento con otro. Si lo analizamos desde la teoría de la transposición didáctica, los temas objeto de la charla han pasado por un campo de producción disciplinar a un campo de enseñanza, que en este caso es la misma charla, donde los participantes harán evidente la transposición didáctica para explicar un determinado tema.

Otros ejemplos de eventos referentes a conocimiento explícito o de producción disciplinar tiene que ver con los de carácter investigativo, por ejemplo, el centro de escritura de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina), desde el 2009 impulsa el Programa «La lectura y la escritura», constituido por una línea de investigación de estudiantes y otra para profesores, denominadas respectivamente «Leer y escribir en el curso de ingreso» y «Las representaciones de los profesores del curso de ingreso en el ámbito universitario», o el Laboratorio de Escritura Purdue de la Universidad de Purdue, Estados Unidos, que cuenta con el proyecto de investigación de centros de escritura (WCRP), el cual tiene como objetivo el de realizar y apoyar investigaciones de centros de escritura.

En sí, los eventos académicos pueden considerarse importantes dentro de las dinámicas de la creación y la gestión del conocimiento, pues al dinamizar las formas de interactuar con el conocimiento, y al haber gran variedad de eventos académicos en los CDCC, esta permite avances significativos en diferentes campos, como los de aprendizaje, los de fortalecimiento del aprendizaje en escritura y habla de una segunda lengua, como ocurre en el caso de los CDCC, pero también en otros campos como, la medicina, la tecnología, las ciencias sociales, en fin.

Referencias bibliográficas

- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Redipe*, 4(10), 49-55.
- Bellido Blanco, A. (2018). Educación no formal y patrimonio cultural: Concursos y otras convocatorias institucionales en Castilla y León. *Erph. Revista electrónica De Patrimonio Histórico*, 22, 124-147. <https://doi.org/10.30827/e-rph.v0i22.8215>
- Camino-Esturo, E. (2018). Ecologías e interculturalidades en la universidad: El diálogo de saberes orientado hacia la movilidad académica internacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 195-209. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1439068>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Colina, L. (2007). La investigación en la Educación Superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13(25). <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7694/4409>
- Gutiérrez-Rosales, A., Reyes-Ortiz, J., & Bravo, M. (2019). Clasificación de eventos académicos. *Research in Computing Science*, 148(7), 1045-1417.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento. *Editorial Mexicana*.
- Rivera, P., & Romaní, C. (2019). La universidad en la sociedad digital: Entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 17(1), 17-32. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11276>
- Romero, Y., Tuay, R., & Pérez, M. (2021). Relación emociones y educación en ciencias: Estado del arte reportado en eventos académicos. *Praxis & Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11173>
- Torres, P., & Cobo, J. (2022). El papel de la universidad en la transformación social. *Revista de Filosofía*, 39(101), 494-505. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6792384>
- Triana-Ramírez, A. (2018). Pedagogía y construcción de conocimiento autónomo. *Praxis & Saber*, 9(21), 125-150.

Anexo 1. Muestra de CDCC internacionales

Denominación (en lengua oficial y español)	Institución (en español)	País (en español)
Lesen- und Schreibzentrum (Centro de Lectura y Escritura)	Fundación Universitaria de Hildesheim	Alemania
Internationales Schreiblabor (Laboratorio Internacional de Escritura)	Universidad Georg August de Göttingen	Alemania
Schreibzentrum (Centro de Escritura)	Universidad Goethe de Frankfurt am Main	Alemania
Schreibwerkstatt (Taller de Escritura)	Universidad Johannes Gutenberg de Mainz	Alemania
Centre de Redacció (Centro de Redacción)	Universidad Pompeu Fabra	España
Centro Virtual Cervantes	Instituto Cervantes	España
Writing Centre (Centro de Escritura)	Universidad de York	Inglaterra
Centre for Academic Writing (Centro para la Escritura Académica)	Universidad Coventry	Inglaterra
Writing Centre (Centro de Escritura)	Universidad de Graz	Austria
Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	México
Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	México
Centro de Escritura y Argumentación	Universidad Autónoma Metropolitana	México
Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas	Instituto Tecnológico Autónomo de México - ITAM	México
Centro de Recursos para la Comunicación Académica	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara	México
Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico	Universidad de Las Américas Puebla	México

Denominación (en lengua oficial y español)	Institución (en español)	País (en español)
Centro de Escritura	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	México
Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Centro de Lectura y Escritura	Universidad Nacional de La Matanza	Argentina
Purdue Writing Lab (Laboratorio de Escritura Purdue)	Universidad Purdue	Estados Unidos
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad de Harvard	Estados Unidos
Writing and Communication Center (Centro de Escritura y Comunicación)	Instituto de Tecnología de Massachusetts	Estados Unidos
University Writing Center (Centro de Escritura Universitaria)	Universidad de Texas at Austin	Estados Unidos
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad del Estado de Colorado	Estados Unidos
Acadia Writing Centre (Centro de Escritura Acadia)	Universidad Acadia	Canadá
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad St. Thomas	Canadá
Writing Center and Academic Communication (Centro de Escritura y Comunicación Académica)	Universidad Saint Mary's	Canadá
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad de Cape Breton	Canadá
Student Success Center (Centro de Éxito Estudiantil)	Universidad de Calgary	Canadá

Denominación (en lengua oficial y español)	Institución (en español)	País (en español)
Centro de Redacción Multidisciplinario	Universidad Interamericana de Puerto Rico del Recinto Metropolitano	Puerto Rico
Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	República Dominicana
Centro Ágora	Universidad Católica de Uruguay	Uruguay
Programa de Lectura y Escritura Académicas	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
Centro de Escritura	Universidad de los Andes	Chile
Centro de Escritura Académica y Profesional Armadillo Lab	Universidad de Chile	Chile
Academic Skills Centre (Centro de Habilidades Académicas)	Universidad de Canterbury	Nueva Zelanda
Learning Hub (Academic Language and Learning) (Centro de Aprendizaje (Lenguaje Académico y Aprendizaje))	Universidad de Sídney	Australia
Academic Skills Office (Oficina de Habilidades Académicas)	Universidad de New England	Australia
Mohamed Taymour Writing and Communication Center (Centro de Escritura y Comunicación Mohamed Taymour)	La Universidad Americana en El Cairo	Egipto
Writing and Speech Centre (Centro de Escritura y Discurso)	Universidad Daystar	Kenia
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad de Cape Town	Sudáfrica

Denominación (en lengua oficial y español)	Institución (en español)	País (en español)
The Wits Writing Centre (El Centro de Escritura de Wits)	Universidad de Witwatersrand	Sudáfrica
Center for Teaching and Learning (Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje)	Universidad de Texas A&M en Qatar	Qatar
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad de Hiroshima	Japón
Academic Writing Office (Oficina de Redacción Académica)	Primera Universidad Médica Estatal de Moscú - IM Sechenov	Rusia
Writing Center (Centro de Escritura)	Universidad Americana Libanesa	Líbano
Centre d'Écriture et de Rhétorique (Centro de Escritura y Retórica)	Instituto de Estudios Políticos de París Sciences Po	Francia



PARTE II

ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO NACIONAL



ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE LOS CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO NACIONAL

Como se mencionó en la introducción, para llevar a cabo el análisis de los CDCC a nivel nacional se tuvieron en cuenta las mismas categorías que se establecieron en el apartado de los CDCC internacionales, pues el objetivo era hacer un ejercicio analítico, crítico y evaluativo respecto a los aspectos que deben caracterizar a estos centros sin importar su geolocalización.

De igual manera, en el contexto colombiano se llevaron a cabo las mismas fases para el análisis de estos centros: 1) identificación sistemática de centros afines al CVELE en Colombia, basados en unos criterios predeterminados y consignados en una matriz de análisis; 2) análisis individual de estos centros para reconocer sus dinámicas de gestión del conocimiento, basados en las cuatro categorías establecidas; 3) análisis comparativo-contrastivo del conjunto total de CDCC a nivel nacional para establecer tendencias, generalidades, particularidades, similitudes y diferencias entre toda la muestra. Todo esto para también establecer el estado del arte respecto a estas comunidades académicas y aportar sugerencias para potenciar sus dinámicas y ofrecer una carta de entrada a futuros CDCC en el país.

Sin embargo, a tres fases se les agregó una cuarta fase, relacionada con el análisis comparativo-contrastivo entre los CDCC a nivel internacional y los nacionales. Para ello, se tomaron los hallazgos presentados en los capítulos 1, 2, 3 y 4 y se cotejaron con los contenidos en los capítulos 5, 6, 7 y 8, que corresponden a la esfera nacional. En esta segunda parte se establecerá el estado del arte sobre estas comunidades a nivel global respecto a la forma en que dinamizan el conocimiento en pro de sus comunidades sociales.

En Colombia, es evidente el gran auge que los CDCC han tenido, especialmente en la última década (Calle-Arango, 2020), en respuesta a las necesidades de formación de los profesionales, pero también para alinearse con las tendencias exitosas que dirigen las instituciones más reconocidas en el mundo. Basados en los hallazgos de la revisión de la literatura y de la indagación empírica, hemos identificado que existen muchos CDCC en nuestro país, y existen varios estudios que abordan sus generalidades (Calle Álvarez, 2016, 2017; López Gil, 2016; Molina-Natera & López-Gil, 2020; Núñez Cortés, 2013), sin embargo, fue necesario un estudio actualizado y más detallado que diera cuenta del estado actual de estos centros respecto a sus dinámicas, respuestas a necesidades y a las tendencias educativas globales.

El análisis sistemático a la muestra representativa de CDCC nacionales se hizo en esta investigación para cumplir con los siguientes objetivos:

- Describir cómo funcionan estos centros en nuestro contexto respecto a las problemáticas, contenidos, dinámicas y demás que ellos mismos instauran.
- Definir el papel y el impacto que estas comunidades tienen sobre los asuntos de importancia en la formación profesional en el país.
- Visualizar las repercusiones y contribuciones que han tenido los CDCC extranjeros en el contexto colombiano.
- Identificar particularidades, tendencias e innovaciones que los caracterizan y los destacan entre sí.
- Establecer oportunidades de mejora según nuevas necesidades, en el marco de una evaluación crítica.
- Comparar su desarrollo con centros del contexto internacional para poder establecer el estado actual en nuestro país.
- Visibilizar nuestros CDCC colombianos ante el mundo y lograr que se reconozcan nuestras apuestas e innovaciones.
- Establecer criterios, lineamientos y sugerencias sobre los cuales los centros existentes a nivel nacional pueden y deben mejorar y lo que deberían tener en cuenta los venideros.

- Contribuir con marcos teóricos y metodológicos respecto a los diversos temas que se abordan, los cuales provienen de las categorías establecidas para el análisis.

Esta sección está dedicada entonces a narrar las realidades que presentan los CDCC en el contexto colombiano en términos de contenidos, problemas, recursos, acciones, eventos y demás aspectos que permitan describir sus dinámicas y cómo estas realidades pueden verse como una propuesta para la dinamización del conocimiento en todo centro, cuyos propósitos se asemejen a los centros incluidos en este estudio. Como anteriormente se desarrolló esta misma metodología con los CDCC extranjeros, en esta parte se usará esa información para crear contrastaciones, con el fin de dar a conocer cómo se encuentra nuestro país dentro de ese contexto global, qué lo diferencia y qué se necesita hacer para mejorar. Esas semejanzas, diferencias y aspectos en común se irán presentando a lo largo del contenido de los diferentes capítulos.

Referencias bibliográficas

- Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. *[Con] textos*, 5(17), 29-39.
- Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- López Gil, K. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.657>
- Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.



PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS COLOMBIANOS

● Edwin Andrés Londoño Alape

Componentes en las denominaciones de los centros

En el estudio del conjunto de rasgos de un objeto de estudio, debe darse una mirada especial a la forma en que este es denominado, pues desde allí se pueden identificar atributos y particularidades que definen su identidad. El acercamiento a esa identidad permitirá entrever cómo se distingue el objeto del resto de pares, así como con quiénes forma una sociedad, colectividad o asociación.

Así las cosas, el estudio de la denominación de los CDCC es un asunto inicial importante, ya que más allá de interesarnos en saber cómo se llaman, nos interesó encontrar indicios de sus propósitos, intereses, ámbitos, dinámicas y demás. Adicionalmente, esta mirada nos permitió analizar la alineación que existe entre dichas denominaciones y los objetivos, metodologías y otros datos explícitos que informan.

Iniciamos entonces por el reconocimiento de los apelativos que estos centros usan como los puntos centrales, donde converge toda la propuesta educativa que desarrollan en pro de las comunidades asociadas. A continuación, la tabla 1 nos permite ver que la tendencia, respecto a la forma en que las instituciones deciden bautizar estas propuestas educativas, es a usar el término **centro**, pues el 76.09% de los centros pertenecientes a la muestra analizada se denomina así (35 CDCC). Por otro lado, vemos que otros optan por usar los apelativos **programa** y **laboratorio**, con un 13.04% (6 CDCC) y 8.7% (4 CDCC) respectivamente. La diferencia la marca un CDCC que usa el término **departamento**.

Estos términos y esta organización coinciden mayoritariamente con lo que sucede en el contexto internacional, pues recordemos que la mayoría de los CDCC estu-

diados también se denominan centros (84.78%), seguido de los programas y laboratorios (4,35%).

Tabla 1. Componentes de las denominaciones de los CDCC

Apelativos	Porcentaje	Temas/Términos	Porcentaje
Centro Programa Laboratorio Departamento	76.09 % 13.04 % 8.7 % 2.17 %	Escritura	78.26 %
		Lectura	50 %
		Oralidad	21.74 %
		Español	8.7 %
		Lenguaje	6.52 %
		Comunicación	6.52 %
		Aprendizaje	4.35 %
		Otros	2.17 %

Fuente: elaboración propia.

Existe una tendencia en la mayoría de los centros a autorreferirse y a referirse a los demás por medio de abreviaciones, tanto de forma escrita como oralmente. Estas son formadas tomando partículas de sus denominaciones completas para formar una expresión nueva. Vale aclarar que esto es típico no solo de este tipo de comunidades, sino de las comunidades, instituciones y colectividades en general en el país.

Dentro los varios tipos de abreviaciones que podemos encontrar en la lengua española (abreviaturas, siglas y acrónimos), los CDCC optan por los acrónimos, que por lo general son formados con las iniciales de cada palabra que conforma los nombres completos formando así una sigla que se pronuncia como si fuera una palabra común y corriente, a diferencia de las siglas como tal, que deben deletrearse letra por letra. Algunos acrónimos presentan algunas particularidades, por ejemplo, no siempre se forman únicamente de la primera letra de cada palabra, sino que pueden incluir otras de las mismas palabras.

Basados en esto, estos son algunos ejemplos de CDCC que usan acrónimos:

- CLyE (Centro de Lectura y Escritura).
- Celeo (Centro de Lectura, Escritura y Oralidad).

- Celo (Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica).
- CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación).
- Progea (Programa de Escritura Académica).

Una curiosidad evidenciada es que algunos centros juegan con la lengua al crear la abreviación o acrónimo que quieren para su centro, pues, al hacerlo, crean una palabra que no solo abrevia los términos de su denominación, sino que se refiere a una palabra ya existente y cuyo significado se relaciona con su naturaleza. Algunos ejemplos son:

- CRÉELA (Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas).
- LEO (Laboratorio de Escritura y Oralidad).
- CREE (Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil).

Por otro lado, encontramos aquellos centros cuya abreviación incluye letras de las palabras de su denominación, pero se complementan con otras que no aparecen allí, o también se da el caso donde la abreviación se relaciona en poco o nada con la denominación, sin embargo, estas abreviaciones guardan sentido con la institución o con la naturaleza del centro. Algunos ejemplos son:

- DIGA (Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura).
- LEAMOS (Centro de Lectura y Escritura Académica).
- CLEAN (Centro de Lectura y Escritura Académica).

En el anexo 2, ubicado al final de esta segunda parte del libro, se encuentra el listado de centros colombianos con todas sus abreviaciones. Esto, por supuesto, no aplica para todos, pues existen algunos que optan por usar únicamente las palabras completas de sus denominaciones.

Cerramos este apartado resaltando que la particularidad de las abreviaciones es algo típico de nuestro país y de algunos países de Latinoamérica, pues en los CDCC norteamericanos, europeos y asiáticos no se evidenció mucho esta práctica y mucho menos en las comunidades que se denominan *centros de escritura*, sin más elementos.

En cuanto a los temas que abordan las denominaciones (tercera columna de la tabla 1), vemos que la escritura es el principal interés, pues de la totalidad de CDCC el 78.26% la menciona (36 CDCC). Es coherente que su principal campo de acción

sea la escritura como tema específico, pues las problemáticas relacionadas con ese campo permitieron sentar las bases para su existencia. No obstante, el análisis nos permitió evidenciar que esto no quiere decir que este campo sea su única meta, independientemente de que se llamen únicamente centros de escritura o similares, sino que relacionan los procesos escritores con otros campos, como el aprendizaje, la investigación, la comunicación, e incluso otras habilidades comunicativas específicas, aunque no las mencionen. Otros centros, por el contrario, deciden especificar mucho más sus denominaciones al incluir otros campos de estudio, como la lectura y la oralidad, que son los siguientes temas más abordados, con un 50 % (23 CDCC) y 21.74 % (10 CDCC) respectivamente.

Para expandir un poco más el horizonte de las temáticas, existen algunos centros que optan por incluir todas estas habilidades e incluso más, pero las agrupan dentro de los grandes campos a los cuales pertenecen, aunque en realidad son pocos los que lo hacen, pues apenas cuatro CDCC mencionan el español (8.7%), tres mencionan el lenguaje (6.52%) y otros tres, la comunicación (6.52%). Sin embargo, estos temas no son ajenos o diferentes de los temas más comunes en las denominaciones de los CDCC, sino que los engloban para dar respuesta a una necesidad mucho más amplia. Así, por ejemplo, los CDCC que se interesan por el español o el lenguaje claramente los ven como objeto y fin de la comunicación, por lo que se preocupan por desarrollar sus sistemas de escritura, lectura, oralidad y comunicación en general. Los del aprendizaje (dos CDCC), por ejemplo, lo abordan desde los procesos de escritura, comunicación, y demás aspectos que puedan relacionarse.

Incluso los temas más específicos que abordan algunos CDCC, los cuales se incluyen como **otros** dentro de la tabla, también se orientan hacia los temas principales. La investigación y el pensamiento son esos temas que varios centros determinan, aunque en menor cuantía (uno y uno, respectivamente), pero hay que destacar que estos centros tienen la ventaja de que además de investigar, pensar y educar en los temas ya discutidos aquí, expanden su horizonte, y es posible ver que también lo hacen en otros campos o áreas del conocimiento.

Finalmente, es importante aclarar que, si bien todos los CDCC tiene definido su campo de acción, no significa que se limiten a ellos o que no visualicen estudiar en otros temas. De la misma manera, si los CDCC no mencionan temas específicos, ello no quiere decir que no los aborden. A lo largo de este capítulo iremos presentando ejemplos específicos y describiendo los hallazgos para explicar estas afirmaciones.

Dentro de las similitudes y diferencias en cuanto a las denominaciones a nivel nacional, vemos que varios CDCC tienen el mismo nombre de base; «Centro de Escritura», «Centro de Lectura, Escritura y Oralidad» y «Centro de Español» son los principales casos. Para diferenciarse, los CDCC siguen varios patrones:

- uso de un apelativo diferente, como *laboratorio* o *programa*, como ya lo vimos;

- uso de abreviaciones diferentes, por ejemplo, CELEE, CLyE y CLEA, todos para Centro de Lectura y Escritura;
- adición de nuevos elementos al nombre, lo cual delimita más su alcance, como en el Centro de Lectura y Escritura *Académica*, el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad *Académica* y el Centro de Lectura y Escritura *en Español*;
- pluralización de algunos elementos, como en el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades y el Programa de Lectura y Escrituras Académicas;
- adición de un término relacionado con la institución, como el Centro de Escritura *Javeriano*, el Centro de Lectura y Escritura *Areandino* y el Centro de Escritura *Juanambú*;
- uso de sinónimos o palabras relacionadas, como en el Centro de Producción Textual Unitropista, el Programa Leer y Escribir Mejor y el Centro de Escritura y Comprensión Lectora.

En relación con los CDCC internacionales, la contrastación nos permite establecer las siguientes tendencias:

- «Centro de Escritura» es la denominación más común en todo el mundo, pues tanto en Colombia como en otros países el nombre de muchas de estas comunidades es exactamente el mismo. No obstante, este caso es más evidente en los países anglosajones. Los países latinoamericanos (incluyendo Colombia) prefieren añadir otros elementos en sus nombres.
- Los temas abordados en los CDCC colombianos se enmarcan en las tendencias mundiales, pues la mayoría de estos temas también son las preocupaciones de centros de otros países. Así, la escritura y la lectura se presentan como las prioridades.
- La mayoría de CDCC colombianos, al igual que en el exterior, especifican sus áreas de estudio en las denominaciones. Sin embargo, en Colombia la tendencia es incluir más de un área, mientras que los internacionales prefieren delimitarla a una sola, la escritura.

- Los campos de estudio relacionados con el español y la oralidad son algunos aspectos diferenciadores en Colombia, pues ninguno de los CDCC extranjeros estudiados de habla hispana (17 CDCC) los incluyen en sus denominaciones. Este hecho tampoco sucede con los demás centros, independientemente de su lengua oficial.
- En cuanto a cantidades, Colombia es uno de los países que cuenta con más centros de esta naturaleza a nivel latinoamericano y mundial. Solo puede equipararse con Estados Unidos y México. El número exacto de CDCC en cada nación es desconocido, pero basados en la muestra seleccionada, para Colombia serían más de 50 centros y para los dos países mencionados, sería de una decena más.

Orientaciones epistemológicas de los objetivos de los centros

Una de las acciones más eficaces para entender el funcionamiento de estas comunidades fue analizar sus objetivos o propósitos, ya que estos nos permiten visualizar los temas que se desarrollan, las habilidades que se quieren lograr, las problemáticas que se abordan, las filosofías que fundamentan sus acciones, las metodologías que operacionalizan las acciones, el público al cual están dirigidos, las visiones que tienen de la educación, la comunicación, el conocimiento disciplinar y demás. Esperábamos que unos objetivos bien estructurados permitieran analizar todo esto y mucho más.

Para la identificación de estos objetivos, nos remitimos principalmente a las fuentes públicas de información, donde cualquier persona puede visualizar los propósitos de estos centros. Las páginas web, documentos oficiales publicados y artículos científicos publicados fueron las principales fuentes para localizar esta información.

Antes de establecer y discutir los objetivos más comunes entre los CDCC, presentaremos algunas situaciones particulares iniciales evidenciadas en la búsqueda. Es de resaltar que, en los siguientes datos, no pretendemos discutir la asertividad de los centros, sus falencias, fortalezas, ni cualquier otra intención de crítica. Simplemente presentamos la realidad de los centros reflejada en sus intenciones. De igual manera, compararemos estos datos con lo que ocurre en el contexto internacional.

Presentación de los objetivos

- La mayoría de los CDCC (89%) presentan de forma explícita y clara sus objetivos en sus sitios web. En el resto, algunos no son claros y otros no cuentan con sitio

web. El porcentaje en el exterior es menor, pues son más los centros cuyos objetivos no son claros.

- En algunos CDCC (alrededor de cuatro) fue necesario inferir sus objetivos a partir de una descripción general que presentan sobre el centro. Es decir, no presentan un listado de objetivos como tal.
- 29 CDCC presentan un solo objetivo en sus sitios web, mientras que 10 presentan dos o más. En el exterior, la cantidad es más alta (alrededor de 35 centros), pues suelen ser más precisos.
- De los CDCC que presentan objetivos, ninguno discrimina entre generales y específicos o cualquier otra tipología. Lo mismo sucede en los CDCC extranjeros.
- Tanto en Colombia como en el extranjero, solamente 1 CDCC presenta sus objetivos discriminadamente, según sus diferentes públicos meta (Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT). Los demás presentan un único listado de objetivos aplicables a sus diferentes poblaciones meta.
- No existe una forma o estructura estandarizada de presentar los objetivos: algunos son más concisos que otros; algunos incluyen más de un verbo; algunos se limitan al qué y para qué, mientras que otros incluyen para quién y cómo, etcétera; algunos incluyen la acción y los medios para hacerlo. Esto no solo sucede en Colombia, sino a nivel global.
- La mayoría de los objetivos se presentan por medio de acciones que los mismos centros realizan, por ello, verbos como *brindar, desarrollar, fortalecer, apoyar*, son típicos. No se presentan a manera de resultados de aprendizaje, es decir, acciones que las poblaciones meta realizan. En los CDCC internacionales existe la misma tendencia.
- Teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom (la más significativa para la psicología del aprendizaje) se evidencia que la mayoría de los objetivos corresponde más a la parte intermedia, entre los procesos cognitivos de orden inferior y los superiores. Esto significa que tanto los procesos inferiores como los superiores son abordados, pero no plenamente. Debido a esto, los niveles de aplicación,

análisis y evaluación son los más abordados. Verbos como *desarrollar*, *investigar*, *brindar* y *apoyar* dan cuenta de esto.

- Dentro de las áreas de esta misma taxonomía, la cognitiva o intelectual es la más visible dentro de los objetivos. La afectiva o actitudinal y la psicomotora o procedimental tienen menos frecuencia en los CDCC colombianos. En el exterior, el intermedio entre los procesos cognitivos de orden inferior y los superiores son la tendencia también, por ello usan verbos de acción similares para los objetivos. Frente a las áreas, la cognitiva prevalece igualmente, aunque se le da un poco más de relevancia o notoriedad a la actitudinal que en Colombia.

Contenidos de los objetivos

- Los temas (términos) más frecuentes en los objetivos son la escritura académica, las habilidades comunicativas, el pensamiento y el aprendizaje, en ese mismo orden. En los CDCC extranjeros los dos primeros temas también son los más comunes, aunque los dos siguientes son muy poco visibles en los objetivos.
- Tanto en Colombia como en el extranjero, los asuntos de la comunicación (escritura, oralidad, etcétera) se abordan casi que exclusivamente desde y para el ámbito académico (universitario, estudiantil, científico, disciplinario). No se evidenció su desarrollo en otros ámbitos.
- En los contextos nacional e internacional, de manera proporcional, el principal sentido de la mayoría de los objetivos es que los estudiantes sean exitosos en sus estudios de educación superior. El segundo, que desarrollen habilidades para su vida profesional.
- Las competencias comunicativas son vistas como una meta (fin), pero también como una herramienta (medio) para lograr otras habilidades. Tanto el contexto nacional como el internacional comparten estas filosofías.
- Muy pocos muestran explícitamente algún fundamento teórico, filosófico o metodológico en los objetivos. La relación predominante es el qué y para qué, pero

este segundo elemento tiene matices más técnicos. Este fenómeno es aún más marcado en los CDCC internacionales analizados.

Como mencionamos al comienzo, no pretendemos hacer críticas negativas al presentar esta información, sino que únicamente presentamos un análisis general y las visiones que reflejamos desde esta investigación, que en definitiva puede también verse desde una óptica subjetiva. No obstante, estos datos pueden tomarse como una herramienta para la autorreflexión y para pensar la forma en que se pueden superar los aspectos aparentemente negativos, mantener los que los diferencian positivamente y mejorar en aquellos donde estos se igualan con el contexto internacional.

De igual manera, muchos de los datos presentados no son generalizables individualmente ni indiscutibles, pues estamos seguros de que al interior de todos los centros existen lineamientos y prácticas (que solo ellos conocen) que los aislarían de los datos que aparentemente se muestran como negativos. Asimismo, existen excepciones y apuestas alternas que hacen que absolutamente todos los CDCC analizados se destaquen. A lo largo de los capítulos de esta segunda parte del libro los iremos resaltando.

Luego de la presentación de esos datos iniciales frente al análisis ejecutado, descubrimos que de entre la gran variedad de objetivos desarrollados por los centros existen tres prácticas que pueden ser comunes a todos los CDCC, pues la gran mayoría de ellos las incluyen, de una u otra forma, dentro de sus dinámicas. La tabla 2 presenta estos objetivos, al igual que las orientaciones filosóficas educativas y teóricas que consideramos que ellos reflejan. Frente a esta metodología, decidimos acompañar los objetivos con un análisis epistemológico para describir lo que ellos reflejan frente a los problemas y temas que abordan, en comparación con las fundamentaciones epistemológicas con las que cuenta el campo de las ciencias de la educación.

Es de aclarar que la forma escrita en que presentamos los objetivos acá no es exacta a como los centros los establecen, pues cada cual lo hace a su estilo. Lo que presentamos acá es una recapitulación o consolidación de los principales elementos en común que conforman estos objetivos. Igualmente, las orientaciones presentadas hacen parte de los resultados del análisis, pues ningún CDCC presenta esta información explícitamente en los objetivos. Por otro lado, los objetivos son listados en orden jerárquico, lo que significa que el primero es el más común y el tercero el menos común entre la totalidad de CDCC analizados.

Tabla 2. Objetivos y orientaciones de los CDCC

	Objetivos en común de los CDCC	Orientaciones epistemológicas
1.	Apoyar el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los estudiantes de la universidad.	Enfoque cognoscitivista de la educación, donde el aprendizaje se da por procesos y a través de la experiencia.
2.	Ofrecer servicios de tutoría a los estudiantes para acompañarlos en sus procesos de escritura.	Visión mediadora de los aprendizajes, donde el educador es un mediador pedagógico entre el conocimiento y las capacidades del aprendiente.
3.	Desarrollar el pensamiento crítico por medio del fortalecimiento de las habilidades comunicativas.	Enfoque crítico-reflexivo de la educación, donde el aprendizaje se da por medio de las habilidades de pensamiento.

Fuente: elaboración propia.

Objetivo 1. Apoyar el desarrollo de competencias de lectura y escritura de los estudiantes de la universidad

El objetivo que más generaliza las intenciones de la totalidad de CDCC en Colombia se relaciona con el apoyo que estos brindan, especialmente a los estudiantes de sus instituciones, para que desarrollen competencias relacionadas con los procesos de lectura y escritura, específicamente en el campo académico. Dentro de las especificidades que podemos ver respecto a este objetivo es que varios CDCC no especifican estas dos habilidades como tal, sino que incluyen las competencias comunicativas en general. También, que varios de ellos no especifican a sus estudiantes como población, sino que mencionan a la comunidad académica general. En todo caso, estas particularidades están verazmente enmarcadas dentro de los temas presentados en la tabla 1.

Al analizar este objetivo, se visibiliza un entendimiento del desarrollo de las habilidades comunicativas como un proceso parcialmente dependiente, pues a pesar de que los estudiantes pueden ser autónomos en cuanto a sus deseos y necesidades de comunicación y pueden autorregularse con el fin de alcanzar las habilidades necesarias para comunicarse con los demás, también necesitan de expertos que los guíen en todas las etapas de ese proceso (Aznárez-Mauleón & López-Flamarique, 2020; Barbón Pérez et al., 2019; López-Gil & Molina-Natera, 2018), especialmente aquellos estudiantes en etapa inicial de sus estudios y aquellos inexpertos en algún proceso, independientemente de su etapa o nivel.

En las acciones propuestas para alcanzar este objetivo, vemos que los expertos de los CDCC que acompañan el desarrollo de competencias de lectura y escritura de

los estudiantes tienen en cuenta su nivel de desarrollo, su proceso cognitivo y su función son entonces guiarlos para desarrollar aprendizajes significativos y situados gracias a las actividades de exploración, de apropiación y de creación que proponen, y que les resultan útiles para eventualmente desarrollar su pensamiento independiente. Es decir, para que posteriormente sean capaces de seguir aprendiendo por su cuenta y que ese aprendizaje sea para su beneficio (Roque Herrera et al., 2018).

Toda esta propuesta de trabajo es evidente en la medida en que los CDCC ejecutan acciones y recursos orientados a que los estudiantes alcancen diversas metas a lo largo de sus estudios para cumplir con tareas asignadas en los cursos académicos; para adelantar trabajos de escritura de su vida académica (tesis, proyectos...); para participar en concursos o ponencias de escritura; para publicar artículos; etcétera. Sin embargo, es importante aclarar que estas acciones no están destinadas a ayudarlos a producir estos escritos, sino a que aprendan a leer mejor y a escribir en el campo académico. Para ello se abordan problemáticas como cómo se estructura un párrafo, cómo establecer un plan o esquema de escritura, cómo usar adecuadamente los signos de puntuación o cómo citar según una norma específica, entre muchas otras acciones.

Es así como este proceso tiene un matiz cognoscitivista en la medida en que los CDCC no se interesan tanto en el resultado comportamental del proceso de aprendizaje de la escritura, sino en indicadores formativos que permitan evidenciar estructuras de conocimientos y procesos mentales generados. Esto, teniendo en cuenta que la experiencia juega un papel fundamental a la hora de desarrollar procesos cognitivos, por ello, los estudiantes deben destacarse como sujetos activos en sus propios procesos de adquisición y generación de conocimiento y de desarrollo cognitivo.

Madrigal Abarca (2015) se refiere a los enfoques de la escritura y menciona que, desde la concepción cognoscitiva, escribir requiere la entera participación del escritor, pues es su tarea desarrollar ciertas operaciones mentales de alta complejidad, tales como la planificación/preescritura, la redacción/textualización y la revisión. Estas operaciones corresponden a las etapas del proceso escritural, en las que se desarrolla un conjunto de procedimientos específicos con el fin de tener éxito en la escritura y se activa el desarrollo de las funciones perceptivas, de la atención, memorísticas y del pensamiento.

Este acercamiento teórico puede ser fácilmente comprobado al adentrarnos en los CDCC y descubrir la gran cantidad de iniciativas que tienen y que abordan todos estos aspectos. Los hallazgos de este estudio muestran que la totalidad de centros hacen su aporte de alguna u otra manera. A lo largo de este capítulo iremos ilustrando todas estas propuestas. Por el momento, estos son algunos ejemplos:

- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Universidad EIA brinda el servicio de tutorías, las cuales dan acompañamiento al proceso de escritura a sus estudiantes y lo hacen en español e inglés.

- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana brinda asesoría puntual según la etapa en la que se encuentre el escrito del estudiante. Para ello, el CDCC establece unas etapas, y los interesados deben identificar en cuál se encuentran para recibir la atención adecuada.
- El Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT presenta unos recursos interactivos en su página web sobre cómo desarrollar el proceso de escritura.
- El Centro de Escritura Javeriano de Cali ofrece recursos digitales que abordan la escritura, por ejemplo, un plan jerarquizado de ensayo, cómo estructurar textos argumentativos, entre otros.
- El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi establece que su programa de tutorías es un espacio de diálogo para abordar dudas que suscitan los procesos de escritura y oralidad, específicamente la planeación, la escritura y la edición de un texto.

Objetivo 2: Ofrecer servicios de tutoría a los estudiantes para acompañarlos en sus procesos de escritura

El segundo objetivo que más engloba las intenciones de la mayoría de los CDCC analizados es el de ofrecer el servicio de tutoría, específicamente a sus estudiantes y especialmente para asesorar sobre las diversas tareas de escritura que deben desarrollar. Una especificación que podemos ver entre todos los centros es la diferencia conceptual frente a la tutoría, pues el término no es estandarizado, sino que otros centros lo llaman asesoría o consultoría. Semánticamente, estos conceptos tienen sus diferencias, sin embargo, el análisis nos deja ver que los CDCC los usan indistintamente. Otra variación es que la tutoría no es exclusivamente para estudiantes, pues varios CDCC también la ofrecen para otros actores, y tampoco es únicamente para los procesos escritores, sino también para otros temas y asuntos. Sin embargo, estos casos no son de todos los centros, se presentan con mucha menos frecuencia y no es muy evidente en los objetivos, por ello no los resaltamos como algo principal.

La acción tutorial propuesta por estos CDCC denota varios sentidos teóricos, pedagógicos y metodológicos que se pueden generalizar a todos ellos, a pesar de que cada centro es original a la hora de llevar a cabo estas tutorías. Por un lado, vemos que estas sesiones no se tratan de espacios conductistas o tradicionales, sino que, por el contrario, se centran en los estudiantes considerando y potenciando diversos

tipos de aprendizaje y su autonomía como escritores en formación. A manera de ejemplo, podemos decir que uno de los lineamientos más comunes en todos los CDCC que ofrecen tutorías es que los estudiantes no deben esperar que los tutores realicen los escritos por ellos, que modifiquen sus textos con el fin de mejorarlos ni que corrijan estilo o aspectos de fondo. Se trata de un ejercicio donde el interesado llega con una propuesta, avance o producto aparentemente terminado y recibe asesoramiento sobre cómo mejorarlo, pero es el mismo escritor quien se encargará de ello. Esto claramente refleja un aprendizaje significativo, donde el tutor parte de ese conocimiento que presenta el asesorado y propone acciones, de modo que ese conocimiento pueda replicarse en otros contextos y situaciones, y el estudiante a su vez, debe saber asimilar el conocimiento impartido en las tutorías para fortalecer sus competencias comunicativas.

En este estudio pudimos evidenciar que los CDCC, por medio de sus tutores, son cuidadosos con el sentido de estos encuentros, toda vez que esta acción no se limita a las tareas específicas que los estudiantes deben desarrollar, sino que hay una extensión de ese acompañamiento pedagógico. Esto teniendo en cuenta que la tutoría puede tener un sentido tradicional, cuando esta ayuda a los estudiantes únicamente para el éxito académico e ignora la importancia del desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar la complejidad y la incertidumbre de la sociedad (Cruzata-Martínez et al., 2018). Básicamente, ello significa que la acción tutorial debe ser también un momento de preparación para la vida real (ver la diferencia entre lo académico y lo educativo en el Capítulo 7). Mostacero (2014) afirma incluso que la tutoría entre docente y estudiante ya es de por sí tradicional toda vez que se da una relación asimétrica preponderante «donde el poder del conocimiento y de las decisiones está siempre del lado del docente» (p. 69). Resalta entonces las bondades de la tutoría entre pares y en grupo por ser más igualitaria y colaborativa.

Según los lineamientos presentados por los CDCC para llevar a cabo estos encuentros, encontramos que la acción tutorial busca llevar a cabo ciertas acciones, las cuales podrían verse como un paso a paso para solucionar un problema, como un proceso general por lograr algo o, en el sentido contrario, como unos procedimientos específicos para lograr un proceso más general. Cualquiera que sea el caso, creemos que estas iniciativas no solo son inmediatas, sino que pueden ser permanentes o perdurables, pues el objetivo es que los estudiantes posteriormente sean capaces de aplicarlas en otras situaciones, de manera autónoma.

Es así entonces que un encuentro tutorial, específicamente para trabajar un escrito o cualquier otro insumo, busca que el estudiante: 1) entienda los escritos por producir o el trabajo por desarrollar, 2) entienda los procesos de la escritura, 3) se proponga unos objetivos y establezca un plan para lograrlos, 4) adquiera los recursos didácticos que necesita, 5) active sus conocimientos previos, 6) sea capaz de poner en práctica, de manera independiente, los procesos de escritura o los que requieran según la tarea, a partir de estos ejercicios prácticos de tutoría.

Esto, sin duda, refleja un trabajo mediador en el que el tutor es consciente de sus funciones y de las funciones que deben cumplir los estudiantes, sabe qué debe orientar y cómo hacerlo sin suplantar la autogestión del estudiante, logrando así altos niveles de autonomía. Aquí nos referimos entonces a una mediación pedagógica que reconoce las capacidades inherentes de los estudiantes para aprender, por lo que propende por facilitar espacios y acciones que estimulen los aprendizajes (Figueroa Céspedes, 2016; Obando-Arias, 2021). El tutor es un mediador entre el escrito y el escritor, entre el conocimiento actual del estudiante y el nuevo conocimiento por desarrollar, entre su estado cognitivo y metacognitivo actual y el nuevo estado que se espera (Yildiz & Celik, 2020).

Frente a la acción tutorial, identificamos que el 91.3% de los CDCC de este estudio la ofrecen y lo hacen bajo diversas modalidades y metodologías. En el capítulo 7 detallamos los lineamientos y particularidades que caracterizan estos espacios en el país y mencionamos varios ejemplos de acciones tutoriales que se destacan.

Objetivo 3: Desarrollar el pensamiento crítico por medio del fortalecimiento de las habilidades comunicativas

El tercer objetivo que más se aborda en la muestra de CDCC estudiados se preocupa por hacer que los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con el pensamiento crítico a través del desarrollo mismo de las competencias comunicativas.

La preocupación por desarrollar en los estudiantes colombianos a lo largo de los diferentes niveles de educación la capacidad de pensar críticamente no tiene mucha historia, pues fue apenas desde la primera década de los años 2000 que el Ministerio de Educación Nacional empezó a incluir estas habilidades del pensamiento en las políticas educativas. Un ejemplo lo vemos en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del año 2006, donde se incluyeron como saberes, entre otros, el «comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa» y el «interpretar de forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva». La prueba de lectura crítica que actualmente aparece en las Pruebas de Estado «Saber T y T» y «Saber Pro» apareció como tal en el año 2011 y en la prueba «Saber 11» hasta apenas el año 2014 (ICFES, 2021).

El Proyecto Tuning América Latina —una iniciativa adelantada por un colectivo de universidades de la región— se adelantó en el año 2004 para establecer unos lineamientos y acciones educativas que se pudieran adoptar por todas las instituciones de educación superior y así impulsar la calidad de la educación. Entre sus acciones se encontraba el establecimiento de unas competencias genéricas transversales a todos los programas formativos, independientemente de los campos del saber. Estas se refieren a aquellas habilidades y conocimientos que cualquier individuo debe desarrollar para desenvolverse en cualquier ámbito, contexto o situación de la vida. Es así como dentro del listado de 27 competencias se estableció la *capacidad crítica y autocrítica*, entendida como la habilidad de indagación y análisis crítico y

reflexivo de los problemas que se dan en los contextos sociales. Este proyecto ha sido un gran referente para los sistemas educativos e institucionales en el establecimiento de sus políticas de formación.

El pensamiento crítico ya venía abordándose en el mundo como corriente filosófica y educativa gracias a los postulados de Henry Giroux, Paulo Freire, Peter Facione y Richard Paul, entre otros, pero no ha existido consenso frente a una definición unívoca, pues el pensamiento crítico puede tener componentes filosóficos, psicológicos, sociológicos y educativos. No obstante, todas esas visiones convergen en que el pensamiento crítico «se trata de un proceso cognitivo, intencionado, autorreflexivo, el cual conlleva a deducir, concluir y tomar decisiones; competencias indispensables para desenvolverse profesional y personalmente en la sociedad del conocimiento» (Minte-Münzenmayer & Ibagón-Martín, 2017, p. 188).

Facione (1990) estableció que el objetivo principal del pensamiento crítico es posibilitar un juicio sensato que se basa en un núcleo de desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas, evaluativas, inferenciales, explicativas y de autorregulación. Por su lado, Campos Arenas (2007) lo definió como «una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usa con fines determinados, entre ellos el de analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar la validez, la veracidad de su argumentación o de premisas y la solución de una problemática» (p.19).

Es así como la transformación educativa que vivió el país ad portas del siglo XXI permitió incluir el pensamiento crítico como habilidad obligatoria para ser abordada por las instituciones educativas; por ello, estas han venido modificando sus currículos, de modo que este objetivo se logre. Basados en esto, no es inusitado que los CDCC también hagan parte de esta transformación educativa aportando con sus propuestas frente a este tema.

El abordaje del pensamiento crítico es un aspecto diferenciador en comparación con el contexto internacional, pues, dentro el estudio realizado a los CDCC extranjeros, en muy pocos se encontró esta habilidad como un propósito principal. En conclusión, podríamos afirmar que los CDCC en el contexto internacional priorizan el desarrollo de la escritura a través de acciones directamente relacionadas con esta habilidad, mientras que, en Colombia y en gran parte de Latinoamérica se prioriza la escritura junto con otras habilidades del pensamiento, como la criticidad, y estas habilidades son a su vez el instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Considerando que la comunicación es un pilar fundamental en la vida humana al posibilitar la construcción de diversas relaciones sociales, políticas, laborales, afectivas y más, el pensamiento crítico emerge como una necesidad crucial en un mundo donde cada vez más personas acceden a la educación formal, generando una abundante producción intelectual. Este contexto se ve marcado por la sobreabundancia de información, superando nuestra capacidad de asimilación y procesamiento, así como por la prevalencia de la individualidad, que tiende a priorizar una única perspectiva en detrimento de otras. A su vez, las redes sociales y los medios de

comunicación propagan noticias falsas y titulares sensacionalistas, exacerbando la confusión y la desinformación. Es evidente que estas dinámicas, entre otras, se manifiestan a través de la comunicación, por lo que resulta imperativo que el desarrollo de habilidades comunicativas vaya de la mano con el fomento de las habilidades del pensamiento crítico, (Terrones Rodríguez, 2018), tales como la habilidad argumentativa, la habilidad analítica, las habilidades de resolución de problemas, las habilidades de evaluación y toma de decisiones (Cangalaya Sevillano, 2020).

Es evidente entonces que muchos CDCC propenden por un enfoque crítico-reflexivo en sus propuestas académicas, en las cuales la importancia del acto educativo radica en el acto de pensar, por lo que la mediación pedagógica se enfoca en enseñar cómo pensar y no únicamente en qué pensar. En el caso de las dinámicas de los centros, al ser la escritura su principal campo de acción, no se trata de decirles a los estudiantes qué tienen que escribir, sino de que piensen en aquello que necesitan escribir, que consulten todas las fuentes y produzcan escritos que reflejen sus visiones y que aporten a los campos que se inscriben en torno a lo abordado. Rodríguez-Mena (2000) nos dice que el conocimiento, desde la criticidad y la reflexión, no debe ser prefabricado, sino que se construye desde todas las perspectivas de mundo, incluido el propio: «Los estudiantes exploran sus propias ideas, las de otros, las del texto, sus ejemplos, argumentos, experiencias... y llegan a conclusiones mediante la práctica del pensar» (p. 4).

En todo acto comunicativo, ya sea por medio de la oralidad o la escritura, es claro que intervienen visiones que pueden resultar subjetivas para los demás, por lo que no basta con entenderlas desde una recepción pasiva, también es necesario discutir las, debatirlas y hasta reconstruirlas, si se quiere, y para ello las habilidades del pensamiento crítico son esenciales. Es así como los CDCC establecen que estas habilidades se abordan juntamente con las habilidades comunicativas y, que, para alcanzar altos niveles de desempeño en ambas, estas deben trabajarse simultáneamente. Pando Ezcurra et al. (2020) concluyen, a partir de un estudio realizado con estudiantes de posgrado, que hay una relación positiva entre la capacidad de comunicarse y el pensamiento crítico, y que por ende, si son mejorados los niveles de las habilidades comunicativas lo serán los niveles de desarrollo de las capacidades críticas.

En concordancia con todo lo expuesto, varias son las apuestas de los CDCC estudiados frente a este tema. A lo largo de esta segunda parte del libro iremos exponiendo los casos; por el momento, presentamos algunos ejemplos de acciones:

- El Centro de Español de la Universidad de los Andes ofrece una guía digital sobre cómo leer críticamente, y la complementa con actividades interactivas que ayudan a internalizar las sugerencias dadas en el recurso.
- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia ofrece el curso *Lectura Crítica*, que busca contribuir al de-

sarrollo de habilidades reflexivas, autónomas y críticas para evaluar todo tipo de textos.

- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Institución Universitaria de Envigado ofrece un taller permanente sobre escritura argumentativa y otro sobre lectura crítica, con una duración de dos horas semanales cada uno.
- El Programa de Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda establece dentro de sus metodologías la generación de estrategias de pensamiento crítico por medio de la lectura y la escritura, para lo cual ofrece recursos, por ejemplo, el curso Lectura y Escritura Académicas I. También encontramos una Guía para elaborar un comentario crítico.
- El Centro de Lectura y Escritura Areandino de la Fundación Universitaria del Área Andina cuenta con unos recursos que abordan las habilidades críticas desde diversos recursos, por ejemplo, cómo redactar un ensayo argumentativo y cómo elaborar una reseña crítica.

El acercamiento analítico al conjunto de objetivos de los CDCC nos permite concluir que, si bien cada institución los establece en virtud de las necesidades y caracterizaciones de sus comunidades académicas, todos ellos responden a las mismas coyunturas de formación en el contexto nacional. Quizás por esto la totalidad de centros coincide en muchos de estos propósitos y en las acciones que ejecutan para lograr cierto conocimiento y habilidades en sus públicos meta. Esto no es de extrañarse, ya que todos los CDCC responden a los mismos estándares educativos nacionales y viven las mismas problemáticas de la vida profesional y laboral del país. De la misma manera, podemos afirmar que estos objetivos también responden a principios universales de conocimiento y de desarrollo profesional para el mundo globalizado actual, por lo cual es posible hacer generalizaciones en sus objetivos. Esto lo podemos establecer a partir de los hallazgos obtenidos del análisis de los CDCC en varias regiones del mundo. No obstante, no podemos asemejar totalmente este contexto nacional con los contextos de los CDCC a nivel internacional, pues también distan bastante en muchas realidades. A manera de ejemplo, vemos que algunos de los centros en Europa establecen sus objetivos en función de sus realidades de migración, de multi e interculturalidad o simplemente en respuesta a sus enfoques epistemológicos.

Después de llevar a cabo los análisis en ambos contextos, evidenciamos claramente varias diferencias, así como similitudes, en los objetivos de los CDCC. A continuación, destacamos las principales, las cuales establecemos a manera de sugerencias para tenerse en cuenta en procesos internos de evaluación y mejoramiento:

- El contexto internacional es más tecnicista y específico en la redacción, pues establecen sus objetivos resaltando la acción por realizar, mientras que, en los CDCC en Colombia, la redacción deja ver estos asuntos como algo más global y holístico.
- El contexto colombiano, al igual que el latinoamericano, suele ser descriptivo en los objetivos, buscando informar el qué, para qué, por medio de qué o cómo, mientras que en el contexto norteamericano y gran parte del europeo, suelen ser más concisos y breves en la redacción.
- En el contexto nacional, los objetivos proyectan los procesos de escritura como esenciales para el éxito académico y profesional, mientras que, en el extranjero, especialmente en Europa, los objetivos de los CDCC se preocupan más por el desarrollo individual y humano. Aquí es necesario que la totalidad de CDCC en Colombia ajusten sus objetivos de modo que den cuenta de procesos más integrales y holísticos para la formación de los profesionales y no meramente desde lo académico.
- Tanto los CDCC nacionales como internacionales se preocupan por el buen desarrollo de habilidades comunicativas, aunque limitadas a los contextos científicos y formales. Poca atención es prestada a otros ámbitos, como la interacción en redes sociales, la comunicación al interior de subculturas o tribus urbanas u otros contextos más informales. En este punto, consideramos importante que la totalidad de CDCC en el mundo aborden también las habilidades comunicativas desde otros contextos, y no solo el académico, pues recordemos que se forman personas capaces de desenvolverse en los diversos contextos de la sociedad. Negarles a los aprendientes el estudio en estos contextos es negarle una educación integral.
- En cuanto a las fundamentaciones u orientaciones epistemológicas de los objetivos, tanto en Colombia como en el exterior, hay coincidencias. Los enfoques constructivistas, cognoscitivos y progresistas son los predilectos para ejecutar las acciones educativas. Esto refleja una educación moderna, pues estos son los paradigmas que orientan la educación actual y proyecta la educación del futuro.

- En ambos contextos, los procesos de lectoescritura u otros de la comunicación establecidos en los objetivos suelen estar asociados a procesos educativos, como el aprendizaje y la metacognición, pero poco relacionan la comunicación con los procesos de generación de conocimiento. Esto es importante, pero también lo es que los CDCC contribuyan a las habilidades comunicativas para producir nuevo conocimiento, por ello sugerimos abordar mucho más este enfoque en las diversas acciones que ejecutan.

Caracterización de las Poblaciones Meta de los Centros

Es claro que todo CDCC se crea teniendo en cuenta una población educativa en específico para la cual van dirigidas todas sus acciones, por ello una caracterización de dicha población es fundamental para asegurar la alineación de todas las propuestas educativas con las necesidades e intereses de esa población. Basados en esto, nos interesó indagar para descubrir los tipos de poblaciones para las cuales están dirigidos estos centros, si existe alguna sistematización de esa caracterización, si hay coherencia entre los tipos de población y las acciones académicas y cómo se llevan a cabo las dinámicas para beneficiarlas. De igual manera, nos interesó saber qué similitudes y diferencias había entre los centros nacionales y entre nuestro contexto con el internacional, por lo que a lo largo de las descripciones iremos abordando esta contrastación respecto a las poblaciones meta.

Para descubrir estas poblaciones fue necesario estudiar todo tipo de información presentada por los centros: desde los objetivos hasta las descripciones de sus actividades, desde sus fundamentaciones metodológicas hasta el tipo de actividades y recursos que proponen. Esto, por los siguientes motivos:

- muchos CDCC no explicitan en sus sitios web quiénes son sus beneficiarios, por lo que fue necesario deducirlo de sus servicios y otras fuentes;
- queríamos saber si además de los estudiantes, otros grupos podrían beneficiarse;
- quisimos revisar la coherencia entre todas las apuestas de los centros y las necesidades de las poblaciones a quienes benefician;
- queríamos descubrir qué tipo de apuestas se hacen dependiendo del tipo de población;

- queríamos deducir si los centros establecen alguna caracterización, lineamientos, requerimientos, condiciones o cualquier otro aspecto en relación con quienes pueden acceder a sus servicios.

El primer paso era entonces establecer el listado de grupos poblacionales mencionados explícita o implícitamente por los centros. Las siguientes fueron las comunidades halladas. Durante el análisis, surgieron unas particularidades, las cuales consignamos en la segunda columna de la tabla 3 y explicamos en las descripciones de las poblaciones.

Tabla 3. Poblaciones meta de los CDCC

	Grupos poblacionales	Poblaciones diferenciadas
1.	Estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. De la universidad. 2. De pregrado y posgrado. 3. De ciertos programas en particular.
2.	Comunidad académica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propia comunidad. 2. Académica/educativa en general.
3.	Docentes	
4.	Investigadores	
5.	Personal administrativo	Empleados en general.
6.	Egresados	

Fuente: elaboración propia.

1. Estudiantes de las instituciones

Claramente, los estudiantes de la institución a la que pertenece cada CDCC son la principal población por la cual se interesan, pues los centros analizados mencionan a la comunidad estudiantil como los principales beneficiarios de la razón de ser de los centros. Esto nos da a entender que cualquier estudiante de cualquier programa de formación, sin importar su nivel o etapa de estudios, puede verse beneficiado de sus propuestas educativas. El Centro de Español y el Programa de Escritura Académica, juntos de la Universidad de Ibagué, el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali y el Programa de Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda son algunos de ellos.

No obstante, existen algunas especificaciones u organizaciones en algunos centros respecto a la comunidad estudiantil, pues no todos generalizan todas sus acciones

a todos los estudiantes. La organización más común encontrada en varios CDCC es la diferenciación entre estudiantes de pregrado y posgrado, para quienes existen varios servicios en común, pero mayoritariamente diferentes, pues los centros entienden que los procesos y las necesidades son distintas para ambos grupos.

Todos los centros que mencionan esta especificación lo hacen con ambos niveles de formación, es decir, que no existen centros dirigidos únicamente a pregrado o a posgrado. El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad EAN, el Centro de Español de la Universidad de los Andes y el Centro de Escritura y Oralidad de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia son algunos de los centros en los que existe esta distinción.

Esta práctica en los CDCC da cuenta de unos procesos de caracterización y focalización que resultan esenciales al momento de proponer cualquier apuesta educativa, pues estos procesos permiten la obtención de conocimientos confiables sobre el estado actual de las condiciones de la comunidad bajo estudio (Gallo Restrepo et al., 2014). Para los procesos educativos, la caracterización es imprescindible, ya que permite la identificación de los elementos esenciales relacionados con las necesidades de formación de los grupos poblacionales, lo cual facilita el diseño, gestión y seguimiento apropiado de los procesos que se llevarán a cabo para atender dichas necesidades. Esa identificación inicial permite la asimilación adecuada de las metas a alcanzar en los diversos procesos subsecuentes y los aspectos de cómo deben ejecutarse.

A pesar de que las distinciones de las poblaciones y las prácticas son evidentes, no hallamos en ningún centro algún estudio, encuesta, reporte o cualquier otro instrumento que nos permitiera saber si los centros han indagado sobre el tipo de estudiantes que atienden, los que se encuentran interesados en los centros, lo que ellos desean adquirir, etcétera. Por supuesto, queremos aclarar que el hecho de que no hayamos encontrado este tipo de insumos no necesariamente significa que este no exista, por ello; en el caso de que existan, sería importante que los CDCC hicieran públicos los resultados para visibilizar ante la comunidad académica y los mismos estudiantes cómo se tienen en cuenta sus necesidades e intereses y cómo estas se atienden desde las dinámicas de los centros. De igual forma, es importante que aquellos centros que no han caracterizado sus poblaciones lo hagan, pues esto ayuda a establecer acciones mucho más pertinentes y relevantes para atender los asuntos importantes para ellos y para las instituciones. A manera de ejemplo y de recomendación, sugerimos visitar el Laboratorio de Escritura de la Universidad Purdue, en Estados Unidos, que anualmente publica un reporte con información y estadísticas sobre el uso que las diversas poblaciones hacen de sus recursos y servicios, investigaciones, proyectos y demás. Igualmente, los reportes informan sobre el tipo de usuarios que acceden, sus países de origen, los programas a los cuales pertenecen, cuáles recursos prefieren virtuales y cuáles presenciales, etcétera. Esto ha ayudado al Centro a focalizar mejor las propuestas que hace en función del público objetivo.

La diferenciación de la población estudiantil que los CDCC colombianos realizan va en concordancia con lo que sucede en el contexto internacional, pues allí los estudiantes también son la principal razón de ser, por lo que las propuestas para ellos son focalizadas, pero podemos ver que esa distinción de grupos estudiantiles es mucho más marcada que en Colombia. Por ejemplo, encontramos una gran cantidad de centros que mencionan a estudiantes de maestría, de doctorado, a estudiantes internacionales y a pasantes, así como las acciones dirigidas a ellos son muy notorias, gracias a esta distinción o clasificación. Dejamos entonces la sugerencia a los CDCC colombianos para analizar hasta qué punto sería provechoso que también hicieran estas diferenciaciones de estudiantes para poder hacer una oferta mucho más pertinente y útil para ellos. Esto sería quizás mucho más interesante para los estudiantes, lo cual llevaría a los centros a incrementar su popularidad.

Dentro de las especificidades de algunos centros sobre su población, encontramos igualmente algunos CDCC para los cuales su población es muy específica. Tenemos así al Centro de Escritura y Comprensión Lectora de la Universidad Externado de Colombia, el cual especifica que los estudiantes de la Facultad de Derecho de esa universidad son su meta. Por su lado, el Centro de Documentación ECL de la Universidad del Valle afirma que su apoyo se dirige a los profesores y estudiantes de pregrado y posgrado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de esa universidad. Estos dos son los únicos CDCC que delimitan sus acciones a grupos particulares dentro de las instituciones. No obstante, no podemos afirmar si efectivamente solo estos grupos se benefician de los centros o si otros estudiantes de distintos programas académicos también pueden hacerlo. Un análisis interno sería necesario para averiguarlo.

Esta particularidad no solo sucede en nuestro país, en el extranjero también pasa, pues, recordemos, hay algunos centros dirigidos a estudiantes de ciertos programas profesionales, tal y como se detalló en el Capítulo 1. Sin embargo, estos CDCC son una minoría en ambos contextos.

2. Comunidad académica

La segunda población, mencionada en 21 CDCC de la muestra total, es la de **comunidad académica o educativa** propia, es decir, la de la institución educativa a la cual pertenece cada centro. Esta denominación abarca más grupos poblacionales, ya que no solo se limita a los estudiantes, sino que otros actores también pueden participar de las iniciativas de los centros. El Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, el Centro de Escritura de la Universidad de Manizales y el Centro de Escritura del Colegio Aspaen Juanambú son algunos de los centros que mencionan esta comunidad.

El análisis nos permitió ver que la mayoría de los centros incluye a toda su comunidad en sus acciones, ya que sus prácticas lo reflejan; sin embargo, hay otros centros donde esto no es evidente, y a pesar de que explicitan que incluyen a toda la co-

munidad, sus acciones se ven limitadas y benefician casi que exclusivamente a los estudiantes. A lo largo de este capítulo iremos ejemplificando estos hallazgos.

Por otro lado, tenemos algunos centros que especifican que su población meta es la comunidad académica en general. No obstante, esto resulta ambiguo, pues se puede entender por comunidad educativa la comunidad interna de cada CDCC, pero también la comunidad educativa en general, es decir, la academia, el ámbito educativo o todas las instituciones educativas. Es claro que en todos los CDCC su propia comunidad educativa es la beneficiaria, pero también podemos afirmar que en la mayoría de ellos hay un aporte a la academia en general, pues en varias de sus propuestas se pueden hacer partícipes instituciones externas y actores ajenos a la institución educativa de cada CDCC. Una de las formas de libre acceso a los centros es a través de los recursos que se encuentran en sus sitios web y a algunos eventos que organizan. El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD, el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás y el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia son algunos de los centros que generalizan la población. Igualmente, vemos algunos centros que especifican a la comunidad en general como población meta, sin embargo, sus acciones parecieran limitadas a un grupo específico.

Una de las grandes diferencias que podemos ver es que varios CDCC tienen organizadas sus páginas web con secciones específicas para cada grupo, por ejemplo, una sección para estudiantes y otra para docentes o para investigadores, mientras que otros centros no hacen estas discriminaciones. El Centro Virtual de Lectura y Escritura de la Universitaria de Investigación y Desarrollo, el Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Cecaense de la Corporación Universitaria del Caribe y el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali son algunos centros en los que encontramos secciones diferenciadas para sus poblaciones.

Respecto a las poblaciones meta y la contrastación entre lo nacional e internacional, otra de las diferencias es que en Colombia no se habla de beneficios más allá de la comunidad académica interna y externa, mientras que en el extranjero sí. Recordemos que existen algunos CDCC que se interesan por tener un alcance más amplio y que muchos más grupos se beneficien de sus acciones. Retomemos el Centro Virtual Cervantes, que afirma que cualquier persona interesada puede acceder a sus contenidos y que el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de la República Dominicana menciona que la sociedad civil también se beneficia de sus propuestas.

3. Docentes

El tercer grupo poblacional por el cual se interesan los CDCC es el conformado por los profesionales de la educación en las instituciones. Es así como descubrimos que alrededor de 15 CDCC incluyen a los docentes como parte de esta gran población que puede acceder a sus diversos servicios. No obstante, queremos resaltar que si

bien esta cantidad es importante, no es lo suficientemente satisfactoria, pues 15 centros representan apenas el 32,61% de la muestra total. Este primer dato es ofrecido con la intención de que haya una reflexión por parte de los centros para saber si sus docentes están siendo incluidos en sus propósitos.

Algunos centros incluyen a los profesores dentro de la denominación de *comunidad académica* mientras que otros especifican a los docentes o profesores. A manera de ejemplo, podemos mencionar

- el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle, que ofrece talleres, cursos y recursos a los docentes de la institución;
- el Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, que brinda acompañamiento a sus docentes a través de asesorías acerca de la redacción académica o científica;
- el Centro de Español de la Universidad de Ibagué, que dispone de unos recursos para la redacción de textos académicos para docentes;
- el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad el Bosque, que ofrece el Seminario de docentes del laboratorio, un «espacio de reflexión y construcción colectiva de los docentes del laboratorio en torno a las prácticas pedagógicas relacionadas con procesos de lenguaje, comunicación, argumentación y pensamiento crítico».

En el contexto internacional, los docentes también son incluidos por los centros dentro de sus poblaciones objetivo, con la diferencia de que allí hay más énfasis que en Colombia, pues no solo más centros los tienen en cuenta, sino que las propuestas para ellos son mayores en cantidad y diversidad, y muchas son realmente destacables. Talleres, asesorías, cursos certificados, acompañamiento en la evaluación y diseño de materiales, asistencia en las clases y facilitación de recursos son algunas de las acciones que encontramos en el contexto internacional, tal y como lo detallamos en la Parte I del libro. Podríamos afirmar que el contexto internacional está mucho más alineado entre esta población y lo que ofrecen que nuestro contexto. Tanto para los centros que no incluyen a sus docentes como para aquellos cuya oferta es muy limitada, la invitación es a que miremos estos ejemplos, tomemos en cuenta algunos y propongamos acciones diferenciadas para beneficiar a esta comunidad.

4. Investigadores

Los investigadores de las instituciones educativas son otro grupo poblacional que aparece dentro de los propósitos de los CDCC. El Centro de Estudios en Lectura y

Escritura de la Universidad EAFIT, el Centro de Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá y el Centro de Español de la Universidad de los Andes son algunos de los que mencionan a los investigadores como beneficiarios.

Encontramos que el aporte a los investigadores se hace tanto de manera directa como indirecta, pues hay algunos centros que los mencionan explícitamente y que ofrecen recursos educativos para su beneficio, aunque también hay varios que no los especifican en sus objetivos, pero cuyas acciones nos dejan ver que ellos también hacen parte de su razón de ser, pues son beneficiados de una u otra manera. Por otro lado, tenemos aquellos centros que cuentan con un componente de investigación, donde encontramos estudios, eventos, publicaciones y demás, lo cual beneficia a los investigadores indirectamente. En el capítulo «Gestión y socialización del conocimiento de los centros colombianos» describimos en detalle todo lo relacionado con este componente.

En lo que respecta al contexto internacional, la mayoría de los CDCC no mencionan dentro de sus objetivos a los investigadores como población directa, a diferencia de Colombia, pero sí hay grandes beneficios para ellos, incluso más que en nuestro país. El componente de investigación es bastante destacable, como pudimos verlo en el capítulo 4, especialmente en Europa, pues sus acciones originales logran un gran impacto en sus profesionales.

5. Personal administrativo

Una quinta población que aparece como meta: la relacionada con el personal administrativo de las universidades, la cual es referenciada por cinco CDCC. Por este grupo podemos entender todas aquellas personas encargadas de la gestión y administración de una empresa para su buen funcionamiento. En el campo de la educación, este personal se encarga de funciones relacionadas con el papeleo de contratación, gestión financiera y de comunicaciones, archivo logístico, etcétera, lo cual es vital para absolutamente todos los procesos que ocurren al interior de las instituciones. Sin este talento humano, las universidades no podrían funcionar. El Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT, el Centro de Escritura Javeriano de Cali y el Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez son algunos de los que se interesan en ellos. Sin embargo, no es muy claro cómo se trabaja con este grupo, pues dentro del análisis hecho no se evidenciaron acciones diferenciadas para esta población. Entendemos que, al estar dispuestos para toda la comunidad institucional, ellos pueden hacerse partícipes; sin embargo, consideramos que deberían existir acciones pensadas para ellos, quizás no exclusivamente, pero sí especialmente, teniendo en cuenta que sus intereses pueden ser diferentes a los de un estudiante regular de la institución o un docente.

Algunos centros se refieren a «empleados en general», lo cual causa mucha más curiosidad, pues sería inevitable preguntarse, por ejemplo, cómo integran a ciertos grupos, como al personal de limpieza o servicios generales o a los de reparaciones. De ser así, nuestro contexto nacional marcaría la diferencia frente al internacional,

dado que allí no se incluye esta población administrativa de forma directa, teniendo en cuenta el análisis hecho a este contexto. Por el momento, esta iniciativa no se ha documentado en Colombia ni en el extranjero.

6. Egresados

Como sexta población, no solo en el contexto colombiano, sino también en el extranjero, encontramos a los egresados de las instituciones, aquellas personas que desarrollaron y culminaron sus estudios en las instituciones, por lo que estas deben adelantar ciertas acciones a favor de ellos. Cinco son los centros que los mencionan dentro de su población de interés, tales como el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano y los Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Sin embargo, al igual que la población anterior, para esta no se evidencian acciones diferenciadas, por lo que damos por hecho que los egresados pueden acceder a todos o a muchos de los servicios ofrecidos por cada uno de los centros referenciados. No obstante, si realmente se quiere hacer la diferencia e impactar, se debería tener en cuenta las características de esta población, pues consideramos que debería haber acciones especialmente dirigidas a ellos, ya que, sin duda alguna, sus habilidades, necesidades e intereses no son los mismos a cuando eran estudiantes activos.

Después de presentadas y analizadas las poblaciones meta de los centros colombianos, es importante hacer algunas precisiones; por ejemplo, que las poblaciones relacionadas con los investigadores, docentes, personal administrativo y egresados no son exclusivas de los CDCC, lo que significa que ningún centro presenta alguna de estas poblaciones como su única meta, sino que mencionan varias de ellas o a todas para hacer más visible su impacto en la comunidad. Varios de los centros mencionan únicamente a la comunidad académica, pero por supuesto allí se engloban los diversos grupos poblacionales que podemos hallar dentro de una institución.

Respecto a la comparación general con el contexto internacional, la tabla 4 nos muestra que hay coincidencia frente a los tres primeros grupos poblacionales que más se benefician directamente de las puestas educativas de los CDCC, aunque reiteramos las especificaciones que hay frente a la comunidad estudiantil, pues muchos centros discriminan sus acciones en función de los tipos de estudiantes, y la ambigüedad y la falta de claridad que hay respecto a la comunidad académica.

Para el contexto colombiano, los investigadores son también parte importante en sus dinámicas, por lo cual resultan beneficiados de las acciones educativas, por ello, según el análisis estadístico, los ubicamos en el cuarto lugar. Recordemos que esto no quiere decir que en el extranjero no sean importantes, solo que en Colombia ese propósito es mucho más visible, a pesar de que constatamos que las acciones como tal en el extranjero son más destacables. En el contexto internacional, el cuarto lugar refleja la falta de información respecto a la población meta, pues de ningún lado

obtuvimos dicho dato, pero como ya anunciamos en el Capítulo 1, el análisis de las dinámicas de aquellos centros nos dejó ver que los estudiantes son los principales beneficiarios, y en muchos de ellos, los únicos.

Tabla 4. Comparativo de las poblaciones meta de los CDCC a nivel mundial

	Población meta de los CDCC en Colombia	Población meta de los CDCC internacionales
1.	Estudiantes	Estudiantes
2.	Comunidad académica	Comunidad académica
3.	Docentes	Docentes
4.	Investigadores	Indefinido
5.	Personal administrativo	Exalumnos
6.	Egresados	Comunidad externa

Fuente: elaboración propia.

Los exalumnos de las instituciones educativas también son tenidos en cuenta, aunque en menor consideración, y los números nos arrojan que en Colombia son los menos beneficiados, por ello los ubicamos en el último lugar, pero en el contexto internacional solo están un puesto más arriba. Como ya hemos mencionado, esto depende de dos factores: la cantidad de CDCC que mencionan a esta población y las acciones que emprenden para beneficiarla.

Por último, otra diferencia entre los dos contextos es un par de poblaciones que no son compartidas, es decir, no existen en alguno de los dos contextos. Por un lado, el personal administrativo, mencionado en los centros colombianos pero no en los internacionales y más incluido que los exalumnos; por ello, los ubicamos en el quinto lugar. Por otro lado, en el contexto internacional encontramos la comunidad externa, que no aparece en los objetivos de los centros colombianos, y es la menos incluida allí, por ello se ubicó en el último lugar. Un aspecto en común que tienen ambas poblaciones es la ambigüedad y la poca alineación o claridad que tienen los CDCC frente a ellas en sus objetivos y sus acciones. Esto ya se describió en los apartados correspondientes.

Queremos que con esta información haya un ejercicio de reflexión y acción por parte de la totalidad de centros a nivel mundial para revisar, y si se da el caso, reevaluar las poblaciones meta, de modo que haya una inclusión mucho más coherente y pertinente de los grupos que en poco o nada se benefician, a pesar de que sus objetivos mencionen lo contrario. Mucho mayor debe ser la reflexión sobre los grupos que no son mencionados ni beneficiados, pero que quizás deberían serlo. Reiteramos la importancia de los estudios de caracterización mencionados al principio, a partir

de los cuales se puede obtener información relevante frente a las poblaciones, sus necesidades e intereses para así trazar una ruta que lleve a la propuesta de acciones beneficiosas para ellos.

Estudios sobre las lenguas en los centros

La cuestión de abordar las lenguas como sistemas de signos, de comunicación y de pensamiento surgió del análisis general hecho a los CDCC, pues descubrimos que muchos de ellos se interesaban por el acompañamiento al aprendizaje de dichos sistemas. Ello es apenas natural, dado que, al tratarse de centros cuyo campo de estudio principal es la comunicación, no podían dejarse de lado los estudios sobre el lenguaje, la lingüística y la sociolingüística, entre otras disciplinas relacionadas. Basados en los hallazgos, y pensando en la organización de este tema, hemos establecido las siguientes dos categorías: estudios sobre la lengua materna y lengua de instrucción y estudios de lenguas meta.

Estudios sobre la lengua materna y lengua de instrucción

Empezaremos por mencionar que la lengua materna de la muestra seleccionada de CDCC es el español, pues el 100% de la muestra usa esta lengua como la lengua oficial para la comunicación y es la principal lengua para la cual la mayoría de los objetivos están dirigidos, es decir, es la principal lengua objeto de estudio. Teniendo en cuenta que nuestro contexto geopolítico y sociocultural es de habla hispana, vemos así que toda la información de los sitios web de los centros y la comunicación habitual entre los miembros de estas comunidades se da en lengua española. En esta misma lengua son diseñados la mayoría de los recursos y materiales de instrucción y se presenta la producción académica y los eventos de socialización del conocimiento.

Siendo el español la lengua materna predominante, es común que la instrucción y enseñanza se impartan en este idioma. En este contexto, los CDCC) tienen como objetivo primordial desarrollar conocimientos y habilidades en español para lograr una comunicación precisa y efectiva. Por lo tanto, los recursos y servicios ofrecidos por estos centros abordan una variedad de temas que son útiles para el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes en sus programas de formación. Sin embargo, al realizar un análisis más detenido, se observa que no todos los temas relacionados con las ciencias del lenguaje, las ciencias de la comunicación y disciplinas afines son tratados en profundidad, ni tampoco se abordan las diferentes posturas teóricas, filosóficas o pedagógicas que influyen en estas disciplinas.

Los estudios en la enseñanza de lenguas han delineado diversas visiones o teorías que han influenciado significativamente la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza, ya sea de la lengua materna o de lenguas extranjeras, en las aulas. La literatura especializada nos indica que estas visiones de la lengua se

refieren a las percepciones acerca de cómo funciona y para qué sirve el lenguaje (Álvarez, 2018; Finocchiaro & Brumfit, 1983; Graddol, 1993; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards & Rodgers, 2001; Wilkins, 1976). La primera de estas visiones concibe la lengua como un sistema de signos estructurados que codifican significados. En esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua se centra en la adquisición de los elementos de este sistema, que típicamente incluyen aspectos fonológicos, léxicos, así como unidades y operaciones gramaticales (Richards & Rodgers, 2001).

La segunda visión atribuye a la lengua un carácter más funcional, práctico y comunicativo, donde se enfatiza la importancia del contexto y los procesos sociales en los cuales se utiliza el lenguaje para lograr actos de habla efectivos (Cedeño-Álava et al., 2020; Roméu-Escobar, 2014). Aquí, se privilegian las dimensiones semánticas y comunicativas sobre las gramaticales, con el objetivo de ofrecer una enseñanza de lenguas significativa y funcional.

Por otro lado, una tercera visión otorga a la lengua un sentido más interactivo y emancipatorio, considerándola como un medio para establecer relaciones con los demás. Según Kumaravadivelu (2006), la lengua no es un mero instrumento de comunicación neutral, sino que está imbuida de ideología, lo que la convierte en un medio que puede utilizarse para ejercer poder y dominación, pero también para propósitos emancipadores.

Teniendo en cuenta estas perspectivas teóricas, pensamos que sería interesante ver cómo estas teorías son visibles en las dinámicas desarrolladas por los CDCC, por lo que, de la indagación, vemos que esto se refleja casi que exclusivamente en los contenidos y en los tipos de recursos y servicios ofrecidos para el estudio de la lengua española, ya sea como objeto de estudio o como medio de estudio. Fue muy poco o nada visible en el discurso de los centros una postura definida en cuanto a estas teorías; sin embargo, el análisis de los temas de interés y el tipo de recursos educativos ofrecidos nos permiten entrever alguna postura, que, no obstante, no podemos declarar como algo deliberado o involuntario. A continuación, presentamos unas aplicaciones de estas perspectivas, pero primeramente aclaramos que los CDCC mencionados aquí no explicitan postura alguna, como ya lo hemos mencionado; que ningún centro tiende a centrarse en alguna teoría en específico, y más importante aún, que ninguna teoría tiene más valor sobre otra. Las siguientes muestras son solo ejemplos de cómo un CDCC puede aplicar las teorías presentadas.

Es interesante notar que la visión estructural del aprendizaje de la lengua es claramente perceptible en varios de los CDCC, donde se hace hincapié en que los estudiantes adquieran un dominio sólido de los aspectos lingüísticos del español, especialmente en lo que concierne a la gramática. En estos centros, se pueden encontrar recursos destinados a explicar temas como el dequeísmo, el uso correcto de los signos de puntuación, los conectores, las reglas de las mayúsculas, la aclaración de expresiones o estructuras gramaticales y semánticas confusas, así como el uso apropiado de ciertas grafías y otras reglas ortográficas. Algunos de los CDCC que

abordan estos temas y otros relacionados son el Centro de Escritura Juanambú, del Colegio Juanambú, el Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario, el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT y el Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

De igual manera encontramos en varios CDCC apuestas que abordan la lengua con una visión más funcional para obtener actos de habla. Algunos ejemplos de actividades comunicativas centradas en esta visión son cómo estructurar una carta, cómo hablar en público, cómo participar adecuadamente en un foro, cómo usar ciertas expresiones para ciertas situaciones comunicativas, cómo desarrollar habilidades de comprensión oral o escrita en una lengua extranjera, estrategias para una buena comprensión de lectura, cómo resumir un texto, etcétera. Algunos CDCC que abordan algunos de estos temas y otros relacionados son el Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte, el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la misma Universidad, el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi, el Centro de Escritura Juanambú, del Colegio Juanambú, el Programa de Escritura Académica de la Universidad de Ibagué, el Programa de Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda, el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Nacional de Colombia.

Debemos mencionar que aparentemente esta visión de la lengua es la que más prepondera en la totalidad de CDCC, pues vemos que hay un gran interés porque haya un buen uso de la lengua a nivel comunicativo, que los estudiantes sean capaces de usar el español para expresarse, para transmitir información, para hablar y escribir adecuada y eficazmente, según las intenciones y los contextos. Un número importante de recursos ofrecidos apuntan a que se logren objetivos de este tipo.

Como ejemplos del abordaje de la lengua bajo una visión interactiva y crítica podemos encontrar los clubes de lectura, las charlas (reflexivas y críticas), sesiones o recursos para el manejo de emociones, las inteligencias múltiples, estrategias para el pensamiento crítico, el análisis de una obra literaria o película, un debate frente a un tema polémico, el trabajo colaborativo, entre otras acciones y temas. Algunas apuestas las ofrecen el Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte, el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el Programa Comunicarte de la Universidad de la Sabana, el Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia del Politécnico Gran colombiano, el Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, el Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia.

Tabla 5. Visiones, enfoques y metodologías de los estudios de la lengua

Visión de la lengua	Enfoques y funciones	Intereses y metodologías didácticas
Estructural	Los métodos de enseñanza priorizan la lengua como sistema abstracto, estático y universal. La comunicación se basa en transmitir información factual de manera precisa.	<p>Dominio de las reglas gramaticales de la lengua. No hay cabida a los errores.</p> <p>En la producción de textos escritos y orales se prioriza la correcta sintaxis, puntuación, uso de conectores y otras formas lingüísticas.</p> <p>Desarrollo de la lectura y comprensión oral limitado al nivel literal.</p> <p>Poca o nula contextualización de la práctica educativa con la vida real.</p>
Funcional	Los métodos de enseñanza priorizan la lengua como medio de comunicación para el logro de funciones sociales. La comunicación se basa en lograr actos de habla en función del contexto y las prácticas sociales.	<p>En la producción de textos escritos y orales importa el significado y la propiedad del contenido, al igual que las formas lingüísticas.</p> <p>El aprendizaje está basado en el descubrimiento, tareas y proyectos.</p> <p>Desarrollo de todas las habilidades de la lengua.</p> <p>Desarrollo de la lectura y comprensión oral en los niveles literal e inferencial.</p> <p>Docente facilitador de oportunidades para la comunicación: debates, juegos de roles, uso de material auténtico.</p> <p>Las prácticas educativas incluyen el componente multicultural y la autonomía del estudiante.</p>

Visión de la lengua	Enfoques y funciones	Intereses y metodologías didácticas
Interactiva	<p>Los métodos de enseñanza priorizan la lengua como medio para la construcción de significado y la realización de relaciones interpersonales.</p> <p>La comunicación se basa en la expresión crítica de opiniones argumentadas que ejercen relaciones de poder e ideología.</p>	<p>Producción de textos escritos y orales con correcta lingüística, propiedad del contenido y altos niveles críticos y argumentativos.</p> <p>El aprendizaje está basado en problemas reales e investigación.</p> <p>Desarrollo de la lectura y comprensión oral en todos los niveles, incluyendo el crítico.</p> <p>Las prácticas educativas incluyen el componente intercultural y la autonomía del estudiante.</p> <p>Desarrollo de los enfoques críticos: del discurso, de género, de la información...</p>

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 resume las visiones de la lengua desarrolladas en esta sección y se asocian algunos enfoques y metodologías educativas que dan cuenta de prácticas comúnmente ejecutadas en las aulas según las visiones. Esta relación es presentada a manera de insumo para que los CDCC puedan adelantar un ejercicio de autorreflexión en cuanto a cómo perciben ellos la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera; a qué aspectos (socio)lingüísticos dan prioridad en sus apuestas educativas; qué tipo de actividades didácticas están proponiendo y podrían proponer, de modo que todas estas teorías sean aplicadas y no sea priorizada una sola.

Esto, en respuesta al paradigma educativo actual, el cual hace una fuerte crítica a las prácticas educativas aún existentes que dan prioridad a la teoría estructuralista, pues es la que corresponde a la forma en que se enseñaban las lenguas extranjeras hasta finales del siglo XX. A partir del surgimiento de nuevas visiones, el objetivo era erradicar las visiones anteriores, argumentando que las nuevas eran mejores; no obstante, desde los estudios de Boswell (1972), Kumaravadelu (1994), Larsen-Freeman (2000), Lazarus y Beutler (1993), Mellow (2002), Prabhu (1990), y otros se ha establecido que las prácticas de enseñanza no deberían centrarse en un único modelo, pues en la práctica eso en realidad no sucede, además, el aprendizaje de las lenguas sigue siendo deficiente, sino más bien optar por una enseñanza plurimetodológica o ecléctica que se sustente desde un marco didáctico más completo, pertinente, holístico y autónomo. Debido a esto, consideramos que todos los enfoques de enseñanza de la lengua son importantes, por lo que todos deben trabajarse en las aulas de manera integral y en simultáneo.

Queremos precisar que, en esta sección, el análisis de la lengua materna y de la lengua de instrucción de los CDCC podría haberse desarrollado de manera independiente y presentado en dos secciones diferentes, si los datos hubieran arrojado información conveniente para este propósito, tal y como sucedió en el contexto internacional. Sin embargo, no fue el caso de nuestro país, ya que observamos que las dos situaciones comparten la misma lengua, por lo tanto, no fue necesario separarlas. Recordemos que, para el contexto internacional, al haberse incluido CDCC de varios países, era claro que las lenguas serían un tema de análisis, habiendo descubierto también que había algunos centros cuya lengua de estudio e instrucción era diferente a la de su región geopolítica. Así, observamos centros que se interesaban mayoritariamente por el inglés y otros que llevaban a cabo un proceso bilingüe.

Estudios de lenguas meta

En la didáctica de las lenguas, se utiliza el término «lengua meta» para hacer referencia a la lengua que representa el objeto de aprendizaje, es decir, la lengua que se está aprendiendo. Esta lengua puede ser la misma lengua materna, una segunda lengua o una lengua extranjera. Como hemos podido observar, la lengua meta principal en los CDCC es el español, ya que es la lengua oficial en el contexto colombiano; sin embargo, hemos descubierto que no es la única lengua de estudio, ya que hay muchos centros que también muestran interés por otras lenguas, aunque en menor medida. Esta afirmación se debe a que, a pesar de que se estudian otras lenguas, el interés principal sigue siendo el español y la mayoría de las propuestas educativas se centran en y para esta lengua. Podemos concluir entonces que no existen procesos enteramente bilingües en ninguno de los centros analizados, pues muchos son únicamente monolingües y algunos abordan el bilingüismo, o incluso el plurilingüismo, pero a menor escala.

Tabla 6. Lenguas meta en los CDCC

Lenguas meta en los CDCC	Porcentaje
Español	100%
Inglés	28.26%
Francés	10.87%
Portugués	6.52%
Alemán	4.35%
Italiano	4.35%
Otras	2.17%

Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 nos muestra entonces las diferentes lenguas objeto de estudio en los CDCC, siendo la principal el español, naturalmente. Enseguida, encontramos que 13 centros también le apuestan al aprendizaje del inglés a través de diversas estrategias. Algunas de las razones para hacerlo es que las instituciones educativas de estos centros tienen el inglés como campo transversal de estudio, es decir, que todos o la mayoría de los programas académicos tienen el inglés como componente obligatorio. En algunas otras, esta lengua aparece dentro de la electividad de los programas. En la mayoría de los casos, los centros pertenecen a las mismas unidades que ofrecen los programas profesionales relacionados con el inglés o los cursos electivos, por ello cuentan con las herramientas para que desde los CDCC se haga el aporte al respecto.

Por otro lado, el francés figura como la tercera lengua más estudiada en los centros, pues cinco de ellos ofrecen algún tipo de recursos o servicio como aporte a la formación de sus estudiantes. De la misma manera, tres CDCC ofrecen el portugués, y dos, el alemán y el italiano como lenguas de estudio. Frente a estas tres últimas lenguas, su estatus es diferente al del inglés, por lo que las apuestas se limitan más a la oferta de recursos didácticos para su abordaje estructural o funcional. Estas lenguas tienen un carácter opcional o electivo en las instituciones o pueden ser obligatorias, pero solo para los programas que se pudieran relacionar con las lenguas, como relaciones o comercio exterior, la traducción y las licenciaturas en lenguas.

Existen otras lenguas incluidas, aunque solamente un centro las aborda. Se trata del Centro de Documentación ECL de la Universidad del Valle, que ofrece varios recursos didácticos y auténticos sobre el japonés, el árabe, las lenguas indígenas y la lengua de señas colombiana. Frente a este último grupo de lenguas, las indígenas y de señas, desafortunadamente no encontramos ningún otro centro que las abordara, a pesar de que resultan de gran importancia y significado para nuestro país. Consideramos que los CDCC, cuyos campos principales de conocimiento son la comunicación, el lenguaje y la educación, deberían hacer grandes contribuciones para promover el aprendizaje y uso de estas lenguas, dada la desvalorización histórica a la que se han enfrentado. La enérgica invitación es entonces para que todos los centros hagan apuestas significativas frente a la enseñanza, aprendizaje y uso comunicativo de ellas para contribuir así con la preservación y dignificación no solo de estas lenguas, sino también de los grupos que las usan y de todas las prácticas culturales que se originan de dichos grupos lingüísticos.

A continuación, mencionaremos algunas de las apuestas que encontramos en los CDCC para el aprendizaje de otra lengua diferente al español.

- El Centro de Escritura de la Universidad de Manizales cuenta con un club de inglés y uno de portugués para la práctica de las habilidades lingüísticas de sus estudiantes.

- El Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Cecaense de la Corporación Universitaria del Caribe cuenta con un club conversacional de inglés, además de ofrecer unos recursos en línea sobre temas gramaticales en esta lengua.
- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia ofrece acompañamiento en procesos de escritura y oralidad en inglés. También cuenta con el servicio de traducción de escritos del castellano al inglés y viceversa.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad EAN ofrece tutorías para mejorar el nivel en inglés, francés, alemán, portugués e italiano.
- El Centro de Documentación de la Universidad del Valle cuenta con un gran centro de recursos en línea, donde encontramos desde diccionarios digitales hasta portales y aplicaciones de aprendizaje del inglés y del francés, para todo tipo de público. Este centro se destaca por ser el único que cuenta con un portal de lenguas indígenas de Colombia. Allí encontramos un banco documental y de referencias de este contexto sociolingüístico en el país. Su portal también ofrece un listado de recursos de aprendizaje, como cursos, portales, bibliotecas, referencias y demás para el abordaje de la lengua de señas colombiana. También se encuentra un portal con recursos para el aprendizaje del japonés, italiano, portugués, mandarín, alemán y árabe en sus componentes lingüísticos y comunicativos.
- El Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte ofrece tutorías en inglés, francés, portugués y alemán, donde se puede aclarar dudas o practicar el manejo de estas lenguas. También ofrecen clubes de conversación en las mismas lenguas con invitados y tutores internacionales, destinados a promover un intercambio cultural y de opiniones acerca de diversos temas de interés.
- El Writing Center del Colegio Nueva Granada es quizás el centro que más maneja un alto nivel de bilingüismo, pues la mayoría de sus apuestas son para el desarrollo de habilidades en lengua inglesa.

Comparando estos hallazgos con los del contexto internacional, vemos que hay correspondencia en cuanto al hecho de abordar una o más lenguas como objeto de estudio diferentes a la lengua materna u oficial de cada centro, así como en cuanto a las lenguas que se estudian. Allí, el inglés también es preponderante, pues en los CDCC que no son anglófonos, el inglés es el preferido, seguido de otras lenguas ampliamente habladas en el mundo, como el alemán y el francés. También existe correspondencia en el hecho de no abordar con el mismo interés lenguas consideradas minoritarias, tales como lenguas aborígenes o indígenas o lenguas habladas por un solo país en el globo o por cierta región. Pudimos encontrar que solo un centro, tanto en Colombia como en la muestra del exterior, tiene algunos recursos para el aprendizaje sobre estas lenguas, aunque sí es importante mencionar que estas apuestas no tienen el mismo nivel de impacto que aquellas hechas para potenciar el aprendizaje y uso del español y el inglés, siendo las dos lenguas de mayor interés por parte de los CDCC a nivel mundial.

De igual manera, no existe mucha diferencia respecto a las visiones de la lengua, pues estas también son abordadas desde sus componentes estructurales, comunicativos e interactivos, ni tampoco en las apuestas que se hacen para abordar estas lenguas, pues los recursos educativos digitales, los clubes de conversación o de aprendizaje y los talleres lingüísticos/comunicativos son los servicios que más se ofrecen en la totalidad de centros.

Alineación entre saberes disciplinares y necesidades de formación en los centros

Para esta investigación fue importante indagar sobre las áreas de conocimiento que abordan los CDCC, así como los temas o contenidos particulares que se desarrollan entre las poblaciones meta de los centros. Esto lo hicimos por diversos motivos:

- para establecer tendencias de formación en el país en cuanto a las disciplinas;
- para entender mucho más las dinámicas y razones de ser de los centros;
- para analizar la coherencia entre los objetivos, las acciones y los campos de conocimiento;
- para entender la correlación entre los contenidos temáticos desarrollados y los problemas contextuales a los que se asocian;

Por contenidos nos referimos a lo que los académicos Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1995) definieron como conocimiento explícito, el cual es estructurado, sistemático, articulado y codificado, y gracias a esto puede ser transferido, accedido y compartido entre personas y organizaciones por medio de un lenguaje formal. Es el conocimiento que en la actualidad es gestionado, publicado y difundido a través de la internet y de las tecnologías de la información y la comunicación. Calvo Giraldo (2018) señala que existen varios modelos para la gestión de este conocimiento, dentro de los cuales se encuentra el modelo cognitivo de la gestión de conocimiento, que «hace referencia a los procesos de crear, localizar, capturar y compartir conocimientos y experiencias que puedan ser utilizados en la resolución de problemas» (p. 144).

Pero nosotros no nos interesamos en estos contenidos desde la perspectiva del racionalismo académico, donde esos conocimientos explícitos o declarativos son el eje central de la formación y que toda práctica educativa debe fundamentarse desde esos conocimientos, sino que nos interesó entenderlos desde una perspectiva más actual de la educación, más praxiológica, más progresivista. Al decir que el objetivo era estudiar los contenidos desde nuevos enfoques y nuevos paradigmas pedagógicos y didácticos, nos referimos a que el interés no fue abordarlos como objeto de estudio aislado y sin ninguna relación con las nuevas realidades; por el contrario, pretendimos saber cómo esos conocimientos estaban articulados con las nuevas formas de aprender, con los currículos problematizadores y centrados en los alumnos, con el aprendizaje basado en competencias y en problemas, con la formación para la vida, entre otras nuevas tendencias y visiones de la educación actual.

En este orden de ideas, en esta sección reportamos los temas de estudio de los CDCC en relación con problemas académicos para dar cuenta de la articulación y alineación de esos contenidos con las realidades problemáticas socioculturales, económicas y políticas para las cuales los futuros profesionales deberían formarse. Los problemas asociados son presentados en la tabla 7 en forma de preguntas, ya que estas son «expresión de un estado «a posteriori» de la persona ante una situación previa de dificultad, desconcierto, duda o desconocimiento, que de manera inicial se presenta, descubre o se propone según sea el caso» (Becerra, 2005, p. 23). Seguimos esta metodología, ya que consideramos que establecer los propósitos educativos en forma de pregunta presupone que el individuo se encuentra en un estado actual de dificultad o de desconocimiento y para llegar a la resolución de ello, debe abordar ese conocimiento explícito actual para descubrirlo y reconstruirlo y desplegar sus conocimientos explícitos y tácitos previos, así como sus habilidades cognitivas, comunicativas y sociales. Con esto queremos ratificar la relación directa que debe haber entre las necesidades de formación y los contenidos curriculares.

Tabla 7. Problematicación de los contenidos en los CDCC

	Problemas	Campos de estudio	Temas (contenidos)
1.	¿Qué tipo de textos y discursos escritos provienen de la actividad intelectual y qué características los diferencian?	Escritura y lectura académicas. Géneros académicos.	Naturalezas, características, estructuras y funciones del resumen, el informe, la reseña, el ensayo, la tesis, la monografía, el artículo de investigación, entre otros.
2.	¿Cuáles son las reglas y principios formales que gobiernan el uso de la lengua tanto oral como escrita?	Gramática normativa y estructural.	Objetos de estudio de la lingüística teórica: la sintaxis, la ortografía, los signos de puntuación, la acentuación, las categorías gramaticales, entre otros.
3.	¿Cuáles son los estándares y criterios que unifican la forma de presentar documentos escritos académicos?	Manuales de estilo. Ética de la investigación.	Estilo APA (American Psychological Association), Normas Icontec. Formas de citar y referenciar. Cómo evitar el plagio.
4.	¿Cuáles son los procesos estandarizados para abordar problemas educativos y producir conocimiento científico?	Investigación educativa.	Procesos de la investigación aplicada a la educación: objetivos y preguntas, revisión de la literatura, recolección y análisis de datos, entre otros.
5.	¿Cuáles son los pasos para crear un escrito y qué estrategias se pueden aplicar para tener éxito en la escritura?	Proceso de escritura.	Etapas de preescritura, redacción, revisión, edición, publicación. Técnica de lluvia de ideas, relaciones lógicas, etc.
6.	¿Qué técnicas e instrumentos se pueden aplicar para medir el conocimiento formal y el desempeño en la producción académica?	Procesos de evaluación. Pruebas Saber PRO.	Naturaleza y estructura de la prueba Saber PRO. Rúbricas/matrices de evaluación para los aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

Procedemos a continuación a describir e ilustrar los hallazgos relacionados con los contenidos que los CDCC promueven en sus poblaciones.

1. Escritura y lectura académicas y géneros académicos

Como ya hemos evidenciado, la escritura académica es el campo de estudio que más interesa a los CDCC, reflejándose esto en sus propias denominaciones, objetivos y demás, por lo que todos los temas y subtemas que se relacionan con este son los que comandan el proceso educativo al interior de los centros.

Es así como evidenciamos que los diversos géneros o textos académicos establecidos en la literatura especializada son el principal objeto de estudio de los CDCC colombianos, y esto no es de extrañar, pues existe un interés generalizado en todas las instituciones educativas, académicas y científicas por este tipo de escritos, ya que estos permiten la circulación y socialización del conocimiento. «La escritura de textos académicos es una actividad que contribuye a la divulgación y validación de los resultados o hallazgos de investigaciones entre una comunidad científica especializada» (Rodríguez Hernández & García Valero, 2015, p. 250). Esto va en concordancia con la naturaleza lógica y de creación de conocimiento que las autoras les atribuyen a los textos académicos al definirlos como documentos lógicos que desarrollan razonamientos, estudios empíricos, experimentaciones o revisiones teóricas.

No obstante, la funcionalidad de estos textos poco se evidenció en las acciones analizadas en los CDCC, pues el análisis nos muestra que se les hace un abordaje principalmente teórico, ya que la mayoría de los recursos de aprendizaje y eventos académicos propuestos por los centros se enfocan esencialmente en hacer un acercamiento conceptual a estas tipologías para establecer sus definiciones, propósitos y características. Evidenciamos que solo en ciertos casos algunos centros proponen actividades que llevan a su comunidad a crear escritos originales que correspondan a estos géneros, pero solo en algunos de los géneros, pues ningún CDCC aborda los géneros en su totalidad, y tampoco existe correspondencia o coincidencia entre ellos. Esto quiere decir que no se encontraron dos o más centros que trabajaran los mismos géneros ni las mismas estrategias para ello. Este último aspecto no lo resaltamos como algo negativo, pues recordemos que estas situaciones responden meramente a las necesidades internas de formación. Los centros van haciendo sus propuestas en función de lo que las poblaciones necesitan para su desempeño académico.

A continuación, resaltamos entonces algunas de las apuestas que hacen estas comunidades frente a este tema:

- El Centro de Lectura y Escritura Areandino de la Fundación Universitaria del Área Andina ofrece en su página web documentos informativos que abordan las tipologías del ensayo, la crónica, el informe, la reseña crítica y la sinopsis.

- El Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Cecarense de la Corporación Universitaria del Caribe propone infografías para explicar las generalidades del resumen, la relatoría, la reseña y la tesis.
- El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle ofrece un curso de elaboración de artículos científicos de revisión y un curso de elaboración de miniensayos, espacios académicos dirigidos a docentes para acompañarlos en la producción de estos tipos de documentos. Este último ejemplo sobrepasa lo teórico y lleva a los participantes a ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos.
- El Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia ofrece recursos y acompañamiento para orientar sobre la reseña, el informe de lectura, el resumen, el ensayo y el artículo de divulgación científica.
- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia ofrece en su repositorio secuencias didácticas, artículos científicos y otros recursos que abordan las bases para la construcción de estos textos. Por ejemplo, un video explicativo sobre la tesis y un artículo sobre la didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares.
- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana hace especial énfasis en los artículos científicos para publicar, por lo que ofrece referencias bibliográficas que abordan el tema.

Comparando estos hallazgos con lo descrito en el capítulo 1, correspondiente al contexto internacional, podemos constatar que este campo también es el principal objeto de estudio allí, ya que la mayoría de los CDCC abordan los géneros académicos, especialmente el ensayo argumentativo, el resumen, el informe y la tesis de investigación, al igual que en Colombia. Sin embargo, una diferencia notable radica en la variedad de estrategias utilizadas en el extranjero para abordar estos temas. Como hemos mencionado anteriormente, en otros países las aproximaciones pueden ser más diversas, originales e incluso más adecuadas, ya que muchos CDCC internacionales, especialmente en Europa y Norteamérica, adaptan sus servicios a las necesidades específicas de cada población, considerando sus particularidades. Frente a esto, nuestro país tiene la oportunidad de mejorar adoptando estas estrategias e implementando nuevas, con el objetivo de ofrecer una educación de mayor calidad. Una recomendación clave es llevar el enfoque teórico a la práctica,

permitiendo a estudiantes y profesionales no solo comprender las generalidades conceptuales de estos géneros, sino también escribirlos proficientemente.

2. Gramática normativa y estructural

En segundo lugar, observamos que los CDCC nacionales prestan una gran atención a los aspectos formales y estructurales que rigen la escritura en general, aunque estos principios se apliquen con menor frecuencia en contextos informales. Por lo tanto, se dedican a difundir las reglas y normativas emitidas por los organismos oficiales de la lengua española, o en el caso de los CDCC que no se limitan al español, por organismos equivalentes de otras lenguas.

Es evidente que la formación en escritura en los CDCC no se limita únicamente a la exposición de las estructuras y características de los distintos tipos de escritos, sino que también implica instruir sobre la formación de palabras, oraciones, párrafos y textos. Por lo tanto, es esencial abordar temas específicos de lingüística descriptiva para lograr este propósito.

Este componente de la enseñanza de las lenguas, aunque sea considerado el más tradicional y criticado por su sobreutilización, sigue siendo fundamental. Como señala Rojas Molina (2018), la inclusión de la lingüística descriptiva y aplicada en los programas de educación superior está justificada por la necesidad de comprender las reglas estructurales que son inherentes a las lenguas. Esto se debe a que los exámenes de estado evalúan conocimientos lingüísticos, tanto en la primera lengua como en la extranjera, y porque este conocimiento contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y habilidades cognitivas, entre otras razones de carácter académico, educativo, político y sociocultural. Además, se destaca la importancia del aprendizaje y uso de las reglas lingüísticas para el reconocimiento y preservación de las lenguas, especialmente las minoritarias.

Pese a esto, es evidente que los centros no abordan todas las ramas que componen la lingüística ni todos los temas objeto de estudio, sino que priorizan según las necesidades. Por ejemplo, dentro de la ortografía general, se pueden identificar distintas áreas como la ortografía literal, que se enfoca en el uso correcto de los fonemas y las normas ortográficas de las letras; la ortografía de puntuación, que analiza el uso de los signos de puntuación para dar sentido y orden a una frase; y la ortografía de acentuación, que emplea el acento prosódico para resaltar ciertas sílabas en una palabra. A pesar de la importancia de todos estos campos en los estudios de comunicación, los signos de puntuación suelen ser el tema preferido de los CDCC. En cuanto a la gramática en general, estos centros se interesan especialmente en ciertos aspectos de la ortografía, la sintaxis y la semántica, aunque la gramática abarca una amplia gama de temas, como los distintos tipos de gramática (normativa, descriptiva, funcional, etc.), las partes o ramas de la gramática (etimología, ortografía, fonética, etc.), y los diferentes niveles de análisis gramatical (sintáctico-morfológico, léxico-semántico, etc.).

Estos hallazgos también concuerdan con los del contexto internacional, ya que los temas y subtemas más comunes que desarrollan los CDCC son los signos de puntuación, las categorías gramaticales, la sintaxis, la acentuación y la ortografía. Sin embargo, lo que no coincide en esta comparación es el orden de preferencia de este campo. Mientras que en el contexto nacional se puede establecer como uno de los más estudiados, en el exterior no lo es tanto, ya que allí lo ubicamos en el cuarto lugar según el análisis. Esto indica que, dentro de cada contexto nacional de cada centro, Colombia se sitúa entre los principales en priorizar estos temas.

Queremos aclarar que, en cuanto a este aspecto, no emitimos crítica ni señalamos desventaja alguna. Como hemos mencionado, los CDCC establecen estas preferencias en función de las necesidades de sus poblaciones, por lo que no vemos ningún punto debatible o cuestionable en ello. No obstante, sugerimos a las comunidades que priorizan estos temas lingüísticos que también consideren otros campos que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa e interactiva, como la sociolingüística, las habilidades discursivas y estratégicas, la psicolingüística, entre otros. Asimismo, invitamos a las comunidades que no abordan estas especificidades del lenguaje a hacerlo, pues es importante alcanzar un buen dominio gramatical en la comunicación, lo cual también forma parte de las habilidades comunicativas.

Los siguientes son algunos ejemplos de acciones que adelantan los CDCC para instruir en temas gramaticales y lingüísticos:

- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia ofrece en su página web un objeto virtual de aprendizaje para el español, cuyo tema es la puntuación. Para este mismo tema, el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi ofrece una interesante y completa guía, y el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, una concisa infografía.
- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Institución Universitaria de Envigado aborda en algunas infografías temas puntuales gramaticales, tales como la diferencia entre «*porqué*», «*por qué*», «*porque*» y «*por que*» y la diferencia entre «*ah*», «*ha*» y «*a*».
- El Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte, a través de su centro de escritura, tiene ofrecido de manera presencial y virtual un taller de puntuación denominado «No se coma la coma».
- El Centro de Documentación ECL de la Universidad del Valle cuenta con un portal que contiene una gran variedad de sitios web externos que abordan una

variedad de temas lingüísticos para varias lenguas: inglés, francés, portugués, español como lengua materna y como lengua extranjera y otras. Para conocer los temas específicos, es necesario navegar los sitios.

- El Centro de Estudios en Educación y Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali, en sus *Clubes de conversación en lengua extranjera*, aborda temas gramaticales esenciales para el desarrollo de la competencia oral y escrita, a través de instrucciones magistrales y material impreso.
- El Centro de Escritura Juanambú, del Colegio Aspaen Juanambú, dispone de recursos en línea que abordan diversos temas como *Uso del gerundio*, *Uso de mayúsculas y minúsculas*, *Simplificación ortográfica*, etcétera.

3. Manuales de estilo y ética de la investigación

Como tercer tema más común entre los CDCC colombianos, encontramos aquel relacionado con las normas o criterios estandarizados para la redacción, estructuración y presentación de documentos académicos, conocidos comúnmente como manuales de estilo. Estos manuales son creados por instituciones académicas, científicas o gubernamentales reconocidas, como la American Psychological Association (APA), una organización científica de psicólogos estadounidenses; la Universidad de Chicago en los Estados Unidos; y la Modern Language Association (MLA), una asociación de especialistas en lengua y literatura inglesa de Estados Unidos.

Existen numerosos manuales de estilo, ya que muchas instituciones desean establecer sus propios lineamientos para la producción científica escrita que su comunidad debe seguir (González Aguilar, 2018). Varios de estos manuales logran obtener una gran aceptación en otras comunidades, ya sea a nivel local, nacional o internacional, debido a su calidad, pertinencia y facilidad de uso. Además, muchas comunidades prefieren adoptar reglas externas, especialmente internacionales, en lugar de crear las suyas propias. Otras optan por tomar un manual existente y adaptarlo a sus realidades particulares, lo que puede resultar en cambios y propuestas diferenciadas.

Cualquiera que sea la estrategia y metodología para diseñar, establecer e implementar estos manuales en las instituciones académicas o científicas, y sin importar su origen, todos comparten un propósito común. En Colombia, los CDCC también reconocen la importancia de promover las normas y reglas establecidas en los manuales para garantizar una presentación clara, consistente y unificada del material escrito que se produce en el ámbito de los programas académicos, así como en las unidades y dependencias administrativas de las instituciones, sus editoriales y bibliotecas.

En el análisis nacional se identifican dos propósitos principales atribuidos al estudio de estos manuales dentro de los CDCC. Por un lado, se promueve el estudio de manuales de estilo y redacción para la producción escrita destinada a medios de divulgación científica, como libros y revistas. Es decir, es importante que los profesionales en formación conozcan los criterios con los que deben redactar los documentos destinados a su publicación. Por supuesto, el manual adoptado por la institución educativa es promovido por el CDCC a través de diversas acciones.

Por otro lado, los CDCC promueven la aplicación de los criterios de los manuales para asegurar la uniformidad en todos los trabajos académicos que deben desarrollar los estudiantes en los diversos cursos y espacios curriculares institucionales. Esto se hace para evitar discrepancias entre los docentes respecto a las formas de presentación de los escritos en diferentes cursos, para que los estudiantes sepan cómo deben cargar sus trabajos de grado, tesis y otros documentos en los repositorios, y para que los docentes apliquen los lineamientos al crear y publicar recursos didácticos y educativos, entre otras actividades.

Como ya mencionamos, muchas instituciones prefieren adoptar y adaptar manuales reconocidos internacionalmente, y esta es precisamente la situación de la mayoría de los CDCC colombianos. El análisis revela que el manual más utilizado es el propuesto por la American Psychological Association, conocido como el Estilo APA o «Publication Manual of the American Psychological Association». No obstante, existen algunas comunidades que prefieren estándares nacionales para su implementación. Por ello, siguen las normas Icontec, emitidas por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, las cuales proporcionan pasos y estrategias para ser aplicados en documentos escritos académicos y profesionales.

Algunos de los CDCC que abordan el estilo APA y sus propuestas son:

- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración ofrece tutorías para abordar la referenciación y normas APA. Además, tiene publicada una cartilla descargable que resume las normas APA que también está en versión audiovisual, a través de un video.
- El Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz propone unos documentos originales que abordan las normas APA en varias de sus ediciones.
- El Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ofrece el seminario «Normas APA sin estrés».
- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca dispone de la Guía para la aplicación de las normas APA, que recopila las principales normas de la séptima versión de este manual.

- El Centro Virtual de Lectura y Escritura de la Universitaria de Investigación y Desarrollo ofrece, tanto para estudiantes como para docentes, una compilación de las normas APA en formato HTML sobre la escritura y la citación.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano cuenta con infografías originales que abordan las generalidades y los sistemas de citación y referenciación de las normas APA en su séptima versión.

Además de abordar este estilo APA, las siguientes comunidades desarrollan igualmente las normas Icontec a través de varios espacios y recursos de aprendizaje: el Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, el Programa Leer y escribir mejor de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Dentro de los manuales de estilo se encuentran muchos aspectos desarrollados que se deben tener en cuenta a la hora de redactar y publicar un escrito, y que, por ende, los CDCC trabajan en sus recursos y servicios. Estos aspectos pueden referirse a especificidades como las márgenes de las páginas, el tipo y tamaño de fuente, los encabezados, los títulos y subtítulos, el interlineado y alineación de párrafo, tablas y gráficos, abreviaciones, puntuación y uso de la cursiva, entre muchos otros temas. No obstante, uno de los más importantes y populares es la forma en que se debe citar y referenciar otros autores y obras dentro de las nuevas producciones.

Debido a que en la comunidad académica siempre se está promoviendo la originalidad, el respeto por los derechos de autor y el reconocimiento al trabajo ajeno, es perentorio que se promuevan prácticas que logren este objetivo y se evite el plagio, es por ello que los CDCC comúnmente están refiriéndose a los manuales de estilo, ya que estos por lo general abordan las formas en que los estudiantes escritores deben dar crédito a los autores originales de las ideas que ellos están presentando y las formas en que deben referenciar obras ya existentes y usadas en sus escritos. Ruiz-de-Luzuriaga (2014) se refiere a esta práctica como *estilo de cita*, y son «una serie de normas que indican la forma de realizar las citas y referencias en un trabajo académico» (p.1). Indica que existen muchos estilos de cita diferentes que, por lo general, están destinadas a usarse en un campo determinado, por ejemplo, el estilo APA es utilizado principalmente en ciencias sociales y humanidades; el estilo MLA predomina en la lingüística y filología; el estilo Vancouver que se utiliza en el campo de la medicina y biomedicina. Existen otros estilos creados principalmente para uso institucional, pero que igualmente han ganado prestigio en las demás instituciones educativas. Tal es el caso de los estilos Chicago o Harvard.

Estos temas claramente se refieren a la ética de la investigación, entendida como el conjunto de normas y principios éticos que establecen y orientan el correcto actuar de la investigación en pro del avance del conocimiento, el desarrollo humano y el

progreso de la sociedad, respetando la dignidad del ser humano y protegiendo toda forma de vida y su entorno ambiental.

Muchas funciones se le atribuyen a la ética de la investigación, pues este campo no solo trata los asuntos relacionados con los derechos de autor y la propiedad intelectual (Inguillay Gagñay et al., 2020), sino con asuntos como la responsabilidad de la investigación para acercar la verdad, crear conocimiento y difundirlo (Giménez Bartomeu, 2014), promover principios éticos y sociales, como el compromiso con la sociedad, la protección de los derechos humanos, el cuidado de los animales, el acatamiento de las normativas legales, y la preservación de la salud y la seguridad públicas, entre otros (Borroto Cruz, 2015; Hall, 2017; Meza Salcedo, 2017). No obstante, el interés de los CDCC no radica en abordar todo esto, sino casi que exclusivamente los aspectos y acciones que ayuden a evitar el plagio en las producciones escritas de los estudiantes y que los guíen en la correcta citación y referenciación.

A este respecto, Resnik (2020) establece las cuatro razones por las cuales es importante adherirse a normas éticas en la investigación, dentro de las cuales se encuentra el fomento de valores esenciales para el trabajo en cooperación entre investigadores, disciplinas e instituciones, como la responsabilidad, la confianza y el respeto mutuo, pues es natural que todo investigador espera recibir el respectivo reconocimiento por sus contribuciones y no que alguien más se lo atribuya para sí mismo.

Por su parte, el Norwegian National Research Ethics Committees (2021/2022) establece los (50) lineamientos para desarrollar el juicio y la reflexión éticos, aclarar los dilemas éticos, promover la investigación responsable y prevenir las faltas de ética. Los lineamientos que se relacionan con el reconocimiento al trabajo ajeno son:

- (8). Citación: Toda investigación debe seguir unas buenas prácticas de citación. El reconocimiento del trabajo de los demás es importante para mantener una cultura colegial, y es una condición previa para la responsabilidad y la crítica.
- (9). Coautoría: Los investigadores respetarán las contribuciones de los demás y cumplirán las normas reconocidas de coautoría y colaboración.
- (10). Plagio: Robar el trabajo de otra persona y presentarlo como propio es incompatible con la buena práctica científica.

Frente a estas normas, hallamos que algunos CDCC abordan el plagio directamente, mientras que la mayoría lo hacen indirectamente, a través de los temas de la citación y la referenciación, abordados dentro de los mismos manuales de estilo que usan. Por ello se incluyeron ambos temas en esta misma sección.

Dentro de los centros que desarrollan estas temáticas tenemos:

- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca las aborda explícitamente a través de un recurso denominado Sistema de referencia Harvard, basado en las normas Harvard. Allí establecen específicamente cómo citar a un autor a través de la paráfrasis, las citas textuales, las referencias directas e indirectas y cuando son varios autores, entre otros asuntos.
- El Centro Virtual de Lectura y Escritura de la Universidad de Investigación y Desarrollo también desarrolla la citación y referenciación a través de su blog, aunque lo hace basado en las normas APA.
- El Programa Leer y Escribir Mejor de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano aborda la citación y referenciación y da explicaciones sobre cómo referirnos a otros autores, aunque sin usar el estilo de algún manual en específico.
- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración ofrece el servicio de revisión de documentos usando Turnitin, un programa usado para medir los niveles de semejanza de un escrito con otros y prevenir así el plagio.
- El Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia ofrece guías que contienen recomendaciones para evitar el plagio y están diseñados para docentes.

Contrastando los temas de los manuales de estilo y la ética de la investigación con el contexto internacional, vemos algunas similitudes, pero principalmente diferencias. Empezaremos por establecer que estos campos de estudio resultan de mayor interés especialmente para los contextos norteamericano y latinoamericano, pues recordemos que en el Capítulo 1 mostramos cómo estos temas se ubicaron en el segundo lugar, a diferencia del contexto colombiano, donde lo ubicamos en el tercer lugar. Sin embargo, no podemos presentar esto como una gran desemejanza, ya que Colombia está en ese promedio latinoamericano en cuanto al desarrollo de estos temas.

En cuanto a los manuales de estilo como tal, encontramos que el Estilo APA también es el predominante en casi todo el globo, aunque también encontramos otros estilos como el MLA, el Vancouver y el Chicago, a diferencia de nuestro país donde vemos que muy pocos CDCC los referencian. De hecho, varios de los CDCC internacionales que abordan estos manuales, no se limitan a presentar y desarrollar uno solo, sino que vemos que presentan varios y los discriminan por disciplinas y temas,

de modo que los estudiantes se relacionen con esa variedad, mientras que la tendencia en los CDCC colombianos es optar por un par o uno solo (APA mayoritariamente).

No tenemos objeción alguna frente al hecho de que muchas instituciones opten por un solo recurso determinado; sin embargo, es importante dar a conocer a los estudiantes las diferentes propuestas existentes para tales fines, por lo que la invitación es a mostrar otras posibilidades para su conocimiento. Algunos CDCC que se han propuesto esto son

- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, el cual propone unos recursos propios que abordan de manera independiente las normas Icontec, normas APA, normas MLA, normas Vancouver y las normas Harvard. Se trata de unos documentos a manera de guías explicativas sobre cómo se aplican estas normas en los documentos escritos.
- El Programa Leer y Escribir Mejor de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano propone un video donde explican algunas diferencias entre varios manuales, como el Chicago, Vancouver, APA, MLA e Icontec.
- El Centro Virtual de Lectura y Escritura de la Universidad de Investigación y Desarrollo presenta varias tipologías en su blog: normas MLA y el de la Universidad de Chicago, aunque no las desarrolla.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez prefiere trabajar el uso de las APA, Vancouver e Icontec en sus servicios de tutoría.

En cuanto al tipo de recursos y servicios, los medios usados para socializar este conocimiento son variados en ambos contextos. En lo internacional, varios de los CDCC presentan las páginas web donde se puede leer al respecto frente a cada tipo de manual. Algunos de estos sitios son los oficiales, mientras que otros son solo compendios. Una segunda opción, aunque menos común, es la publicación de material propio, especialmente documentos escritos, abordando las generalidades de uno o más manuales. El servicio más común son los talleres, donde se trabajan algunas generalidades, pero especialmente algunas particularidades y adaptaciones que hacen las instituciones según sus intereses. En nuestro país, los recursos preferidos para la difusión de los temas tratados son los documentos escritos propios, publicados en sus sitios web y distribuidos en sus encuentros, seguido del abordaje oral de ellos en dichos encuentros, sean talleres, tutorías, u otros.

4. Investigación educativa

¿Cuáles son los procesos estandarizados para abordar problemas educativos y producir conocimiento científico? Es el cuarto núcleo problemático que hemos propuesto para abordar los temas y problemas educativos que más preocupan a los CDCC.

Al mencionar el tratamiento de problemas educativos y la generación de nuevo conocimiento, claramente estamos haciendo referencia a la investigación aplicada al campo de la educación, teniendo en cuenta que estos son algunos de sus propósitos. Hurtado de Barrera (2010) establece que, desde el modelo epistémico del pragmatismo, se investiga para crear conocimiento que pueda usarse con el fin de resolver problemas prácticos, dado que la práctica misma es una forma de investigación. Sin embargo, Hurtado de Barrera es enfática cuando afirma que solucionar un problema no necesariamente es investigar a menos que se genere conocimiento nuevo, pues muchos problemas se pueden resolver sin necesidad de recurrir a las técnicas y métodos de la investigación. Por lo tanto, si realmente deseamos hacer investigación, no podemos obviar el componente de generación de un nuevo conocimiento, útil para entender fenómenos, establecer nuevas leyes, fundamentar prácticas, etcétera.

La investigación, que empieza a aparecer en el ámbito de lo educativo a principios del siglo XX, pero con gran auge desde los años cincuenta (Cooley, 2013; Hammersley, 2023; Rivas, 2020), es sin duda alguna un componente vital en todas las instituciones de educación superior en la actualidad. Esta se establece en Latinoamérica como influencia de las reformas educativas que sucedieron en Europa y los Estados Unidos, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX (Ponce et al., 2022), y del surgimiento o desarrollo de nuevas disciplinas y campos de estudio, especialmente de las ciencias sociales y las humanidades, desde finales del siglo XIX y principios del XX (Brinkmann et al., 2014). Simultáneamente, la investigación adquiere intensidad gracias a la asesoría de organizaciones internacionales que comenzaron a evaluar la calidad de la educación de las instituciones, a la creación de centros para el desarrollo científico en instituciones de gran prestigio y la aplicación de corrientes pedagógicas y filosóficas en la educación. Los hitos que definitivamente sientan la investigación en lo educativo son el desarrollo de la pedagogía experimental, la cual traslada los métodos experimentales de las ciencias naturales a la pedagogía por influencia del positivismo, y el carácter científico que se le atribuyó a la pedagogía a principios del siglo XX.

Al convertirse entonces en un eje fundamental para la educación en la sociedad, podemos evidenciar que la investigación es desarrollada por todas las unidades, dependencias y programas de las instituciones educativas nacionales, por lo que un CDCC no es ni debe ser ajeno a ella, por ello vemos que en Colombia existe una gran preocupación por el desarrollo de procesos investigativos en el seno de estos centros. Al interior de los programas profesionales, la investigación se configura tan-

to un campo de estudio como una estrategia didáctica, por ello los CDCC precisan abordar este tema en todos los escenarios educativos posibles, de modo que los profesionales en formación puedan desarrollar plenamente sus habilidades como investigadores.

La investigación como campo de estudio, puede abordarse desde muchas perspectivas, teniendo en cuenta que, desde su epistemología, es posible tratar sus métodos y técnicas, sus fundamentaciones teóricas, metodológicas y axiológicas, su validez, limitaciones, etcétera. Sin embargo, la preocupación de los CDCC no radica en todos estos componentes, sino en los que sus estudiantes requieren en el marco de su proceso de profesionalización. Es así como el análisis nos muestra entonces que el principal tema sobre el cual se trabaja es en el proceso de diseño de un proyecto de investigación, el cual se compone de varios aspectos complejos.

Hurtado de Barrera (2010) afirma que un proyecto de investigación constituye un documento que detalla de manera clara el proceso general de la investigación planeada. Su objetivo principal es estructurar las ideas del investigador y su labor, ofreciéndole una perspectiva integral de la investigación por realizar. Además, facilita la planificación del estudio al organizar cronológicamente las etapas y el tiempo necesario para llevar a cabo la investigación. De forma similar, Arias (2012) lo define como «un documento más amplio que el anteproyecto y consiste en la descripción del estudio que se propone realizar el investigador, es decir, expresa qué se va a investigar, cómo, cuándo y con qué se investigará» (p. 96). Para estos autores, así como para la academia en general, el proyecto investigativo se debe organizar y ejecutar teniendo en cuenta procedimientos, fases o etapas, las cuales se constituyen como el paso a paso del estudio. Teniendo en cuenta sus propuestas, así como lo que la literatura especializada en general nos informa respecto a la estructura de este tipo de proyectos, podríamos establecer verazmente que todo proyecto sigue los siguientes componentes mínimos: a) Problema de investigación (lo que se desea abordar), b) Objetivos de investigación (lo que se espera alcanzar), c) Justificación (razones que sustentan el estudio), d) Marco teórico (base documental y antecedentes), e) Metodología (formas y medios para ejecutar el estudio), f) Plan de trabajo (tiempos y recursos para el estudio).

Basados en esto, y en concordancia con los hallazgos del análisis realizado en cuanto al desarrollo de la investigación en los CDCC, la tabla 8 presenta los principales temas o aspectos abordados en los recursos y servicios educativos de estos centros respecto al proyecto de investigación.

Los temas de estudio de la primera columna se refieren a los asuntos específicos que más desarrollan los centros dentro de sus dinámicas respecto al proyecto de investigación. Por supuesto que existen muchos otros, pero estos son los que priorizan los centros en función de las necesidades que presentan principalmente los estudiantes. Los temas son jerárquicos, por lo que los objetivos de un proyecto investigativo es el más trabajado, seguido por la pregunta de investigación, y así sucesivamente.

Tabla 8. Abordaje del proyecto de investigación en los CDCC

Temas de Estudio	Planteamientos
Objetivos de la investigación	¿Cuáles son las actividades por desarrollar para resolver el problema de investigación? ¿Cuál es la finalidad que se persigue con la investigación?
Pregunta de investigación	¿Cuál es el cuestionamiento clave que el estudio pretende responder?
Revisión de la literatura	¿Cuáles son los antecedentes sobre el área de investigación? ¿Cómo recopilar las investigaciones más significativas publicadas anteriormente sobre el tema de estudio?
Marco teórico	¿Cuál es la visión completa de los planteamientos teóricos sobre los cuales se fundamentan el problema y la metodología de estudio? ¿Cómo realizar la revisión y estructuración de los conocimientos teóricos disponibles del tema seleccionado?
Recolección de datos	¿Cómo recoger y medir sistemáticamente información de diversas fuentes para así obtener una visión integral y precisa de los asuntos de interés?

Fuente: elaboración propia.

Frente a los planteamientos, no es que los centros los presenten explícitamente al momento de proponer los temas de estudio, aunque ni siquiera de forma implícita lo hacen, simplemente los proponemos allí para precisar de qué se trata cada tema.

Algunas de las propuestas desarrolladas por los centros son:

- El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás ofrece asesorías, capacitaciones y talleres donde se verifica los temas de investigación de los estudiantes, se ayuda a buscar y gestionar fuentes de información y a optimizar resultados de las investigaciones gracias a su refinación, análisis e informes para la investigación científica en diversas plataformas.
- El Centro de Escritura de la Universidad de Manizales ofrece asesorías individuales y grupales en materia de escritura académica, las cuales orientan al usuario en la redacción y la estructura propia de artículos, anteproyectos, proyectos y tesis de grado.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad EAN brinda asesoría académica a estudiantes de pregrado y posgrado de todas las disciplinas,

incluidos los programas virtuales, en temas de trabajos de investigación: estructuras, organización, calidad, completitud, etcétera.

- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia propone un recurso gamificado que aborda fundamentos y lineamientos para el desarrollo de los trabajos y proyectos de investigación que fungirán como requisitos de grado para el proceso formativo de los estudiantes.
- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad del Bosque se enfoca en el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios en torno a las prácticas educativas en el área del lenguaje y sus implicaciones sociales, culturales y políticas; por ello, dan asistencia a sus estudiantes en todas las etapas del proceso investigativo, desde la gestación de los proyectos hasta la publicación de las investigaciones.
- El Centro de Español de la Universidad de los Andes tiene un fuerte componente de investigación dentro de sus dinámicas, por lo que ofrece una gran variedad de acciones. Dentro de ellas se encuentran el *Curso Escritura para Procesos de Investigación* y las *Tutorías de Investigación*, enfocadas en los procesos de planeación, escritura y edición de textos producto de investigación.

La importancia que los CDCC en Colombia les dan a estos aspectos del proyecto de investigación se destaca respecto a otras regiones del mundo, pues si recordamos lo reportado en el análisis hecho al contexto internacional, estos temas de la investigación educativa no se establecieron en el listado de temas y problemas. Esto, por supuesto, no quiere decir que no los aborden, por el contrario, sí lo hacen, solo que de manera menos explícita que en nuestro contexto. Muchos de los CDCC tienen un gran componente de investigación y justamente por eso el trabajo que se lleva a cabo es a gran escala, enfocados en la ejecución de proyectos investigativos y su publicación. El contexto colombiano también se preocupa por ello, pero sin dejar a un lado la instrucción pedagógica específica sobre cómo desarrollar un proyecto de investigación, por ello podemos ver tantas apuestas específicas que lleven a los estudiantes a entender cómo se hace para posteriormente ser capaces de aplicar en sus propios trabajos.

Lo presentado en este apartado corresponde específicamente a cómo los CDCC abordan algunas particularidades de la investigación, pero este componente no se limita a lo presentado aquí, sino que se irá desarrollando más a lo largo de estos capítulos para precisar cómo, a través de recursos, servicios y demás, se trabaja la investigación. De manera más amplia y detallada, este componente se expondrá en el Capítulo 8 Gestión y Socialización del Conocimiento en los Centros Colombianos.

5. Proceso de escritura

Hemos decidido situar en el quinto lugar el proceso de escritura, basados en la frecuencia en que este tema es abordado en los centros consultados y en la forma en que se hace. A pesar de que no es la prioridad principal para el conjunto general de centros, los CDCC se interesan en cierto nivel por que los estudiantes adquieran herramientas teóricas y sean capaces de aplicarlas para estructurar sus escritos, de modo que se obtengan documentos de calidad, especialmente si estos son para publicación.

La escritura de un documento académico es una tarea que requiere de la aplicación de normas y reglas establecidas, así como de muchas habilidades no innatas por parte del escritor, las cuales debe adquirir y potenciar para que su proceso de escritura sea cada vez más refinado (Côrte Vitória, 2019; Bui et al., 2023). Así, esta escritura debe ser producto del desarrollo de los procesos cognitivos básicos y superiores (atención, imaginación, pensamiento...), el conocimiento estructural y contextual de la lengua (sociolingüística, pragmática...), la gestión de la información, la creatividad, habilidades organizacionales y de planificación, la gestión de la motivación y las emociones, la ética profesional y las habilidades metacognitivas (autorregulación, autonomía...), entre muchas otras.

Para el desarrollo de la escritura en la llamada educación formal, diversos académicos han propuesto enfoques, modelos y teorías a lo largo de los años con el fin de conseguir en los aprendientes la habilidad de escribir. Tenemos, por ejemplo, la escritura desde el enfoque tradicional o como producto (Arapoff, 1969; Bander, 1971; Hedge, 1988; Paulston, 1972; Paulston & Dykstra, 1973), la escritura desde el enfoque cognoscitivistista o como proceso (Flower & Hayes, 1981; Hedge, 1988; Humes, 1983; Murray, 1980; Salvador, 1997; Shih, 1986) y el enfoque socioconstructivista o contextual-ecológico (Dudley-Evans & St John 1998; Hyland, 2021; Tribble, 1996).

Teniendo esto en cuenta, al realizar el análisis sobre este tema, descubrimos que los CDCC desarrollan la escritura desde un enfoque cognoscitivistista, pues sus acciones y recursos se interesan por las etapas de la escritura y por las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. Desde la óptica de los CDCC, concluimos que la escritura se trata de un proceso complejo que involucra varios subprocesos o etapas. Varias son las propuestas que se han hecho sobre las etapas de la escritura, y varios centros coinciden con varias de ellas, aunque otros prefieren ser un poco más extensos al incluir etapas más específicas. Sin embargo, a pesar de las particularidades que se pueden hallar, estas etapas pueden resumirse en tres: **la planificación**, **la textualización** y **la revisión**, las cuales facilitan la escritura, garantizan la calidad del escrito y dan cuenta del proceso ejecutado. Algunas de las etapas particulares adicionales que algunos centros incluyen son **la preescritura**, **la edición** y **la publicación**.

A manera de ejemplos, presentamos a continuación algunas de las propuestas más destacables a nivel nacional:

- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración ofrece unos servicios interesantes para el acompañamiento en los procesos de escritura. Esto se ofrece como apoyo a la labor pedagógica de los docentes de la institución, aunque también los administrativos pueden beneficiarse, por lo que pueden solicitar asesorías para la revisión de documentos oficiales, didácticos y demás.
- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana cuenta con una metodología de trabajo destacable, pues organiza toda su dinámica alrededor de una didáctica basada en las etapas de la escritura. Así, cada interesado, estudiante o docente ingresa al trayecto en una etapa particular, dependiendo del estado de su escrito. En las distintas etapas de escritura o espacios del trayecto, el participante recibe acompañamiento puntual para su producción textual de un experto, por medio de charlas, asesorías y recursos. Las etapas establecidas son la preescritura o planificación textual, la escritura guiada, la revisión, corrección y publicación y como última etapa la visibilidad e impacto.
- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia realiza acompañamiento, por medio de la tutoría, en los procesos de escritura en diversas lenguas, principalmente en español e inglés. También ofrece en su página web recursos que abordan la escritura de autores reconocidos como Daniel Cassany.
- El Centro de Español de la Universidad de los Andes cuenta con un nutrido sitio web de recursos para el desarrollo de la escritura. Entre los varios temas encontramos el proceso de escritura, que ofrece recursos didácticos, interactivos y completamente originales. Algunos de los recursos son un planeador de textos, unas estrategias de preescritura, un formato de planeación de texto y una guía de autoedición.
- El Centro de Español de la Universidad de Ibagué propone recursos que dan cuenta de los pasos o acciones que se deben seguir para redactar diversos tipos de escritos, por ejemplo, encontramos el video *Etapas para la elaboración de un ensayo*, la guía *Redacción básica para profesionales*, el video *Cómo hacer un artículo de opinión* y el documento recopilatorio *Guías para la producción*

de textos académicos. Los dos primeros están dirigidos a profesores, y los dos últimos, a estudiantes.

Como podemos observar, los procesos de escritura resultan de gran importancia para estas comunidades educativas en nuestro país, pues varias son las apuestas que se hacen. Sin embargo, al ubicar este campo en un quinto lugar, podemos entender que existen otras prioridades que ya se han descrito anteriormente. Esto, por supuesto, no se puede generalizar, pues no todos los CDCC manejan las mismas prioridades. Hay algunos que se interesan más por estos temas de la escritura que otros, por ende, sus propuestas pueden ser más destacables, al igual que sucede en el contexto internacional, donde pudimos ver que los procesos de escritura son más de su interés. Recordemos que este campo se ubicó en el tercer lugar del listado general de contenidos y problemas, dado que el esfuerzo que dedican estos centros es mucho más notorio. Esto es evidente desde las mismas denominaciones de los CDCC, pues un número significativo de centros se denominan centro de escritura a secas, mientras que en nuestro país la tendencia es a incluir más la comunicación en general y otras habilidades relacionadas.

6. Procesos de evaluación y Pruebas Saber PRO

Como último campo, el análisis nos permitió identificar varias iniciativas que se adelantan para llevar a cabo procesos de evaluación en los aprendizajes, principalmente de los estudiantes. En relación con esta evaluación, nos referimos a todo aquello que hace parte de este campo: propósitos, tipologías, metodologías, instrumentos, pruebas, y demás que puedan dar cuenta de cómo los CDCC se interesan por acompañar la evaluación como componente principal en el proceso educativo en las instituciones.

Es entendible que la evaluación sea una preocupación para los CDCC, dado que este mecanismo hace parte del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. No podemos dissociar la evaluación de la formación profesional, pues esta posibilita la reflexión sobre el modo en que se está ejecutando la práctica docente (Allal, 2023; Eve Liu et al., 2023), realimenta el diseño de los currículos (Salas Perea, 2016; Hurtado Talavera, 2020), permite ver cómo se están alcanzando los logros académicos de toda la comunidad académica (Anijovich, 2017; Pérez Pino et al., 2017). Podemos entender la evaluación como ese proceso que permite lograr cambios significativos gracias a la toma de decisiones que se da producto de la evaluación. De hecho, Lee Joseph Cronbach, psicólogo educativo estadounidense, hacia 1963 ya consideraba la evaluación como recolección de información para tomar decisiones.

Borjas (2014), desde la visión crítica de la pedagogía, nos dice qué se evalúa para que toda la comunidad participe críticamente de los asuntos que les conciernen, para que todos se reconozcan en la experiencia educativa e intenten mejorarla colectivamente. Esto se hace desde los principios de la participación, comunicación, contextualización, significación, humanización y transformación.

Al analizar entonces el componente de la evaluación, a la luz de estas funcionalidades, vemos que los CDCC la abordan principalmente por dos propósitos:

1. La evaluación es usada como una herramienta didáctica para el mismo proceso formativo dentro de los CDCC. Al abordar tantos campos de conocimiento, estos centros usan estrategias de evaluación como mediación en sus diferentes acciones académicas. Nos referimos a instrumentos como pruebas, formatos, cuestionarios y demás, así como a técnicas como la observación, las encuestas y las dinámicas de grupos, entre otras.
2. La evaluación es abordada como preocupación, no solo por parte de los CDCC, sino también porque ese tema es de gran preocupación para los docentes, estudiantes y las instituciones en general. Los estudiantes son evaluados constantemente a lo largo de su proceso formativo, por lo que los centros se interesan en acompañar ese proceso de modo que tengan un buen desempeño en sus responsabilidades y se hagan más autónomos frente a su formación.

Respecto al segundo propósito, vemos entonces que las Pruebas Saber PRO son un tema que se desarrolla al interior de los CDCC, ya que las instituciones tienen la responsabilidad de abordarlas al ser un instrumento de evaluación estandarizada del Ministerio de Educación Nacional para medir la calidad de la educación superior en el país por medio de la evaluación de las competencias de los futuros graduados de sus programas profesionales.

A este respecto, estas son algunas de las apuestas que encontramos:

- El Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez ofrece un entrenamiento de las Pruebas Saber PRO, una prueba ofertada cada semestre para preparar a los estudiantes en competencias genéricas.
- El Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca tiene una oferta de seminarios en los cuales podemos encontrar el *Seminario de Saber PRO, comunicación escrita* y el *Seminario Saber Pro, lectura crítica*.
- El Centro de Estudios en Educación y Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali ofrece unos talleres para abordar esta prueba desde distintos componentes.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano, en su proceso misional, propende por el trabajo en seis ejes principales,

dentro de los cuales se encuentra la prueba Saber PRO. Para ello ejecutan estrategias institucionales, talleres remediales y materiales.

- El Centro de Estudios en Educación y Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali ofrece unos talleres en diversas modalidades para acompañar a los estudiantes en el proceso de preparación para la prueba Saber PRO.

En cuanto a la evaluación en general, tenemos también aquellas propuestas que buscan asistir tanto a docentes como a estudiantes en sus procesos educativos, por medio de recursos evaluativos. Algunas de las propuestas son:

- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración ha diseñado unas rúbricas descargables que contienen criterios de evaluación para diferentes tipos de escrito, con el fin de que los estudiantes sepan las fortalezas y debilidades de su escritura. Así, encontramos criterios de evaluación para un ensayo, un acta, una reseña y un plan de negocios, respectivamente. De igual manera, como soporte a los profesores y monitores, en la evaluación de trabajos, el Centro dispone de unas rúbricas de calificación para los tipos de textos más comunes en la universidad. Hay entonces rúbricas recomendadas de evaluación para ensayo, para reseña y para presentaciones orales respectivamente.
- El Centro de Español de la Universidad de los Andes ha diseñado la *Prueba Diagnóstica de Español* que todos los estudiantes de pregrado deben tomar al ingresar a la Universidad para conocer sus conocimientos iniciales. El reporte es útil para los cursos de Escritura Universitaria I y II que ellos deben tomar. Igualmente, pone a disposición matrices con unos criterios que pueden usarse para planear y evaluar la ejecución de productos de comunicación oral. Así, encontramos una *Matriz de Evaluación de Discursos Expositivos* y una *Matriz de Evaluación de Discursos Argumentativos*.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente cuenta con una oferta de seminarios-talleres que desarrollan la evaluación desde diversas perspectivas y para propósitos diversos. Entre la oferta, encontramos el seminario-taller «Evaluar los aprendizajes de los estudiantes: Consignas y criterios de evaluación» y el seminario-taller «Diseño de pruebas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes: Una construcción que deviene entre el diálogo y

la revisión». Ambos están dirigidos a docentes de la Universidad y busca capacitarlos en estas herramientas.

- El Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Cecaense de la Corporación Universitaria del Caribe dispone de unos recursos para sus docentes, para acompañarlos en su práctica pedagógica respecto al componente de la evaluación. Encontramos en su página web una «Rúbrica para evaluar textos argumentativos y una Rúbrica para evaluar prácticas de lectura en el aula».
- El Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la institución. Para ello, ofrece una variedad de recursos evaluativos que asisten estos temas, como plantillas para la evaluación de textos en general y rúbricas para la evaluación de tareas de lectoescritura. Estos recursos están diseñados para ser usados tanto por estudiantes como por los docentes.

Es así como vemos algunas apuestas representativas de los CDCC en nuestro país respecto a procesos evaluativos en las instituciones educativas. Por supuesto, acá hemos presentado solo algunos ejemplos, pero la gran mayoría de centros tienen algo para proponer. Este componente es de destacar, pues nuestro país cuenta con estos elementos diferenciadores respecto a los CDCC de otros países. Si recordamos el listado de temas del contexto internacional, vemos que allí no se incluyeron estos temas, ya que no evidenciamos apuestas consistentes sobre la evaluación como para considerarlas una muestra representativa. Esto, por supuesto, no quiere decir que no exista. Muchos de los CDCC analizados disponen de recursos y servicios que abordan la evaluación, pero evidentemente no es una preocupación mayor.

Después del abordaje de cada uno de los aspectos establecidos en la tabla 7, queremos hacer unas precisiones frente a los temas allí presentados y frente a otros que no lo están. Por un lado, es importante aclarar que esta estructura y relación de problemas y contenidos es una propuesta propia que se hace teniendo en cuenta las razones dadas al inicio. Esto, dado que ningún CDCC presenta esta información de esta manera, ninguno especifica los problemas académicos que presentamos allí e incluso hay algunos que no especifican los temas que abordan en sus prácticas. Toda esta información la extrajimos de los objetivos y descripciones que hacen los centros en sus medios públicos, así como de los temas y dinámicas que abordan en sus diferentes recursos y servicios académicos.

Por otro lado, es también importante aclarar que los temas aquí presentados no son los únicos que los CDCC abordan ni el orden que presentamos aquí es el que la tota-

lidad de centros gestiona. Se trata de una generalización que se hizo basados en los temas más comunes que la mayoría de ellos aborda, aunque también existen particularidades. A modo de ejemplo, tenemos *la escritura creativa, el bilingüismo y la herramienta Excel*, que, si bien son temas de interés y de suma importancia, solo una minoría de centros los trabajan. En contraste, tenemos algunos temas típicos en muchos o en la mayoría de los CDCC, pero que no aparecen de forma explícita en la tabla, ya que se desarrollan implícitamente en varios de los temas presentados. Uno de ellos es la argumentación, que alrededor del 60% de centros trata, pero que no cuenta con una sección específica en la tabla ya que la argumentación es considerada un asunto que se trabaja dentro de otros asuntos, por ejemplo, en el ensayo, la tesis de investigación, la investigación en general y el pensamiento crítico. Estos son temas que difícilmente se pueden ejecutar si el individuo no despliega cierto nivel de argumentación. El tema de la lectura crítica es otro tema común en muchos CDCC pero que se incluye dentro del campo de la lectura académica, pues el abordaje de los distintos géneros académicos exige cierto nivel de criticidad en los procesos de lectoescritura en la formación de los profesionales.

En cuanto al orden que se presenta en la tabla 7, recordemos que se trata de una generalización basada en la mayoría. Por supuesto, esto no quiere decir que automáticamente el 100% de CDCC prioriza la totalidad de los géneros académicos o la gramática normativa. Puede que haya enfoques específicos, y puede que uno que otro centro se interese más por los temas que aparezcan de último en la tabla, por ejemplo, pero sí existen temas que la gran mayoría trata de abordar. Otra aclaración es que ningún CDCC aborda la totalidad de temas específicos que puedan pertenecer a un campo general. Por ejemplo, evidenciamos que varios centros trabajan el ensayo, el resumen y la reseña, pero no la monografía o el artículo periodístico. De igual manera, este tema se coloca en primer lugar ya que la gran mayoría sí aborda al menos un tipo de género. Lo mismo sucede con el campo de la lingüística, ya que resulta complicado pensar que un CDCC trabaje la totalidad de la infinidad de temas que se derivan de la gramática, la fonética, la semántica, entre otras ramas. Sí hay un abordaje de los campos de alguna u otra manera y es lo que nos interesó y lo que se reportó.

Modalidades para la dinamización del conocimiento en los centros

Esta categoría se hace imperiosa teniendo en cuenta que las formas en que se imparte el acto educativo ya hacen parte de los componentes educativos y curriculares que toda institución o programa debe proponer, sustentar y desarrollar. Estas modalidades se originan principalmente a partir de los progresos en tecnologías de la información y la comunicación que se aplican en el ámbito educativo. Estas tecnologías han posibilitado «la diversificación de los medios, los tiempos y los mé-

todos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje» (Rama, 2021), independientemente de las disciplinas, las regiones geográficas, las situaciones económicas y sociales de los contextos académicos.

Hace apenas medio siglo eran impensables formas de educar que no fueran dentro de un aula educativa y con el instructor delante del aprendiente o en casa, y cuyos materiales no iban más allá de los libros. Dinámicas como la educación a distancia, la semipresencialidad, los encuentros y prácticas remotas, el aprendizaje virtual o en línea, el *e-learning*, el *b-learning* o aprendizaje mixto, entre otras vertientes y prácticas (Mera-Mosquera & Mercado-Bautista, 2019; Oliveros Lugo et al., 2018) son algunas de las formas en que hoy en día un docente puede impartir su instrucción y un aprendiente puede acceder al conocimiento y poner en práctica sus habilidades (Carrasco, 2016; Salinas Ibáñez et al., 2018).

Estas nuevas modalidades de estudio no solo suponen la incidencia de las tecnologías, a través de innovaciones educativas como los laboratorios virtuales, los simuladores con realidad aumentada y realidad virtual, las aplicaciones con inteligencia artificial, escenarios remotos, y demás, sino también la puesta en práctica de habilidades cognitivas, psicoeducativas y didácticas que permitan que los estudiantes alcancen sus propósitos de aprendizaje, a saber, la autorregulación, el autodidactismo, la planeación y gestión del tiempo y de recursos, estilos de aprendizaje, entre otras prácticas.

Quizás estas innovaciones tecnológicas han contribuido a que la misma educación presencial se reinvente con el fin de diversificar los espacios de aprendizaje, implementar nuevas estrategias didácticas, propiciar nuevos ambientes de aprendizaje que integren esas nuevas tecnologías (Martínez, 2017). Gracias a eso, hoy en día ya podemos hablar del aprendizaje situado, de la modalidad dual de estudios y prácticas, las salidas de campo, las prácticas remotas, las prácticas de laboratorios, entre otras formas que sin duda aportan significativamente a la formación educativa.

Como lo mencionamos en el capítulo 1, no existe consenso actual sobre las diversas modalidades en que una institución puede o debe desarrollar sus programas debido a las conceptualizaciones alternas que emergen con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, a las limitaciones que poseen las instituciones educativas para implementar diversas modalidades o al desconocimiento conceptual que traen todas estas invenciones. Sin embargo, no sería recomendable que se establecieran modalidades estandarizadas de estudio, ya que esto puede llevar a las instituciones a perder autonomía sobre la forma en que desean responder a las necesidades contextuales y a los propósitos de formación y a innovar en nuevas formas de aprender y mediar pedagógicamente.

El análisis de los CDCC nos permite ver que estas comunidades también responden a diversas formas de impartir sus servicios educativos, pero es difícil enmarcarlos exclusivamente en alguna modalidad determinada, debido a que la mayoría de los centros no precisan su modalidad, y los que lo hacen, optan por alternativas edu-

cativas que no están alineadas con lo que anuncian. También hay CDCC que hacen uso de varias modalidades, llevándolos a no centrarse en alguna de manera definida. Debido a esto, en este estudio hemos decidido establecer las siguientes modalidades como las preponderantes en los CDCC: modalidad mayoritariamente virtual, modalidad mayoritariamente presencial, modalidad mayoritariamente mixta. En esta sección mencionaremos algunas precisiones y situaciones sobre varios CDCC. Respecto a propuestas didácticas detalladas de ellos, ya lo hemos venido haciendo hasta el momento y lo seguiremos haciendo a lo largo de estos capítulos.

Modalidad mayoritariamente virtual

De la muestra total seleccionada de CDCC, únicamente dos explicitan su modalidad, que en este caso es la virtual, y ellos son el Centro Virtual de Lectura y Escritura (CVLE) de la Universitaria de Investigación y Desarrollo y el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Podemos constatar que todas o la mayoría de las propuestas son llevadas a cabo virtualmente, a través de sus páginas web, de sus plataformas educativas, de sus repositorios y bibliotecas virtuales y de otras herramientas tecnológicas, por lo que hay consistencia en la modalidad virtual de estudios. No obstante, existen ciertas apuestas que se ejecutan al interior de estos centros en modalidad *blended* o mixta, especialmente para lo relacionado con la comunicación interna y la interacción con la comunidad, y estos no descartan la presencialidad para el desarrollo de ciertos eventos y acciones futuras, tal y como lo explicita el CVLE en su página web.

De estos dos centros, y de la totalidad de CDCC, independientemente de sus modalidades, se destacan las acciones y recursos del CVELE de la UNAD, toda vez que las apuestas virtuales que hace este centro no se encuentran en ningún otro. Por ejemplo, tenemos que este centro cuenta con un *centro gamificado*, el cual ofrece recursos educativos gamificados presentados por medio de objetos virtuales de aprendizaje. Cuenta también con un entrenador de escritura que integra tecnología basada en inteligencia artificial que permite realizar prácticas de escritura autónoma. Cursos automatizados, objetos virtuales de información y de aprendizaje y videos en lenguas de señas son otros recursos que encontramos en su portal.

El Centro de Español de la Universidad de los Andes, a pesar de no ser un centro mayoritariamente virtual, cuenta con un portal web que se destaca sobre los demás gracias a su estructura tecnopedagógica y a las propuestas educativas que se gestan desde allí. A diferencia del CVELE, este centro distingue los servicios y recursos según las poblaciones y su nivel de formación, por lo que podemos encontrar apuestas para estudiantes de pregrado, posgrado y para docentes. Este centro cuenta con el portal LEO, un espacio virtual con recursos digitales de libre acceso, diseñados para los componentes comunicativos de la lectura, la escritura y la oralidad.

Otros portales web que se destacan igualmente por su organización, el acceso por medio de internet a sus recursos, la originalidad e implementación de nuevas tec-

nologías en estos recursos son el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás y el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte.

Modalidad mayoritariamente presencial

Al hablar de esta modalidad, los hallazgos nos permiten afirmar que ningún CDCC es 100% presencial, a pesar de que muchas o la mayoría de sus acciones se llevan a cabo dentro de sus instalaciones físicas o en algún espacio presencial alterno. Varias son las razones para establecer esto:

- ninguno de los CDCC que aparentemente son presenciales explicita en su denominación, propósitos o fundamentaciones que su modalidad de estudios es esa;
- la mayoría de los CDCC cuentan con un sitio web, donde se puede encontrar algún tipo de recurso de aprendizaje, lo cual significa que están haciendo uso del Internet para sus procesos educativos;
- los centros que no cuentan con una página web, al interior de sus procesos utilizan algún tipo de plataforma tecnológica para impartir sus tutorías, comunicarse, difundir información, socializar documentos, etc. También hay algunos que manejan alguna red social para estos fines, Facebook e Instagram como las principales.

Los siguientes CDCC son los que al momento de realizar este estudio no contaban con un sitio web propio como lo hace la mayoría de centros: el Centro de Producción Textual de la Universidad Internacional del Trópico Americano (Unitrópico); el *Writing Center* del Colegio Nueva Granada; el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Francisco de Paula Santander; el Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz; el Programa de Asesorías en Lectura y Escritura para la Comunidad Universitaria de la Universidad del Tolima; el Centro de Escritura de la Universidad de Manizales; el Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración; el Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia; Centro de Escritura Telar del Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica y el Centro de Estudios en Educación y Lenguaje, ambos de la Universidad Santiago de Cali. El total de CDCC sin sitio web representa el 23,91 % del total de la muestra de centros incluidos para este estudio.

No obstante, el hecho de no tener un sitio web completo no significa que la información al respecto de estos centros sea inexistente, pues se pueden encontrar páginas web sobre ellos, aunque son meramente informativas (no ofrecen ningún recurso accesible), y por lo general son páginas que aparecen en los sitios web de las instituciones educativas a las que pertenecen. Adicionalmente, algunos de estos centros aparecen en publicaciones de revistas científicas.

Frente a esta evidencia, por supuesto la invitación para estas comunidades es a considerar el diseño de un sitio web completo, no solo para darse a conocer e informar a la comunidad educativa interna y externa sobre sus acciones, sino también para que estos sitios sean usados para dinamizar el conocimiento por medio de la oferta de recursos digitales de aprendizaje y de la gestión de servicios y proyectos, de modo que se garantice la accesibilidad de las capacidades diferenciadas y especiales de aprendizaje y se contribuya con la complementariedad y calidad de la educación. Recordemos que nuestra sociedad actual se encuentra en la denominada *era digital*, en la cual no se puede concebir la educación sin el Internet, los medios digitales ni las TIC. Tengamos en cuenta también la evidencia empírica que este y otros estudios han mostrado respecto a los CDCC: 1) los CDCC más reconocidos mundialmente cuentan con un portal web, 2) los portales web de estos centros son los más destacables, 3) la mayoría de CDCC incluidos en investigaciones y en el establecimiento del estado de arte cuentan con portales web, 4) el impacto en la comunidad educativa se debe, en parte, gracias a sus portales web.

Por otro lado, también se puede encontrar información sobre estas comunidades en redes sociales, ya que algunos de estos centros (y otros con modalidad mayoritariamente mixta) crean sus cuentas para difundir información al respecto y dinamizar sus fines. Algunos de los CDCC que actualmente cuentan con redes sociales son el Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Facebook, Instagram, X (antiguo Twitter)), el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca (Facebook, Instagram), el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia (Facebook), el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás (Facebook, Instagram, X, TikTok), el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad EAN (Facebook, Instagram), el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi (Facebook, Instagram) el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente (Facebook, Instagram) y el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano (Facebook, Instagram, X).

Modalidad mayoritariamente mixta

Nos referimos con esta modalidad a aquellos CDCC que siguen formas presenciales de educación, pero que igualmente dan gran importancia al uso del Internet y de las nuevas tecnologías para conseguir sus objetivos. Algunas características destacables de estos CDCC son:

- su rica, igualitaria y equitativa oferta de servicios, tanto presenciales como virtuales respectivamente;
- los servicios que se ofertan en ambas modalidades simultáneamente;
- sus sitios web, los cuales son más estructurados y provechosos que otros;
- el uso de herramientas originales y por tanto diferenciales;
- para ciertos eventos optan por la virtualidad y para otros por la presencialidad.

Queremos aclarar que no todos los CDCC asignados a esta modalidad se caracterizan por estos atributos en su totalidad, u otros, sino por al menos un par de ellos.

Es a esta modalidad a la cual hemos asignado la mayoría de CDCC debido a que en efecto cumplen con varias de estas características. Algunos de los que se destacan son los Centros de Escritura Javeriano, tanto de Cali como de Bogotá, el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte, el Centro de Español de la Universidad de los Andes, el Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Ceca-rensense de la Corporación Universitaria del Caribe, el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, el Centro de Español de la Universidad de Ibagué.

Esta modalidad mixta no solo es la más común en nuestro país, sino también en la totalidad de CDCC internacionales incluidos en el análisis, pues si recordamos los resultados del Capítulo 1, el 78,26% (36 CDCC) fueron categorizados con modalidad mixta, seguidos de los virtuales 13.04% (6 CDCC) y, por último, los presenciales 8,7%. Si analizamos estas cifras, podemos entender que en el mundo existe una gran apuesta por la virtualización de las apuestas educativas que se incrementó luego de la pandemia del COVID 19, pues pudimos evidenciar que la mayoría de centros empezó a ofrecer varios de sus servicios de manera virtual durante la pandemia y luego de que se superó la crisis, varios de ellos decidieron mantener esta dinámica, ya fuera para complementar la educación presencial o para ofrecer algunos servicios exclusivamente en virtualidad.

Por otro lado, también se evidenció el caso contrario, pues tanto en Colombia como en el exterior hubo algunos centros que cesaron algunas de sus actividades mientras retornaba la «normalidad», lo cual deja una gran inquietud frente al hecho de que aún en plena era digital haya comunidades educativas e incluso instituciones de educación superior que se resisten a la virtualidad. Un estudio al respecto sería necesario para indagar sobre este fenómeno.

Análisis de las fundamentaciones epistemológicas de los centros

Teniendo en cuenta que la epistemología valida la naturaleza, las posibilidades, los alcances y los fundamentos del conocimiento de las diversas disciplinas y de los objetos de estudio (Russ, 2014), nos interesó indagar sobre la forma en que se dinamiza el conocimiento al interior de los CDCC, toda vez que los consideramos como un objeto de estudio capaz de producir y gestionar conocimiento útil para la sociedad académica. Izaguirre-Remón et al. (2018) precisan que el análisis epistemológico «deviene recurso para legitimar el alcance y significación de la indagación sistematizada que se ha producido sobre la realidad objeto de estudio; así como de los constructos construidos desde el pensamiento científico para modelar sus características fundamentales» (p. 15), y establecen que, para adelantar dicho análisis, es necesario establecer fundamentos filosóficos de orden ontológico, gnoseológico, metodológico y axiológico para la total comprensión del marco epistémico.

Esta sección reporta entonces nuestro interés en descubrir la forma en que los CDCC del país fundamentan sus iniciativas, ya sea desde preceptos que se relacionan con los fundamentos teóricos alusivos a sus disciplinas o campos de conocimiento o desde ideologías que le dan sentido a su razón de ser. La información que nos permitió dar cuenta de estas posturas provino de lo que los CDCC establecen de manera explícita en sus fuentes oficiales informativas, como sus páginas web y publicaciones hechas en revistas y otros medios de difusión de conocimiento, así como en lo que pudimos observar gracias al análisis realizado a estas mismas fuentes. Esta búsqueda nos permitió establecer los siguientes hallazgos iniciales generales:

- Existen varios centros que presentan claramente a la comunidad interna y externa aquellos principios teóricos, filosóficos, metodológicos, axiológicos u otros que orientan su actuar, y esas acciones reflejan los principios establecidos, es decir, que existe alineación entre las acciones y sus bases.
- Existen varios centros que no informan de manera manifiesta esos principios fundantes, por lo que fue necesario un examen detallado a sus propósitos y propuestas académicas para poder hallar indicios sobre esas fundamentaciones.
- Existen varios centros a los cuales no se les pudieron establecer con determinación los principios que los fundamentan, debido tanto a la limitada información compartida o publicada como al carácter presencial e interno con el que dinamizan sus acciones.

- Ningún centro da cuenta de manera explícita de un listado integral de sustentaciones. Esto quiere decir que aquellos centros que presentan algún tipo de sustentación lo hacen desde una o un par de posturas, no de varias tipologías de posturas. Estas pueden estar relacionadas bien sea con teorías de las disciplinas asociadas, con las diversas corrientes educativas existentes, con fundamentos filosóficos y éticos o con principios que atienden a una teleología institucional.

Empezaremos entonces a reportar algunas especificidades que nos presenta la muestra de CDCC, lo cual da cuenta de propuestas diferenciadas, pero también presentamos algunas generalidades que dan cuenta de tendencias comunes en la totalidad de la muestra de CDCC estudiada.

El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia presenta en su sitio web los fundamentos teóricos y las vertientes de lenguaje que tienen en cuenta para proponer sus acciones. Allí, nos informan sobre la importancia de tener en cuenta el contexto en el cual se producen los actos comunicativos, ya que esto les atribuye un sentido particular, por lo que no pueden compararse estos contextos. La universidad también tiene su propio contexto, por ello tiene su propio lenguaje y debe ser desarrollado por los estudiantes. Es así como este centro tiene en cuenta las perspectivas socioculturales del lenguaje para entender las formas particulares en que las comunidades académicas llevan a cabo sus acciones discursivas. Esto es particularmente importante para el centro y la universidad, ya que orientar acciones contextualizadas es vital para la construcción del conocimiento en el seno de las disciplinas y para la permanencia de los estudiantes. El Centro presenta entonces los campos y autores que fundamentan la discusión sobre la lectura y escritura en la universidad: literacidad académica, desarrollada por autores como Ángela Kleiman, Brian Street y Mary Lea; la escritura a través del currículo y estudio sobre géneros discursivos, desde las perspectivas de Charles Bazerman, Cristina Fakey David Dussel; la alfabetización académica desde Paula Carlino.

El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana presenta una estructura didáctica y metodológica bastante particular, que se diferencia del resto de CDCC del país, ya que gestiona sus acciones en torno a las etapas del proceso de escritura. Al ingresar a su página web, vemos que las cuatro etapas que se definen son: 1) Pre-escritura o planificación textual, 2) escritura guiada, 3) Revisión, corrección y publicación y 4) Visibilidad e impacto. Cada una de ellas tiene acciones y recursos particulares que se centran en abordar aspectos específicos según las necesidades que presentan los escritores en formación en la etapa específica en la que se encuentren. Es decir que esta misma dinamización sirve para clasificar, organizar, caracterizar y focalizar todas las actividades académicas propuestas.

Basados en esto, vemos que tácitamente este centro tiene una visión cognoscitiva tanto del proceso mismo de la escritura como del aprendizaje y de los procesos académicos. Como fundamento pedagógico, este modelo educativo cognoscitivista tiene un enfoque desarrollista, que permite que el estudiante desarrolle sus ha-

bilidades mentales e intelectuales de manera progresiva y secuencial, teniendo en cuenta los procesos mentales de pensamiento, aprendizaje, retención y emociones, entre otros. Como metodología para el desarrollo de la escritura, la vemos como un proceso que debe darse desde diferentes etapas, las cuales requieren del despliegue de habilidades particulares para su ejecución y logro. Desde la literatura clásica y fundante de este modelo de escritura se establecen tres subprocesos generales para escribir un texto: la planeación, la redacción y la revisión del escrito. No obstante, una multitud de propuestas alternativas se han establecido según las perspectivas y las necesidades de cada contexto. Un ejemplo claro es la tipología que establece este Laboratorio de Escritura, la cual es coherente con los supuestos básicos latentes que establecen Cuervo Echeverri y Flórez Romero (1996) para el modelo cognitivo de la escritura. Para ellos, estos supuestos se relacionan con el hecho de que la escritura requiere de unos procesos cognitivos, los cuales implican subprocesos organizados como un todo que se reflejan en el texto escrito; la escritura es recursiva, flexible e interactiva; la escritura está intervenida por variables internas, como el conocimiento previo y la motivación, y variables externas, como el contexto y las ideologías del lector.

El Centro Virtual de Lectura y Escritura de la Universidad de Investigación y Desarrollo también adopta una visión cognoscitiva para aplicarla a los procesos de escritura, pero adicionalmente lo hace con los procesos de lectura y con la dinámica que ejecuta en relación con los recursos que ofrece, lo cual resulta bastante interesante. Al hablar de un desarrollo de la lectura, el centro presenta cuatro niveles de lectura, a saber: nivel literal, nivel inferencial, nivel intertextual y nivel crítico. Estos niveles corresponden a los acercamientos teóricos que desde la literatura especializada se han hecho respecto al grado de desarrollo que puede llegar a alcanzar un lector en el procesamiento, análisis, extracción, evaluación y reconstrucción de la información contenida en un escrito. Para establecer una metodología, este centro toma estos niveles para organizar el tipo de recursos y servicios que ofertan al interior de sus dinámicas. Es así como en el nivel literal ofrecen recursos que se relacionan con elementos lingüísticos, por ejemplo, guías, videos, recursos visuales y demás sobre aspectos puntuales de gramática, signos de puntuación y tipologías textuales, entre otros. En el nivel inferencial, encontramos recursos que abordan temas y procesos relacionados con la búsqueda de información, el establecimiento de tesis, las partes de un ensayo y otros escritos académicos, etcétera. Para el nivel intertextual, proponen acciones y recursos que promuevan el aprendizaje significativo, la resignificación de un texto, la consulta de fuentes, y así. Para el nivel crítico, se proponen recursos que potencien el pensamiento crítico y analítico, la interculturalidad, la gestión del conocimiento, entre otros campos.

El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle se presenta como un escenario con enfoque sociocultural que acompaña los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes como contribución a la formación para toda la vida. Esto es coherente si tenemos en cuenta que este proceso académico, desde esta perspectiva, buscaría el desarrollo del ser humano desde

las interacciones en un contexto no solo universitario y profesional, sino desde todo un entramado socio-histórico-cultural, lo cual significa que este Centro debería preparar a los futuros profesionales desde todas las perspectivas sociales. Desde esta interacción integral, el estudiante podrá entonces desarrollar sus potencialidades que le servirán para su plenitud en los diversos roles humanos: como aprendiz, como persona, como profesional, como actor social. Esta es una perspectiva bastante ambiciosa, si tenemos en cuenta que, por lo general, este tipo de centros se desenvuelven en ámbitos muy específicos y sus acciones están orientadas a abordar temas específicos y a desarrollar habilidades relacionadas con la comunicación académica.

Este centro establece, en su página web, postulados que se establecen alrededor de sus ejes principales: la escritura, la lectura y la oralidad. Estos postulados, aquellos principios principalmente teóricos que se definen como la base de la estructura académica, están relacionados con la lectura profunda, el lector profundo, la literatura, escenarios para la lectura profunda, la historia de la escritura, cualidades de la escritura, el acto de escribir y la oralidad. Este centro explica, sin especificar autores, los principales componentes, características y ventajas de cada uno de estos postulados y establece cómo ayudan a formar mejores escritores, lectores y oradores. Una propuesta bastante interesante y diferenciada para estructurar las dinámicas de las actividades que se llevan a cabo.

El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Nacional de Colombia presenta unos referentes teóricos y metodológicos que se fundamentan desde tres líneas de investigación relacionadas con los procesos de lectura y escritura universitarias: la alfabetización académica, desde la óptica de Paula Carlino, la literacidad crítica, desde las investigaciones de Daniel Cassany y Josep Castella y la geopolítica de la escritura académica, desde los aportes de Suresh Canagarajah. Este centro considera importante estos principios ya que han marcado las formas de entender y desarrollar estos procesos en las instituciones educativas. De igual manera, el Programa tiene en cuenta los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire, del enfoque mediante tareas comunicativas y de la investigación acción participativa como metodologías de trabajo, que permiten la puesta en práctica de los conocimientos, la interactividad y la gestión del conocimiento entre todos los actores que intervienen en los procesos académicos del Programa.

El Centro para el Desarrollo de las Competencias Comunicativas *Comunicarte* de la Universidad de la Sabana también explicita los referentes teóricos que tienen en cuenta para orientar el trabajo práctico relacionado con la escritura, la lectura y la oralidad. Es así como para la primera competencia se sustentan desde el modelo interactivo de comprensión lectora, desarrollado por Kintsch y Teun Van Dijk e Isabel Solé; para la escritura, se basan en la integración de los modelos propuestos por Hayes y Flower, Teun A. Van Dijk, Bereiter y Scardamalia y Zimmerman y Risemberg; para la oralidad, tienen en cuenta la comunicación oral efectiva, desarrollada por Espíndola, Verderber, Briz y Yarce.

De entre los diversos enfoques educativos dentro de los cuales un centro de esta naturaleza puede inscribirse identificamos uno que no puede ser ajeno a ellos, dadas las disciplinas y las habilidades que buscan desarrollar. Se trata del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas, el cual surge en la década de los años setenta como respuesta al modelo estructuralista de enseñanza de las lenguas extranjeras que se centraba en la lengua como objeto de estudio, por lo que el objetivo principal era conocer las normas que regían el proceso comunicativo. El enfoque comunicativo busca entonces que la lengua no sea solo objeto de estudio, sino ante todo un instrumento o un medio para la comunicación humana. Es así como el objetivo principal del aprendizaje de cualquier lengua debe ser el de desarrollar competencias comunicativas teniendo en cuenta los contextos socioculturales en los cuales se da esa comunicación.

Esta nueva propuesta didáctica y pedagógica, desarrollada entre las décadas de los 70 y 80 por varios lingüistas británicos y estadounidenses, como Dell Hymes, William Littlewood, Michael Canale y Merrill Swain, revolucionó por completo la forma en que se impartían las clases de lenguas extranjeras, ya que suponía que el docente de lenguas debía desarrollar nuevas habilidades relacionadas con la implementación de material auténtico, ser conocedor y promotor de la interculturalidad en el aula, favorecer la interactividad por medio del trabajo en equipo, implementar técnicas que posibilitaran la expresión oral, como el debate y los juegos de roles (Littlewood, 2014; Savignon, 2017), entre muchas otras nuevas prácticas que antes no se tenían en cuenta e incluso eran impensables.

Si bien este enfoque nació de las problemáticas latentes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, prontamente penetró en la didáctica de las lenguas en general, por lo que la enseñanza de cualquier lengua extranjera adoptó esta nueva metodología. De la misma manera, esta metodología renovó la enseñanza de la lengua materna, la cual se desarrollaba desde una perspectiva estructural.

Teniendo en cuenta estas novedades, un CDCC que actúa orientado por un enfoque comunicativo es un centro que promueve los siguientes tipos de acciones:

- Los actos de habla y las situaciones comunicativas propuestas deben ser lo más reales posibles y cercanos a la cotidianidad del aprendiente.
- Todas las habilidades de la lengua deben desarrollarse, preferiblemente de manera integrada: el habla, la escucha, la lectura y la escritura.
- Se deben desarrollar las competencias inherentes a la comunicación: competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas, entre otras.
- Los materiales utilizados deben ser auténticos (reales) o adaptados a la realidad, variados y lo suficientemente motivadores para los estudiantes.

- Las situaciones de comunicación deben ser de interés de los estudiantes y de importancia para su formación profesional y para la vida.
- El proceso cobra gran importancia, por lo que el producto es solo una parte del aprendizaje. El rol del docente se redefine para acompañar adecuadamente ese proceso de aprendizaje.
- Se promueve el aprendizaje por descubrimiento, el significativo y el inductivo, entre otras formas de construcción del conocimiento.
- El reconocimiento del contexto y de la otredad es esencial para promover el aprendizaje situado, la multiculturalidad y la interculturalidad.
- Se debe promover el trabajo colaborativo para favorecer la interacción en pro del desarrollo de habilidades sociales y la oralidad.

Como podemos observar, el objetivo principal para un CDCC bajo este enfoque es la comunicación efectiva en un contexto académico, profesional y personal, teniendo en cuenta el buen uso de la lengua a nivel lingüístico y sociolingüístico y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en favor del aprendizaje. No obstante, es de aclarar que este no es el único enfoque para el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que conforme al avance de las ciencias, nuevas perspectivas más emancipadas y críticas surgen y buscan su lugar en la educación.

Basados entonces en estas perspectivas, el análisis nos permitió establecer que los siguientes CDCC son en los que más se refleja el enfoque comunicativo descrito: el Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte; el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali; el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi; el Centro de Escritura de la Universidad de Manizales; el Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y el Programa Comunicarte de la Universidad de la Sabana. Es necesario aclarar que esto no significa que estos centros no abordan otros enfoques metodológicos, sino que, por el contrario, hemos evidenciado que promueven diversas perspectivas para el aprendizaje, solo que en esta oportunidad quisimos resaltar la perspectiva comunicativa. Tampoco significa que otros CDCC no abordan este enfoque comunicativo, solo que quisimos resaltar los mencionados aquí debido a que sus objetivos y apuestas son más sobresalientes a este respecto.

A manera de conclusión, reiteramos que la presentación de los casos mencionados no significa necesariamente que estos centros desarrollen únicamente las visiones expuestas ni lo hagan únicamente desde las formas descritas. Es muy probable que

tengan otras visiones y metodologías para los procesos de enseñanza, aprendizaje, gestión del conocimiento, comunicación y demás. Acá simplemente reportamos los hallazgos más visibles del análisis.

Por otro lado, vemos que la principal tendencia de los CDCC para establecer sus fundamentaciones epistemológicas es a través de principios teóricos relacionados con áreas de estudio específicas dentro de la comunicación, como la lectura y la escritura, y no de otras áreas más generales, como la psicolingüística, las ciencias de la educación y la pedagogía, entre otras, que también se relacionan con estos centros. También fue común encontrar propuestas metodológicas como hojas de ruta para el establecimiento de las diversas acciones por llevar a cabo, aunque estas metodologías surgieron de los mismos principios teóricos, lo cual resulta ser un aspecto innovador por parte de la generalidad de los CDCC en Colombia, pues en el contexto internacional es difícil encontrar este tipo de propuestas. La metodología se basa en proponer actividades según las necesidades que van surgiendo, pero no desde un marco teórico general o desde algún enfoque o fundamento metodológico.

En los CDCC colombianos se evidenciaron pocas posturas de orden filosófico, como lo serían las corrientes o paradigmas de pensamiento aplicadas en el campo de la educación o el establecimiento de un decálogo de valores, principios éticos o cualquier otra dinámica que en realidad esperábamos encontrar. En todo caso, somos insistentes en que no queremos decir que esto es inexistente, descuidado o negligente, sino que quizás hace falta materializar o visibilizar más estas fundamentaciones.

Podríamos establecer que esta es una característica general que comparten todos los CDCC a nivel global, incluyendo a los de Colombia, pues no es común, y aparentemente no es fundamental hacer público el listado de principios epistemológicos para justificar la razón de ser de ellos. Si bien el significado tácito de sus objetivos, misiones, visiones y tipos de acciones sí pueden dar cuenta de ello, consideramos importante que se haga también de manera explícita, ya que esto permite que haya una comprensión directa de los estudiantes y la comunidad externa y podría facilitar el monitoreo y la evaluación de todos los actores de los procesos académicos de los CDCC para asegurar la alineación de esos principios con lo que se propone.

Conclusión

Con el abordaje de los referentes teóricos que sustentan varios de los CDCC objeto de este estudio concluimos este capítulo, el primer acercamiento a la naturaleza, propósitos, fundamentaciones y formas de operar de los CDCC en Colombia. En este capítulo se desarrollaron las dinámicas de estos centros en relación con cada una de las categorías de análisis propuestas: denominaciones, objetivos, poblaciones meta, lenguas de estudio, problemas y contenidos, modalidades y fundamentaciones epistemológicas de los centros, por lo que detallamos lo que ocurre en cada una de ellas haciendo generalizaciones del total de la muestra de CDCC, pero

también presentando casos particulares para ejemplificar y para resaltar aquellas apuestas interesantes que se gestan al interior de estas comunidades educativas en pro de sus estudiantes y docentes, principalmente.

Este análisis se hizo en un marco descriptivo, al detallar las características y acciones reales de los CDCC; analítico, al examinar diversos aspectos que los conforman para conocer su composición y extraer conclusiones; evaluativo, al recoger datos y analizarlos para determinar la forma en que dinamizan su conocimiento, cómo alcanzan sus objetivos y los aspectos en los que pueden mejorar; propositivo, al realizar una examinación razonable, crítica, reflexiva y objetiva en pro de la toma de decisiones que pueda ocasionar este estudio; comparativa, al establecer aspectos en común y diferencias entre las dinámicas de los CDCC colombianos entre sí y respecto a los internacionales; proyectiva, al establecer recomendaciones que puedan potenciar los centros y puntos de partida para futuras investigaciones.

Pero reiteramos que toda la información reportada en este marco es solo un primer acercamiento, pues los capítulos siguientes darán cuenta de forma mucho más detallada de las formas como los centros operacionalizan y materializan sus objetivos, cómo se relacionan con las poblaciones por las cuales se interesan, cómo abordan los contenidos disciplinares y cómo dan solución a los problemas relacionados. Para ello, analizaremos los tipos de recursos que diseñan, los servicios académicos que ofrecen, los proyectos que gestionan, las relaciones que se dan intra e interinstitucionalmente, entre otros aspectos necesarios para poder dar cuenta de un análisis global y holístico sobre estos centros para el desarrollo de la comunicación y el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. (2023). Assessment and the regulation of learning. *International Encyclopedia of Education*, 3, 35-40. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09017-5>
- Álvarez, J. A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: Una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (Ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp. 56-72). Unemat.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), 31-38.
- Arapoff, N. (1969). Discover and transform: A method of teaching writing to foreign students. *Tesol Quarterly*, 3(4), 297-304. <https://doi.org/10.2307/3586122>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Aznárez-Mauleón, M., & López-Flamarique, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 627-654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Bander, R. G. (1971). *American and English rhetoric: Writing from spoken models for bilingual students*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barbón Pérez, O. G., Herrera Carpio, L., Vega Falcón, V., Carrera Calderón, F., & Fonseca Morales, R. T. (2019). Implementación de una dinámica de intervención didáctica para la optimización del proceso de escritura académica en la educación superior. *Espacios*, 40(44). <http://www.1.revistaespacios.com/a19v40n44/a19v40n44p23.pdf>
- Becerra, N. A. (2005). Problemática diferenciadora entre pregunta y problema de investigación. *Revista de Investigación*, 58, 13-47.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: Una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Borroto Cruz, R. (2015). Bioética e investigación: Puente hasta el presente y para el futuro. *San Gregorio*, 6-15. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.131>
- Boswell, R. E. (1972). Toward a new eclecticism in modern-language teaching. *Foreign Language Annals*, 6(2), 237-246. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1972.tb02567.x>
- Brinkmann, S., Hviid, M., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 17-42). Oxford University Press.

- Bui, H. P., Nguyen, L. T., & Nguyen, T. V. (2023). An investigation into EFL pre-service teachers' academic writing strategies. *Heliyon*, 9(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13743>
- Calvo Giraldo, O. (2018). La gestión del conocimiento en las organizaciones y las regiones: Una revisión de la literatura. *Tendencias*, 19(1), 140-163. <https://doi.org/10.22267/rtend.181901.91>
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Magisterio.
- Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el sur*, 12(1), 141-153.
- Carrasco, S. (2016). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*, 66(70), 7-26. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.70.426>
- Cedeño-Álava, M. A., Loor-Lara, D. L., Ponce-Martínez, R. I., & Loor-Domo, M. L. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problémica sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del Conocimiento*, 5(2), 250-272.
- Cooley, A. (2013). Qualitative research in education: The origins, debates, and politics of creating knowledge. *Educational Studies*, 49(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783834>
- Côrte Vitória, M. I. (2019). *La escritura académica en la formación universitaria* (Vol. 49). Narcea.
- Cruzata-Martínez, A., Bellido García, R., Velázquez-Tejeda, M., & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35.
- Cuervo Echeverri, C., & Flórez Romero, R. (1996). La escritura como proceso. En F. Jurado Valencia & G. Bustamante Zamudio (Eds.), *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio.
- Dudley-Evans, T., & John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Eve Liu, J., Yi Lo, Y., & Jerry Xin, J. (2023). CLIL teacher assessment literacy: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104150>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - The Delphi report*. California Academic Press.
- Figueroa Céspedes, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44.

- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gallo Restrepo, N. E., Meneses Copete, Y. A., & Minotta Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 22(2), 360-401.
- Giménez Bartomeu, V. M. (2014). Cuestiones éticas en la investigación en trabajo social y estrategias para una investigación éticamente responsable. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198541>
- González Aguilar, H. (2018). El estilo APA en artículos indizados en Scopus y Web of Science. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 19, 1-21.
- Graddol, D. (1993). Three models of language description. En D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts: Authors and readers* (pp. 1-21). Open University Press.
- Hall, R. (2017). Ética de la investigación social. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://www.issea.gob.mx/Docs/Bioetica/ETICA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20C3%93N%20SOCIAL.pdf>
- Hammersley, M. (2023). The history of qualitative research in education. En R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4.ª ed., pp. 14-23). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11002-4>
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53(2), 201-216. <https://doi.org/10.3102/00346543053002201>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Quirón.
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare. Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18.
- Hyland, K. (2021). *Teaching and researching writing* (4.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198451>
- Inguillay Gagñay, L. K., Tercero Chicaiza, S. L., & López Aguirre, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Imaginario Social*, 3(1), 42-51. <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*.

Dirección de Evaluación Icfes. <https://www2.icfes.gov.co/marcos-de-referencia-examen-saber-11%C2%B0>

- Izagirre-Remón, R. C., Ortíz-Bosch, M. J., & Alejandre-Jiménez, S. N. (2018). Los fundamentos filosóficos de la investigación científica y su papel epistemológico. *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, *14*(1), 12-20.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language. *Tesol Quarterly*, *28*(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching* (3.ª ed.). Oxford University Press.
- Lazarus, A. A., & Beutler, L. E. (1993). On technical eclecticism. *Journal of Counseling and Development*, *71*(4), 381-385.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, *47*(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- López-Gil, K. S., & Molina-Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 1-13.
- Madrigal Abarca, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: Dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, *41*, 203-215.
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria*, *9*, 108-116.
- Mellow, J. D. (2002). Toward principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centring principle. *Teaching English as a Second or Foreign Language Electronic Journal TESL-EJ*, *5*(4). <http://tesl-ej.org/ej20/a1.html>
- Mera-Mosquera, A. R., & Mercado-Bautista, J. D. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, *5*(1), 357-376. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1.1049>
- Meza Salcedo, G. (2017). Ética de la investigación desde el pensamiento indígena: Derechos colectivos y el principio de la comunalidad. *Revista de Bioética y Derecho*, *41*, 141-159.

- Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, *13*(2), 186-198. <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, *18*(18), 67-97.
- Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. En T. R. Donovan & B. W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition* (pp. 3-20). National Council of Teachers of English.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Obando-Arias, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Educare*, *25*(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Oliveros Lugo, J., Fuertes Díaz, M. L., & Silva, A. C. (2018). La educación virtual como herramienta de apoyo en la educación presencial. *Documentos de Trabajo Ecacen*, *1*. <https://doi.org/10.22490/ECACEN.2559>
- Pando Ezcurra, T., Cabrejos Burga, R., & Nicolás Rojas, Y. (2020). Habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del centro de altos estudios nacionales. *novaRUA. Revista Universitaria de Administración*, *12*(20), 30-44. <https://doi.org/10.20983/novarua.2020.20.2>
- Paulston, C. B. (1972). Teaching writing in the ESOL classroom: Techniques of controlled composition. *Tesol Quarterly*, *6*(1), 33-59. <https://doi.org/10.2307/3585859>
- Paulston, C. B., & Dykstra, G. (1973). *Controlled composition in English as a second language*. Regents.
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, *9*(3), 263-283.
- Ponce, O. A., Gómez-Galán, J., & Pagán-Maldonado, N. (2022). Qualitative research in education: Revisiting its theories, practices and developments in a scientific-political era. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, *18*, 278-295. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5917>
- Prabhu, N. (1990). There Is No Best Method—Why? *Tesol Quarterly*, *24*(2), 161-176. <https://doi.org/10.2307/3586897>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Udual. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>

- Resnik, D. B. (2020). *What Is Ethics in Research & Why Is It Important?* National Institute of Environmental Health Sciences. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rodríguez Hernández, B. A., & García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 20, 249-265. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Rodríguez-Mena, M. (2000). El enfoque crítico-reflexivo en la educación: Experiencias en el aula. *Educación*, 99, 8-11.
- Rojas Molina, S. L. (2018). La lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza de lenguas: Insumos teóricos para una propuesta curricular en un programa de pregrado en bilingüismo con énfasis español-inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 9(1), 114-133. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.07>
- Roméu-Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, 58, 32-46.
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.
- Ruiz-de-Luzuriaga, M. (2014). *Recomendaciones sobre estilos de cita y referencia en el ámbito de las ciencias jurídicas*. Biblioteca de la Universidad Pública de Navarra. <http://eprints.rclis.org/32571/>
- Russ, R. S. (2014). Epistemology of science vs. Epistemology for science. *Science Education*, 98(3), 388-396. <https://doi.org/10.1002/sci.21106>
- Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412016000200017&script=sci_arttext&tlng=en
- Salinas Ibáñez, J., Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Aljibe.

- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. En J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 10.1002/97811118784235.eelt0047
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *Tesol Quarterly*, 20(4), 617-648. <https://doi.org/10.2307/3586515>
- Terrones Rodríguez, A. L. (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. En *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* (Vol. 24, pp. 313-336). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262018000100313
- The Norwegian National Research Ethics Committees. (2022). *Guidelines for research ethics in the social sciences and the humanities* (5.ª ed.). The Norwegian National Research Ethics Committees.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press.
- Yildiz, Y., & Celik, B. (2020). The use of scaffolding techniques in language learning: Extending the level of understanding. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 148-153.



Schrijfplan

Schrijfplan

opbouw van je

Waar moet je re

RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LOS CENTROS COLOMBIANOS

● **Edwin Andrés Londoño Alape**

Para cualquier institución o comunidad educativa, sin importar sus modalidades, es claro que en la actualidad los materiales virtuales o digitales para la enseñanza y el aprendizaje se han vuelto esenciales en estos procesos, al punto de que ya se les considera un apoyo o algo complementario, como antes, sino que pueden llegar a usarse como la herramienta principal para mediar los aprendizajes (Cavadía et al., 2019; Rodríguez Cortés & Peña Estrada, 2020). Esto quiere decir que el material educativo es en sí mismo un mediador pedagógico; no podemos concebir el acto educativo sin hacer uso de ellos.

Conforme las ciencias de la educación evolucionan, los denominados recursos educativos digitales (RED) son llamados a satisfacer nuevas necesidades de formación, por lo que nuevas características y funciones se les van atribuyendo. Hasta el momento actual existe una vasta investigación sobre las funcionalidades de estos recursos, según los problemas educativos de interés, los propósitos educativos establecidos y los tipos de población en los que se desea impactar. Es así como en la actualidad los RED son usados para facilitar y fortalecer el acceso al conocimiento (Burgos Aguilar, 2010; Chalen Ortega et al., 2021; Chiarani, 2016); ofrecer una experiencia de aprendizaje diferente y diferenciada (Ibarra et al., 2017; Lee & Narváez, 2022; Zuñiga et al., 2023); involucrar dinámicas interactivas y visuales motivadoras (Bilalova et al., 2020; Torekeyev & Shadkam, 2019); llegar a lugares e intereses de los estudiantes donde el docente no puede (Lubis & Yudhi, 2021; Pocinho et al., 2020); promover el compromiso, la autogestión y la autorregulación en los estudiantes, lo cual es clave para el desarrollo de la autonomía (Melgarejo-Alcántara et al., 2022; Schneider et al., 2018) y permitir la aplicación de innovaciones didácticas, como la gamificación y la inteligencia artificial (González & Area, 2013; Hung et al., 2017), entre muchas otras funciones y necesidades. Un ambiente virtual de aprendizaje, un sitio web educativo, un curso virtual, o cualquier otra forma de aprendizaje mediado virtualmente no puede alcanzar los objetivos de mediar si no está equipado con este tipo de recursos.

Como se mencionó en el capítulo 2, no es posible establecer una única tipología o categorización de RED ni tampoco determinar un listado completo y total de recursos, ya que con el rápido avance de la tecnología nuevos recursos van apareciendo, y con ellos, nuevas funcionalidades y características. Ni siquiera es posible delimitar sus funciones o utilidades, dado que el surgimiento de un nuevo recurso significa que hay una nueva necesidad o problema, y dado que los recursos en la actualidad deben caracterizarse por su reusabilidad, flexibilidad, interoperabilidad e innovación, pues el ideal es que se les pueda atribuir varios fines. Los recursos educativos no solo sirven para cubrir la falta de un docente presencial ni para complementar un tema, sino que van mucho más allá. Ponachugin y Lapygin (2019) incluso establecen que en el momento actual no existe un enfoque estructurado uniforme para la creación de los RED ni requisitos claros para su estructura y contenido, por lo que señalan la necesidad de sistematizar estos recursos y desarrollar requisitos unificados para su creación, estructura y contenido para el propósito de aplicación en instituciones de educación.

De la misma manera, en los esfuerzos por establecer ciertas tipologías de recursos se ha vuelto difícil listar unos únicos prototipos, ya que en la actualidad estos también se caracterizan por ser multimedia, autocontenibles, eficaces, creativos y demás, lo cual dificulta la tarea de hacerlos encajar en una única tipología. A manera de ejemplo, mencionaremos la infografía, considerado un recurso visual y gráfico útil para simplificar y hacer estética la gran cantidad de información que se produce actualmente. Estos recursos se caracterizan por ser altamente gráficos e ilustrativos, pero no dejan de incluir texto. De hecho, existen infografías cuyo contenido de texto es mayor que la parte gráfica, por lo que en todo caso no dejan de ser textuales. Igualmente, gracias a las diversas plataformas web de diseño de recursos, estas infografías pueden contener elementos animados e incluso interactivos, por lo que adquieren un carácter multimedia. En este caso, pensaríamos que su caracterización debería hacerse, más que por presentar la información de cierta manera, por el grado o nivel de los recursos usados para acompañar dicha información o por la forma estructural del recurso. Así, las infografías, y otros recursos que erróneamente se han venido definiendo como visuales, tendrían más bien un formato altamente gráfico o ilustrativo.

Un ensayo científico, por su parte, sería un recurso altamente textual. Las discusiones o dilemas surgirían según cómo se diseñen los recursos, porque, por ejemplo, un video educativo explicativo es claramente audiovisual, pero podría ser altamente textual si contiene bastante información escrita, y si es un video que no tiene audio, perdería su calidad de auditivo o sonoro. Un folleto digital, por su lado, puede ser gráfico, según como venga presentada su información, pero existen folletos que únicamente contienen texto y a los que incluso se les puede agregar audio, ilustraciones, y otros elementos. Esto solo demuestra que los RED son agentes vivos: se dinamizan, se actualizan, evolucionan, adquieren características diferenciadoras y cumplen una función importante en la vida de los seres humanos al contribuir con el proceso vital del aprendizaje.

Con todo y esto, para presentar los hallazgos relacionados con los tipos de recursos que ofrecen los CDCC en Colombia y sus funcionalidades, hemos establecido una organización, presentada en la tabla 1 de este capítulo. Esta organización o clasificación surgió de cuatro procesos o fases llevadas a cabo en el estudio, los cuales se resumen en la figura 1.

1. En primer lugar, adelantamos el estado del arte de los RED para conocer lo que nos dice la literatura especializada al respecto. Esto nos permitió reconocer definiciones, caracterizaciones, tipologías y aplicaciones de estos recursos, así como su evolución, posibilidades y retos. Este estado del arte es presentado a lo largo del capítulo 1 y de este capítulo.
2. En segundo lugar, hicimos la búsqueda de RED en los CDCC incluidos en la muestra, tanto del contexto internacional como del nacional. Esto nos permitió un acercamiento inicial a los tipos de recursos que ellos ofrecen, así como a sus características y usos, entre otros aspectos. En este punto, aún no se hacía el análisis de ellos, puesto que el primer objetivo era una identificación inicial. Igualmente, debido a que aún hacía falta un proceso, correspondiente a la fase 3.
3. En tercer lugar, basados en la información de la fase 1 (estado del arte) y de la fase 2 (identificación de RED en los CDCC), construimos una organización o clasificación y caracterización de RED, como nueva propuesta teórica y como insumo para el análisis ejecutado en la fase 4.
4. En cuarto lugar, se llevó a cabo el análisis de los recursos hallados en la fase 2, utilizando la clasificación producto de la fase 3. En el análisis esperábamos encontrar en detalle cómo esos RED se ajustaban a la clasificación establecida, qué tipo de temas y problemas abordaban, qué características tenían y cómo respondían a las necesidades de formación establecidas por los CDCC, entre otros datos que nos arrojaran. Todos estos hallazgos, para el contexto colombiano, son presentados a lo largo de esta segunda parte del libro, pero especialmente en este capítulo. Respecto al contexto internacional, se hizo lo propio a lo largo de los capítulos correspondientes a la parte 1 del libro.

Figura 1. Proceso para el análisis de los RED en los CDCC



Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura, todos los procesos (fases) incluidos allí representan el proceso general para llegar al análisis de los recursos educativos en los CDCC. El desarrollo de esta metodología era necesario, ya que este análisis necesitaba contar con una fundamentación tanto teórica como procedimental, cuyo producto principal fuera una nueva categorización que nos permitiera partir de unas tipologías y unas características.

Todo este proceso se hizo de manera lineal, pero también de manera cíclica o en espiral: lineal, porque cada fase era necesaria para la ejecución de la siguiente fase, y cíclica porque cada proceso desarrollado sirvió para reafirmar y consolidar el proceso llevado a cabo anteriormente y porque cada uno ayudó al desarrollo de otro proceso, diferente al inmediatamente siguiente o anterior. En este orden de ideas, la fase del análisis —la última— nos ayudó a ratificar que la categorización hecha en la fase 3 fue apropiada. Por supuesto, ese proceso retrospectivo ayudó a identificar fallas y a hacer los ajustes necesarios, de modo que la clasificación final fuera la idónea. Por su parte, la clasificación hecha en la fase 3 sirvió para saber si la búsqueda de recursos hecha en la fase 2 había sido adecuada. En los casos en los que no lo fue, se hizo una nueva búsqueda para garantizar la rigurosidad del proceso. A su vez, tanto el análisis como la clasificación de las fases 4 y 3 no se habrían podido desarrollar plenamente sin la información obtenida del estado del arte, desarrollado en la fase 1. En conclusión, cada proceso dependió del anterior y del siguiente; todos los procesos fueron interdependientes entre sí.

Tabla 1. Tipologías de recursos educativos digitales

Formatos de los RED	Características y tipos de RED
Recursos textuales	Recursos informativos cuyo contenido es presentado mayormente en secuencia escritural, aunque puede estar acompañado de otras representaciones visuales. Algunos ejemplos son las obras literarias, los reportes de investigación, los manuales, los guiones, las columnas periodísticas, los ensayos académicos.
Recursos auditivos	Recursos informativos cuyo contenido se reproduce únicamente de manera sonora. Requieren, para su diseño, de herramientas apropiadas para la grabación y un contenido llamativo y conciso. Algunos ejemplos son las canciones, los programas radiales, los pódcast, las entrevistas grabadas, los audiolibros.
Recursos audiovisuales	Recursos informativos cuyo contenido se reproduce de manera sonora y es siempre acompañado de elementos gráficos, animados o textuales. Algunos ejemplos son los videotutoriales, las conferencias o entrevistas videograbadas, los videos musicales o publicitarios.
Recursos gráficos e ilustrativos	Recursos informativos cuyo contenido es presentado por medio de gráficos, ilustraciones o imágenes. Se caracterizan por tener poco o nulo texto o información bien resumida. Algunos ejemplos son los organizadores gráficos, las infografías, las tiras cómicas, las líneas de tiempo, las representaciones gráficas y las videografías.
Recursos multimedia	Recursos informativos y formativos que combinan formatos educativos y que por lo general incluyen varios tipos de recursos. Suelen desarrollar una secuencia didáctica de manera interactiva. Algunos ejemplos son los objetos virtuales de aprendizaje, los libros de texto digitales, las presentaciones interactivas.

Formatos de los RED	Características y tipos de RED
Ambientes virtuales de aprendizaje	Espacios virtuales formativos que permiten la construcción y la gestión del conocimiento a través de una estructura didáctica predeterminada que posibilita un conjunto de recursos digitales multimedia, herramientas web, actividades interactivas y unos espacios sincrónicos y asincrónicos para la comunicación. Es el espacio educativo virtual más asimilable a la educación presencial. Allí se garantiza el fácil acceso a la educación gracias a sus principios de accesibilidad, flexibilidad, interoperabilidad, entre otros. Estos ambientes se pueden traducir en cursos académicos virtuales, plataformas <i>E-learning</i> , uso de las redes sociales, simuladores educativos, lecciones en vivo o aplicaciones educativas.
Portales Educativos	Espacios educativos en la web que ofrecen gran cantidad de contenidos, información y recursos didácticos digitales sobre un tema en general o que pueden ser multitemáticos dentro de un mismo ámbito. Por lo general, están organizados en subsitios e interactúan con otros portales y recursos externos. Algunos ejemplos son los sitios web educativos, las bibliotecas digitales, los centros virtuales de recursos, los canales de video.

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la complejidad que demanda una clasificación y estandarización de los recursos educativos, es importante mencionar que la organización propuesta en la tabla 1 no es unívoca, por lo que los elementos listados pueden tomar otros matices y características según los propósitos para los que se usen. Por ejemplo, una red social de por sí no es un recurso formativo, pero podría funcionar con fines educativos si se diseña allí una estructura didáctica y se habilitan apropiadamente los canales de comunicación, realimentación y colaboración. Por otro lado, un audiolibro por lo general es una grabación de cierto contenido, pero si se le incluye un documento con ilustraciones, texto o incluso actividades interactivas, fácilmente puede ser un recurso multimedia.

A pesar de estos matices, esta clasificación propuesta también responde a ciertas características y funciones que podrían diferenciar los diferentes recursos. Por ejemplo, una cuenta creada en una red social con propósitos educativos se caracteriza por ser interactiva en la medida en que facilita la comunicación humana y el intercambio de materiales, mientras que una página web para el aprendizaje del inglés se va a caracterizar por el desarrollo de algún tema por medio de una variedad de materiales. En el primer caso, las redes sociales podrían tomar una función formativa o interactiva, mientras que la función de una página web podría ser más infor-

mativa. Un recurso audiovisual (video) tiene una función meramente informativa, que se desarrolla sin una estructura predeterminada y que requiere únicamente de la atención del usuario, pero un recurso multimedia lleva el acto educativo a otro nivel, ofreciendo otros formatos y recursos educativos y requiriendo que el usuario desarrolle ciertas acciones. En ese caso, el equivalente multimedia audiovisual sería el video interactivo.

Basados entonces en esta construcción y luego del análisis hecho a los recursos, la tabla 2 presenta la oferta de recursos educativos que se encuentran en los CDCC del país. El orden de los recursos es jerárquico, por lo que los recursos mayoritariamente audiovisuales son los más comunes, la forma más popular de presentarlos es por medio de videos educativos informativos y el recurso más común es el tutorial. Los mayoritariamente auditivos y los multimedia son los menos comunes entre toda la gama presentada. A continuación, procederemos a describir e ilustrarlos en el marco analítico y evaluativo ejecutado.

Antes de detallar los hallazgos en cada tipología, nos referiremos primero a los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), los cuales, aunque presentamos como un tipo de recurso de aprendizaje, son inexistentes en los CDCC. Establecemos esta conclusión teniendo en cuenta lo que entendemos por estos ambientes, basados en lo que la literatura especializada ha establecido al respecto. Ahmady et al. (2023), Chen et al. (2023) y Peterson y Roseth (2016), entre otros, concuerdan en que estos espacios proporcionan diversos materiales multimedia y herramientas de aprendizaje que despiertan el interés y ayudan a comprender información compleja. Además, disponen de herramientas interactivas que facilitan la comunicación entre estudiantes y profesores, tales como el correo electrónico, los mensajes y las salas de reuniones y chat en línea. De igual manera, las plataformas de e-learning proporcionan más información a través de enlaces web y crean un entorno seguro para que los estudiantes debatan, compartan información, transfieran nuevos conocimientos y expresen sus opiniones en un ambiente abierto. Los entornos para el aprendizaje en línea están basados en el constructivismo social, por lo que promueven eficazmente la interacción activa de los estudiantes, facilitan contribuciones individuales que benefician al grupo y permiten a la vez el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Con base en esto, y como lo establecimos en la tabla 1, entendemos entonces que los AVA se materializan en toda una estructura didáctica y pedagógica, epistemológicamente fundamentada, que permite el desarrollo de unos contenidos, la práctica y aplicación de conocimientos para el desarrollo de habilidades, la interacción para el aprendizaje colaborativo, la autonomía, entre muchas otras habilidades.

Los portales web de los CDCC, como ya hemos venido informando, se caracterizan por su rica oferta de recursos y herramientas útiles para el aprendizaje; no obstante, este tipo de ambientes son poca o nulamente ofrecidos como recursos abiertos al público externo. De hecho, no obtuvimos información alguna respecto a la existencia y uso de estos espacios al interior de los centros, como uso exclusivo de su propia comunidad o una muy definida.

Este recurso es el menos común no solo en el país, sino también en el exterior, pues recordemos que este tampoco se incluyó en el análisis de los CDCC internacionales, toda vez que no se halló algún indicio de ellos.

Tabla 2. Recursos educativos digitales en los CDCC colombianos

Formatos de los RED			RED
1	Recursos audiovisuales	Videos didácticos informativos	1. Tutoriales 2. Talleres
2	Recursos textuales	1. PDF 2. HTML 3. Word	1. Guías 2. Libros 3. Revistas científicas
3	Portales Educativos	Sitios web	1. Centros de escritura y lectura 2. Bibliotecas y repositorios 3. Organizaciones académicas 4. Centros de recursos
4	Recursos gráficos e ilustrativos	1. PDF 2. JPEG – JPG	1. Infografías 2. Grillas pedagógicas (rúbricas-matrices) 3. Fichas didácticas
5	Recursos auditivos	Grabaciones	1. Pódcast 2. Programas radiales
6	Recursos Multimedia	Objetos virtuales de aprendizaje	

Fuente: elaboración propia.

Tipologías de los recursos audiovisuales

El análisis nos permite ver que los recursos audiovisuales son los más populares al momento de difundir conocimiento por parte de los CDCC en sus sitios web, sus plataformas educativas y de comunicación interna y hasta en sus acciones en modalidad mixta. No obstante, no todos los tipos de recursos audiovisuales que

pueden existir son usados por estos centros ni para todas las finalidades que estos podrían tener.

Como ya introdujimos en el capítulo 2, existen varios tipos de recursos audiovisuales que pueden usarse con fines educativos, tales como los programas televisivos, las películas, los documentales, los videos publicitarios, etcétera. La particularidad de estos videos es que no son diseñados por profesionales de la educación ni en contextos educativos, sino que pertenecen a industrias del entretenimiento y la publicidad, principalmente, pero son usados en la enseñanza para acercar al estudiante a la realidad. A este tipo de material se le conoce como recurso o material auténtico (Bajramia & Ismaili, 2016; Joseph Macwan, 2015). Por otro lado, tenemos aquellos videos diseñados por el mismo entorno educativo y cuya finalidad es informar y formar sobre algún tema o proceso en relación con los contenidos de los currículos. Estos son llamados recursos o materiales didácticos (Dos Reis et al., 2018; Pisarenko, 2017).

Las diferencias entre ambas tipologías son muy notorias dado que ambas tienen orígenes diferentes y un propósito original diferente. Para las prácticas educativas, en los videos didácticos hay un control sobre el contenido, el lenguaje usado, las herramientas empleadas, mientras que en los auténticos no, por lo que los educadores deben ser muy cuidadosos con el material que seleccionan, pues esto podría ser contraproducente en el aula.

Con todo y esto, tanto los videos auténticos como los didácticos pueden catalogarse como educativos, pues ambos son usados para aportar a la formación de los aprendientes en términos de información, habilidades, competencias, valores, y otros asuntos (Fyfield et al., 2019). Lo que definitivamente marca la diferencia con este material es tanto su diseño como la forma en que estos se usan, pues no es lo mismo un video que informa sobre algo, limitándose a los hechos y a la información, a uno que constantemente le está pidiendo al usuario que reflexione o que lleve a cabo alguna acción o actividad de forma autónoma y teniendo en cuenta el contenido. Tampoco es lo mismo que un educador pida a los estudiantes que vean videos sin hacer algún acompañamiento a hacerlo por medio de actividades que los lleven a una comprensión plena del contenido y a conquistar niveles más avanzados dentro de la formación, como una discusión crítica del contenido o una aplicación del conocimiento adquirido. Brame (2016) establece que hay un uso eficaz del video como herramienta educativa cuando los docentes tienen en cuenta tres elementos básicos: cómo gestionar la carga cognitiva del video, cómo aumentar el compromiso del estudiante con el video y cómo fomentar el aprendizaje activo usando el video.

En la medida en que los videos se limitan a la presentación de la información, se les conoce como informativos, mientras que cuando hay una propuesta de práctica o aplicación de conocimientos y de interacción, se les denomina formativos. Para que el video sea formativo no necesariamente necesita al educador en físico para

su uso, pues el mismo video puede contener las actividades de formación (Rodríguez-Suárez et al., 2016).

Atendiendo a esta diversidad de recursos, y hecho el análisis en los recursos audiovisuales en los CDCC, descubrimos que allí los videos auténticos no son de gran interés, pues la mayoría no hacen uso de ellos, sino que han optado por ofrecer material didáctico diseñado por ellos mismos, lo cual les ha ayudado a que haya una respuesta más directa y efectiva a lo que la comunidad desea consultar para sus actividades académicas. En este aspecto, los CDCC colombianos no se diferencian del contexto internacional, pues recordemos que allí los videos didácticos también son los únicos utilizados.

Este tipo de videos es idóneo para los centros, ya que estos se caracterizan por ser material audiovisual diseñado intencionalmente con fines educativos, que se basa en unos objetivos de aprendizaje preestablecidos, cuenta con una estructura didáctica y sirve para optimizar los aprendizajes por medio de la activación de los sentidos y estilos de aprendizaje visual, auditivo, cognitivo, emocional, reflexivo y autónomo, y gracias a su carácter instructivo, cognoscitivo, estructurado, conciso, original y estético. Estos funcionan como un mediador pedagógico, pues median entre las capacidades y conocimientos previos del aprendiente y sus conocimientos y habilidades a construir.

Bravo-Ramos (1996) establece que los videos didácticos, videogramas o video lecciones, como los denomina, pueden desarrollar una alta potencialidad expresiva según los recursos expresivos incluidos, su articulación durante el video y la estructura narrativa que se desarrolle. Este autor define la potencialidad expresiva de un recurso didáctico audiovisual como «la capacidad que este tiene para transmitir un contenido educativo completo» (p. 101) y debe ser diseñado teniendo en cuenta unos objetivos, los cuales deben ser logrados una vez el video termina, y debe facilitar el entendimiento y la internalización del tema abordado de manera sencilla e incluir elementos sintácticos que ayuden a esa asimilación, como imágenes apropiadas, locución coherente con los elementos gráficos, ritmo narrativo adecuado, música, efectos de sonido y visuales, entre otros. Un video educativo que no cumpla con estos elementos será de potencialidad expresiva media o baja o no podrá categorizarse así.

Ahora bien, los videos educativos son agentes vivos, que adquieren personalidades distintas y son dinámicos conforme evolucionan, se renuevan y se mejoran con el fin de alcanzar los objetivos educativos para los cuales son creados, por ello no existe una tipología estandarizada ni una estructura demarcada o cerrada para su producción. Los tipos de videos educativos presentados en la tabla 3 son una muestra de esa diversidad y de las funciones que pueden atribuírseles.

Tabla 3. Tipologías de videos educativos

Videos educativos	Usos y características
Video demo	Busca demostrar técnica y conceptualmente cómo funciona algo, a manera de ejemplo o como modelo. Los videos son cortos y sucintos, y generalmente grabados en contexto real.
Video tutorial	Busca guiar o instruir frente a un procedimiento o proceso a llevar a cabo, ya sea técnico, cognitivo o comportamental, y se hace por medio de aclaraciones conceptuales y metodológicas. Los videos son detallados, modalizadores y usan un lenguaje sencillo.
Webinar	Encuentro académico en línea dirigido por un experto, en el cual se desarrolla un tema especializado. Se desarrolla en vivo, permitiendo la interacción sincrónica con la audiencia. Puede ser grabado y publicado para la consulta.
Video-lección	Busca instruir de manera explicativa y descriptiva un tema general relacionado con contenidos curriculares. Generalmente dirigidos por profesores, por lo que siguen una secuencia pedagógica y haciendo uso de variados recursos didácticos. Los videos son temáticos, conceptuales y cognoscitivos.
Documental	Busca mostrar, de manera cronológica o histórica y a profundidad, hechos o situaciones reales de la humanidad, basados en investigación. Tiene una finalidad informativa y pedagógica.
Video interactivo	Desarrolla de manera interactiva y didáctica cualquier tipo de contenido, por medio de la participación del usuario, quien debe desarrollar actividades automáticas de aprendizaje propuestas.
Videopódcast (videocast)	Busca desarrollar un tema en particular de interés general a manera de monólogo o dialógico (entrevista, conversatorio). Los videos son reflexivos, críticos, narrativos y temáticos.
Videoblog (Vlog)	Galería de videos que comparte contenido actualizado y novedoso sobre un tema específico o libre, por lo general de interés personal. Se desarrollan de manera más informal y anecdótica.

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla nos muestra que pueden establecerse varias tipologías de videos educativos, pero para ello es necesario tener en cuenta los propósitos pedagógicos de aprendizaje de base, el tipo de contenido a presentar, la secuencia o estructura que se quiera seguir, los recursos y elementos que se utilizarán en el video, la utilización de nuevas herramientas tecnológicas y uno de los aspectos más importantes, el tipo de audiencia a la cual va dirigido el recurso. En la medida en que todos estos factores sean diferentes, se creará un tipo diferente de video. No obstante, para poder suplir las necesidades de conocimiento, comunicación y desarrollo de la audiencia meta debe existir alineación entre todo ese engranaje de elementos, y a pesar de que los videos pueden tomar varias formas y tener funciones específicas, lo cual es muy válido, ya que todas las herramientas didácticas deben ser variadas, todos ellos deben tener una clara intención educativa, lo cual es común a todos ellos, es decir, que aporte a la formación profesional y humana de los usuarios, ya sea desde los contenidos propios de las disciplinas, el desarrollo de habilidades o de valores, o cualquier otro propósito educativo (Shoufan, 2019).

Adicionalmente, todas estas tipologías deberían asegurar su receptividad, aceptación e impacto en las poblaciones, por lo que cumplir con ciertos principios al momento de su diseño es imperativo. Nos referimos entonces a que todo video educativo debe ser accesible (que cualquiera pueda verlo, sin importar las limitaciones personales); flexible (facilidad para integrarse a diferentes escenarios de aprendizaje); durable (vigencia y validez en el tiempo); usable (que garantice una interacción eficaz y efectiva); reusable (capacidad para ser utilizado en diferentes contextos y finalidades educativas); efectivo (que ayuden a alcanzar los objetivos con plenitud).

El análisis llevado a cabo en los recursos ofrecidos en los CDCC nos permite ver que, si bien existe toda esta variedad y posibilidades de videos en el campo educativo, estos centros son muy limitados a la hora de ofertarlos, dado que el tipo de video más común es de tipo cognoscitivo, informativo y didáctico, características primarias de los videotutoriales. Esto quiere decir que este tipo de recurso es el principal que estos centros diseñan, publican y usan para sus propuestas didácticas. Existe otra tipología de video, el cual definimos como video talleres, pero este no se encuentra incluido en la categorización de la tabla 3, toda vez que comparte características similares a los *webinars*.

Los videos que mayoritariamente ofrecen los centros se caracterizan por ser diseñados en un ambiente educativo formal, y se desarrollan bajo dos principales modalidades: por un lado están los orientados a instruir sobre algún aspecto puntual de los grandes temas que manejan, es decir, son temáticos, por lo cual son cortos y concisos; por otro lado, los grabados y subidos a la red, que corresponden, la mayoría de las veces, a eventos de socialización y difusión del conocimiento realizados de manera presencial o incluso virtual (charlas, conferencias, talleres, etc.). Estos son más complejos y son meramente informativos ya que no permiten la interacción con el usuario del video. Este aspecto también es compartido por los CDCC

internacionales, pues el interés allí también es informar sobre algún tema puntual e informar sobre algún evento llevado a cabo al interior de sus prácticas.

La mayoría de CDCC colombianos suele atribuir una tipología a estos videos, y las dos formas más comunes son los tutoriales y los talleres. Frente a los tutoriales, y atendiendo a lo presentado en la tabla 3, es claro que estos nos instruyen sobre diversos temas propios de sus áreas de estudio, aunque la tendencia es que esta instrucción es principalmente conceptual o teórica, más que metodológica o práctica. Esto lleva a que los videos sean de carácter informativo, más que formativo. Un claro ejemplo es un video que nos explica qué es un ensayo y cuáles son sus partes, así como algunas claves para su escritura; o un video que explica qué son las normas APA y cuáles las estructuras que se deben seguir para citar a un autor y para escribir la referencia bibliográfica. Estos dos temas son los más comunes en la mayoría de CDCC. En cuanto a los centros en el exterior, las normas APA para la citación y referenciación también son un tema primordial, y ambos contextos lo abordan desde el ámbito de la investigación, aunque en Colombia también es común sugerir estas normas para la presentación de tareas escritas académicas.

Frente a los talleres, en realidad fue complejo clasificarlos siguiendo los modelos de la tabla 3 por ciertas razones. Por un lado, si recordamos las conceptualizaciones hechas sobre los talleres en el capítulo 3, estos recursos se caracterizan por su naturaleza práctica, por lo cual son más de carácter formativo que informativo, pero los video-talleres encontrados nos dejan ver que la mayoría son simplemente informativos, como ya lo ilustramos. Ni siquiera podríamos encajarlos en los talleres en forma de capacitación, una de las tipologías establecidas, ya que, a pesar de que estos son más teóricos, hay un componente de interacción entre el moderador y la audiencia, y por medio de un video, claramente esto no se cumple. Es aquí donde surge otra complejidad que se relaciona con el hecho de que en realidad estos no son videos diseñados, pues la mayoría de video-talleres encontrados son grabaciones de eventos gestionados presencial o virtualmente. El diseño de un video educativo formativo propiamente requiere del despliegue de habilidades por parte del diseñador, e incluso varias personas pueden intervenir en el proceso, del uso de recursos y de herramientas tecnológicas, así como de actividades para la comprensión y la práctica, así como de la gestión de la información desarrollada, mientras que una grabación simplemente reporta lo que sucedió en algún sitio. En este caso, se pudo concluir que en realidad los CDCC no proponen un taller por medio de un video, sino que publican, por medio de un video, un taller que se llevó a cabo en cualquier modalidad. Algo similar a los *webinars*. Esta práctica también sucede con frecuencia en los CDCC del exterior.

La tabla 4 resume toda la información ya descrita de los tipos y características principales de los videos educativos encontrados en los CDCC colombianos.

Tabla 4. Características de los videos educativos en los CDCC colombianos

Tipo de material audiovisual: videos educativos		
Naturaleza	Auténtico	
	Didáctico	X
Propósito	Formativo	
	Informativo	X
Tipologías	Video Demo	
	Videotutorial	X
	<i>Webinar</i>	
	Video-Lección	
	Documental	
	Video Interactivo	
	Videopódcast (Videocast)	
	Videoblog (Vlog)	
	Otro ¿Cuál?	X (Video-talleres)
Temas abordados	Los principales temas que desarrollan los videos están relacionados con los estándares de las normas APA en su última versión, especialmente con las formas de citar y referenciar; en relación con los géneros académicos, especialmente con el ensayo argumentativo, la reseña y el artículo científico; en relación con técnicas de estudio, especialmente en cómo planear una tarea, cómo buscar fuentes, cómo revisar un escrito.	
Características	Los videos son originales y pregrabados en ambientes académicos por docentes de los CDCC o de las unidades académicas a las que pertenecen y tienen un claro propósito educativo, por lo que buscan informar sobre los temas desarrollados. De manera general, los videos siguen una estructura didáctica de introducción (importancia del tema), definición (de conceptos), estructura (organización teórica), técnicas y recomendaciones respecto al tema.	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de videos educativos destacables de la muestra de CDCC:

- El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás propone en su sitio web unos videotutoriales sobre algunos índices bibliográficos y plataformas internas para la gestión de la vida académica.

- El Centro de Español de la Universidad de Ibagué pone a disposición unos videos que desarrollan varios temas, como, por ejemplo, «¿Cómo se escribe la ciencia?» y «¿Cómo escribir informes?».
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente diseñó unos videos para tratar temas como «¿Cómo controlar los nervios?», «¿Cómo usar los signos de puntuación y acentuación?», «De la imaginación a la escritura: ¡Qué intriga!», «Usos del punto».
- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) comparte la grabación de una charla que abordó las normas APA 7.ª edición.
- El Centro de Escritura Juanambú del Colegio Juanambú tiene en su sitio web una variedad de videos externos, tomados de la plataforma YouTube, que desarrollan varios temas educativos: «La Generación del 98 (Literatura española)», «¿Qué es el realismo? - El realismo como movimiento literario - Opinión Literaria», «Diferencias entre mayas y aztecas», entre otros.
- El Centro para el Desarrollo de Competencias Comunicativas - Comunicarte de la Universidad de la Sabana propone unos videos propios que abordan, entre otros, los siguientes temas: «¿Cuáles son los beneficios de la lectura?», «Qué es la oralidad y porqué es importante?», «Mapas, una habilidad para lectura».
- El programa «Leer y Escribir Mejor» de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano es más específico al abordar, en sus videos, temas como el ensayo, la relatoría, la exposición, la bitácora, la infografía, lecciones para leer y escribir (serie de videos) o cómo hacer un mapa mental, entre otros.

Características de los recursos textuales

En el ámbito académico, los recursos educativos textuales son los más comunes, partiendo del hecho de que la escritura ha sido establecida como el principal instrumento para la difusión del conocimiento y de que esta, de por sí, permite la transformación y generación de nuevo conocimiento, por lo que la literatura especializada reconoce esta función epistémica de la escritura (Coronado López, 2021; Mendoza Vanegas, 2020; Navarro, 2021; Serrano, 2014).

Teniendo en cuenta la naturaleza de la escritura y la complejidad de este proceso, con el paso del tiempo se han creado y estandarizado géneros literarios y académicos, estructuras para las escrituras, figuras literarias, recursos estilísticos, manuales de estilo y otras tipificaciones que facilitan que los escritores reporten la información deseada, den detalles de los procesos llevados a cabo, expresen sus pensamientos, emociones y otras tesis que resultan difíciles de exteriorizar por otros medios o tipos de recursos. Las palabras posibilitan la expresión de cualquier intención humana gracias a su carácter narrativo, descriptivo, expositivo e ilustrativo, entre otras funciones.

El texto escrito ha demostrado ser un recurso inmutable, inalterable, irremplazable, pues desde que se tienen indicios de la escritura, la humanidad no ha dejado de escribir, y a pesar de que nuevas formas de informar y comunicar han aparecido, especialmente en las últimas décadas y como consecuencia de las nuevas TIC, y que esto ha cambiado las formas de producir textos escritos y de desarrollar conocimiento (Andrade & Moreno, 2017), el mensaje por medio de palabras escritas sigue igual de vigente. Ni los emojis, ni el lenguaje iconográfico, ni otros lenguajes son suficientes por sí solos para comunicar lo que las palabras organizadas en párrafos sí pueden hacer. De igual manera, los recursos escritos también presentan ciertas ventajas de estructuración, almacenamiento, modificabilidad y difusión que a otros recursos les resulta difícil evidenciar, como los videos o las imágenes.

Todo esto sin mencionar los grandes beneficios que la escritura trae consigo para los escritores, pues son casi que innumerables las habilidades que se desarrollan al momento de producir un texto, y más aún en el ámbito científico y académico, pero también los beneficios que representa la lectura para las capacidades del lector. En general, el proceso de lectoescritura aporta significativamente a las dimensiones cognitiva, social, emocional, espiritual. Indudablemente, contribuye a todas las dimensiones del ser humano (Flotts et al., 2016; Londoño Vásquez, 2015).

Al igual que los audiovisuales, los recursos textuales se caracterizan por su rica variedad de formatos, tipologías y estructuras que presentan la información de distintas maneras, lo cual atiende, entre otras cosas, a las diversas formas de adquirir conocimientos de quienes acceden a la educación. Así, cualquier persona de cualquier edad e incluso con situaciones especiales físicas, de cognición y aprendizaje, puede, a su manera, acceder a estos recursos.

Podemos afirmar que los CDCC tienen en cuenta todos estos aspectos de la escritura al momento de difundir información para que haya acceso al conocimiento por parte de todos y desde diferentes formas, pues descubrimos la variación de documentos que presentan no solo en contenido, sino también en formas de presentación, estructuras y otras características. Así, en la tabla 2 presentamos los principales hallazgos sobre los recursos textuales que los CDCC ofrecen a sus poblaciones meta. Esta tabla está organizada en los dos aspectos principales a la hora de caracterizar un documento escrito: los formatos en los cuales se puede presentar un texto

escrito (segunda columna) y las tipologías, que corresponden a los tipos de escritos que pueden haber (tercera columna).

No obstante, a pesar de la variación de recursos escritos, los hallazgos nos permiten concluir que la oferta es limitada teniendo en cuenta la gran cantidad de formas escritas que existen en el campo académico, como, libros de literatura, cartillas, poemarios, cartas, columnas periodísticas, guiones teatrales, artículos investigativos, cuentos, diccionarios, ensayos, etcétera. Para el ámbito educativo, muchos de estos escritos provienen de disciplinas como la literatura, el periodismo, el derecho, la historia y otras ciencias sociales, pero también hay otros recursos que provienen del mismo campo educativo, documentos creados para utilizarse principalmente en las prácticas pedagógicas. A los primeros se les conoce como textos auténticos, y algunos ejemplos serían la constitución de política de algún país, una novela policial y una biblia, mientras que a los segundos se les conoce como textos didácticos, como un libro de ciencias naturales para quinto grado, una investigación bibliográfica y una reseña de una obra literaria.

Basados en esto, es importante entonces que los CDCC reconozcan la gran diversidad textual existente en el campo y cómo esa diversidad puede ser útil para abordar sus variadas temáticas y alcanzar los objetivos que se desean. Esto garantizaría que haya mayor receptividad y aceptación, principalmente de los estudiantes, en su mayoría jóvenes que comúnmente ingresan a la universidad con bajo desempeño lectoescritor (Villamarin Martínez, 2018).

Guías educativas

Detallando entonces los hallazgos resumidos en la tabla 2, vemos que el recurso textual predilecto por los CDCC colombianos son las conocidas guías, definidas por la Real Academia Española (RAE) como un «tratado en que se dan preceptos para encaminar o dirigir en cosas, ya espirituales o abstractas, ya puramente mecánicas». En el ámbito académico, esto se traduciría en un documento que contiene instrucciones o lineamientos sobre cómo hacer algo, desde la aplicación de leyes teóricas, conceptos y metodologías. Algunos ejemplos muy típicos que encontramos en varios centros son las guías para escribir un ensayo argumentativo, una tesis de investigación y las guías de escritura académica. Todos estos documentos se caracterizan por presentar definiciones de conceptos, los pasos a seguir para la escritura, las estructuras o esquemas a seguir y ejemplos, a manera de modelos.

Es así como encontramos que, por medio de la publicación de guías, el tema que más les interesa desarrollar a los CDCC es el conjunto que representa los diferentes géneros académicos, entendidos estos como los textos y discursos que provienen del trabajo intelectual y atienden a una misma situación comunicativa: la de difundir el conocimiento científico producto de la actividad académica. Esta productividad tiene diversas formas y propósitos, por lo que podemos encontrar textos identificados como artículos científicos, monografías, tesis y síntesis, entre otros. Sin

embargo, los más comunes en los CDCC son el ensayo, el artículo de investigación y la reseña. Algunos ejemplos los hallamos en:

- El Centro de Lectura y Escritura Areandino, de la Fundación Universitaria del Área Andina, que propone algunos documentos en PDF en los cuales se aborda el ensayo, la sinopsis, la reseña crítica y el informe, entre otros.
- El Centro de Escritura Javeriano de la Universidad Javeriana de Bogotá ofrece unas guías sobre cómo escribir el apartado metodológico de una tesis, un plan jerarquizado de ensayo y cómo estructurar textos argumentativos.
- El Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Institución Universitaria de Envigado ofrece la Guía para la presentación de trabajos académicos.
- El programa Leer y Escribir Mejor de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano ofrece unas guías en PDF en las que encontramos el artículo de investigación. Además de ofrecer recursos explicativos, también ofrece ejemplos reales de estos géneros. Es así como encontramos los ensayos «Elogio de la dificultad» de Estanislao Zuleta, «Mundos extraños: testimonio o falsedad en la imagen fotográfica» de Felipe Beltrán Vega, «Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?», de Immanuel Kant, y las bitácoras «Teoría estética I, II, III».

Este último es de los pocos CDCC que ofrece al público este tipo de documentos auténticos, pues la mayoría de ellos solo ofrecen recursos explicativos de qué son estos géneros y cómo se construyen.

Dentro de estas guías de la escritura académica, muchos subtemas son desarrollados, pues no solo basta con conocer las tipologías de estos géneros, también es necesario dominar muchos otros aspectos para escribir textos coherentes, con sentido y significado para toda la comunidad. Algunos de esos temas se relacionan con los elementos estructurales de la lengua española para la construcción de textos. Se trata del desarrollo de elementos lingüísticos, más específicamente gramaticales, que tienen que ver, entre otras funciones, con la correcta formación de las palabras, las oraciones, los párrafos y las marcas gráficas para delimitar estas construcciones y dar sentido al texto para el lector. Este es percibido como el segundo tema más común en las guías de los CDCC.

Es así como el Centro de Español de la Universidad de Ibagué cuenta con el documento «Errores más frecuentes en los textos académicos» y «Redacción básica para profesionales» dirigido a profesores. El Centro de Escritura Juanambú del Colegio Juanambú ofrece unos recursos externos que abordan la cohesión textual, las tildes diacríticas, los signos de puntuación, normas para elaborar un escrito, etc. El

Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Sergio Arboleda, por su parte, opta por los recursos en formato HTML para abordar diversos temas de gramática y ortografía. El Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario diseñó los documentos «gramática básica I y II», «uso del gerundio y el verbo haber», «puntuación y errores de construcción». También tienen presentaciones en PDF que desarrollan el uso de las letras B y V, la tilde, uso de las mayúsculas, el sustantivo, y el adverbio.

Libros

Por otro lado, encontramos un tipo de recurso textual, quizás el más complejo dentro de esta tipología: el libro. Decimos complejo no solo por su estructura y extensión, pues tal debe ser que el conjunto de páginas debe formar un volumen, según la RAE, sino que además, un libro puede adquirir una variedad de tipologías en función de sus características, propósitos, orígenes y demás, por ello hablamos de libros científicos (de investigación, manuales, memorias...), obras literarias (cuentos, novelas, poemarios...), libros escolares (libros de texto, cartillas...), de consulta (enciclopedias, diccionarios, manuales...), entre otros.

Podemos encontrar en los CDCC varios ejemplos de estas tipologías; sin embargo, la mayoría de los libros corresponden a productos de investigaciones (desarrollo y resultados), es decir, científicos, aunque también encontramos algunas obras literarias y desarrollo de temas académicos y sociales en libros que pueden recibir diversas denominaciones, sean manuales, guías u otras. En la mayoría de los casos, estos libros se ofrecen en formato digital, por lo que en algunos centros se pueden consultar y hasta descargar, mientras que en otros solo se presentan metadatos con el fin de promocionar los libros. Esta publicidad se hace mayoritariamente cuando los libros son propiedad de las casas editoriales de las universidades a las que pertenecen los CDCC; por ello, es típico encontrar en ellos los enlaces que dirigen a los sitios web de las bibliotecas universitarias. Aunque también es común encontrar enlaces de bibliotecas de otras universidades o instituciones.

A manera de ejemplos de esta diversidad, tenemos que el Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración ofrece los libros «Escritura e investigación académica», «La Ortografía de Tarzán», «Comunicación efectiva en entornos empresariales». En el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia encontramos el libro «La escritura en la red». El Centro para el Desarrollo de Competencias Comunicativas (Comunicarte) de la Universidad de la Sabana sugiere un compendio interesante de libros que abordan la inteligencia emocional en la educación: «La inteligencia emocional en el aula: proyectos, estrategias e ideas», «Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: llegas al corazón del aprendizaje», y otros. En el Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia del Politécnico Grancolombiano, encontramos los libros «Palabras fantasmas, pantallas voraces» y el «Manual de lectura y redacción».

Revistas científicas

Un tercer tipo de recursos textuales ofrecidos por los CDCC está relacionado con las revistas de difusión del conocimiento, producto, por lo general, de la actividad investigativa. Son conocidas como revistas científicas, pues representan el medio más importante para la circulación del conocimiento entre instituciones científicas y de educación superior, y suelen especializarse en distintas disciplinas o subdisciplinas. Dependiendo de la política de una revista, sus artículos pueden contener informes de investigaciones, artículos de opinión, metaanálisis de investigaciones, propuestas de teorías nuevas y revisiones de la literatura en un área específica, entre otras tipologías.

Dentro de la variedad de revistas encontradas, vemos que la mayoría de ellas pertenece a la biblioteca o casa editorial de la institución a la que pertenece el CDCC, por lo que estos centros las publicitan y promueven la participación de la comunidad. En algunos casos, la revista es propia del CDCC, y en otros, los centros dan a conocer por medio de sus páginas web revistas externas, ya sean estas de otra universidad, institución o asociación. Los siguientes son algunos ejemplos de este tipo de recursos:

- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad del Bosque presenta la *Revista Vociferantes*, propia del Laboratorio de divulgación semestral y en la que toda la comunidad universitaria puede publicar sus artículos de investigación y de opinión sobre diversos temas.
- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana ofrece recursos para seleccionar revistas para la publicación de artículos, dentro de los cuales sugieren la plataforma *Scimago Journal and Country Rank*, un portal que lista las revistas de todas las áreas de conocimiento indexadas en Scopus.
- El Centro para el Desarrollo de Competencias Comunicativas (Comunicarte) de la Universidad de la Sabana presenta la *Revista CREA*, gestionada por el centro y por la licenciatura en educación infantil de esa universidad, cuyos campos principales de desarrollo son la pedagogía y las infancias.
- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia presenta tres revistas pertenecientes a esa universidad: la *Revista de Investigaciones de la UNAD*, la *Revista Desbordes* y la *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, la cual es coeditada con la Universidad Santo Tomás.

- El Centro de Documentación ECL de la Universidad del Valle presenta un gran catálogo de revistas externas, organizado según las áreas de conocimiento: revistas en línea de traducción: *Mutatis Mutandis*, *Entre Culturas*, *Matices en Lenguas Extranjeras*, *Tradumática*, entre otras; bases de datos sobre revistas electrónicas en ciencias del lenguaje: *Jstor*, *Popular Culture*, *Digitalia*, entre otras.

Formatos

En referencia a los formatos de presentación de los recursos textuales, ya sean guías, libros, o cualquier otro, encontramos que el predilecto para los CDCC es el Portable Document Format (PDF) (Formato de Documento Portátil, en español), como ya lo hemos venido viendo en los ejemplos de recursos disponibles. Este es el preferido ya que se trata de un formato de archivo muy versátil que ofrece a los usuarios una forma sencilla y fiable de presentar e intercambiar sus documentos, independientemente del *software*, *hardware* o sistema operativo que utilicen quienes consulten el documento. Este formato permite que el diseño original del contenido del documento perdure sin alterarse al momento de ser abierto, por lo que resulta ideal para imágenes y gráficos, y permite almacenar documentos de gran volumen, por ello los CDCC lo encuentran apropiado para presentar desde infografías hasta libros.

En segundo lugar, encontramos que la forma en que los centros prefieren compartir información relacionada con los temas que abordan es directamente en la web, por medio del HyperText Markup Language (HTML) (Lenguaje de Marcas de Hipertexto, en español), el elemento básico de la web, pues estructura el significado y la organización del contenido. Este sistema permite el despliegue de todo tipo de contenido y recursos de manera fácil y rápida, reconoce y admite cualquier explorador y no permite la alteración de la información, por lo que resulta atractivo para los CDCC. A lo largo de los capítulos de esta Parte II del libro hemos venido mencionando ejemplos de recursos diseñados por los CDCC en este formato.

Como tercer formato tenemos los recursos diseñados y difundidos en Word, un procesador de textos utilizado para redactar, editar, dar formato e imprimir documentos. Este tipo de herramientas es el preferido especialmente cuando se trata de recursos abiertos, los cuales pueden usarse, alterarse o adaptarse en función de los nuevos propósitos. Uno de los recursos más típicos que encontramos en los CDCC en Word son herramientas evaluativas, como las rúbricas de evaluación o las matrices, ya que son formatos que se diseñan para que los usuarios los puedan completar desde el mismo procesador y se puedan guardar allí mismo o en un formato diferente e incluso imprimir.

En la tabla 5 se resumen los hallazgos del análisis de los recursos textuales que ofrecen los CDCC. En la primera columna se encuentran unas tipologías generales de textos que proponemos basados en el proceso para el análisis de los RED de la figura 1, las cuales puedan englobar muchas otras tipologías o subtipologías, estas

se encuentran en la segunda columna. Allí están consignados los tipos específicos de textos que se encontraron en los CDCC en concordancia con las tipologías generales. Aclaramos que existen subtipologías en gran cantidad, pero en la tabla se anotaron las que más se repiten en los centros.

Tabla 5. Características de los recursos textuales en los CDCC colombianos

Tipos de Recursos Textuales			
Tipología		Subtipología	
Libros científicos	X	Reportes de investigación, guías, manuales.	
Textos jurídico-administrativos			
Recursos didácticos	X	Diccionarios, guías.	
Obras de literatura	X	Novelas, ensayos.	
Textos periodísticos			
Revistas	X	Científicas.	
Textos académicos	X	Artículos de investigación, artículos de reflexión, guías.	
Otros			
Naturaleza			
Auténtico	X	Didáctico	X
Propósito			
Formativo	X	Informativo	X
Temas abordados			
Los temas son muy variados teniendo en cuenta todos los campos del conocimiento que desarrollan. Así, encontramos las normas APA e Icontec principalmente; escritos sobre los géneros académicos, como el ensayo, la tesis y el artículo científico; sobre investigación, en relación con los pasos para una investigación (objetivos, revisión de la literatura, análisis de la información...), cómo se estructura una tesis y técnicas para promover la creatividad; artículos de investigación relacionados con la escritura, la lectura, la comunicación...; ensayos o artículos de opinión principalmente relacionados con temas educativos y pedagógicos; documentos sobre temas gramaticales.			
Características			
Los recursos textuales de los CDCC son mayoritariamente diseñados por ellos mismos y tienen propósitos clara y netamente pedagógicos para acompañar y complementar la formación profesional de los estudiantes, aunque también los docentes se pueden beneficiar. La mayoría de estos recursos se pueden consultar y descargar. En algunos casos, los CDCC facilitan los textos, y en otros casos, los enlaces a los sitios donde se encuentran los textos.			

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la naturaleza, vemos que los centros ofrecen tanto recursos textuales didácticos como auténticos, y ambos son usados en los procesos de enseñanza; es por ello por lo que ambas casillas están marcadas, aunque la tendencia es que los didácticos sean más utilizados para aportar directamente a la formación, mientras los auténticos son presentados como complemento y para libre consulta del público. Otra tendencia es que los primeros son mayoritariamente diseñados por los mismos centros, mientras que los segundos son más tomados de sitios externos, bien sea de la misma institución o de instituciones externas. Estos suelen estar relacionados con otras disciplinas y ámbitos de la sociedad.

En cuanto a los propósitos, ambas casillas también se marcan, ya que muchos recursos buscaban informar, y otros, formar desde alguna o algunas dimensiones, como cognitiva, psicolingüística, emocional y demás. La tabla 5 también resume los temas abordados, dentro de los cuales se mencionan los que más desarrollan los centros por medio de las tipologías textuales. En las características describimos de manera general los principales aspectos que se destacan de todos los recursos encontrados.

En comparación con el contexto internacional, varios son los aspectos con los que los CDCC colombianos se diferencian o se asemejan. Por un lado, recordemos que en el exterior los recursos textuales son los más comunes, mucho más que los audiovisuales, que en Colombia predominan. En cuanto a los formatos, no hay diferencia en ambos contextos, pues el PDF es el preferido, seguido del HTML; el tercero es la herramienta Word. Respecto a los tipos de escritos, tampoco existen muchas diferencias, ya que en la muestra total de CDCC en el mundo el recurso denominado «guía» es el que más se propone, y los temas que se desarrollan allí son también los mismos: géneros académicos, temas de puntuación y gramática, organización textual y similares. Los manuales también son muy populares, aunque se encontró que, por lo general, estos abordan los mismos temas que las guías; no obstante, un contenido muy propio de estos son los manuales de estilo. En el contexto colombiano no es muy notoria la oferta de ambos tipos de escritos, aunque sí en los contenidos, y que estos se resumen en los libros, como recurso general.

Podemos afirmar que las revistas científicas en ambos contextos tienen la misma relevancia, pues muchos CDCC proponen sus revistas y difunden revistas externas; sin embargo, este tipo de recurso se resaltó en los centros colombianos, ya que en el exterior existen otros tipos de recursos escritos más difundidos, como las presentaciones o los manuales.

Principios en los portales web educativos

Dentro de la gran variedad de recursos educativos que ofrecen los CDCC, principalmente en sus sitios web, vemos que existe la práctica de promover ciertos espacios educativos web externos con el fin de ampliar la oferta de recursos útiles para la formación de la población de interés. Estos espacios se caracterizan por ser portales

que contienen un robusto conjunto de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y la difusión de conocimiento en el marco de algún tema o temas en particular, destinados a un público en especial.

De los portales educativos externos detectados en los sitios web de los CDCC notamos que estos, por lo general, no tienen una estructura predeterminada ni se estandarizan los temas, recursos o servicios ofrecidos, lo que ha permitido que exista una infinidad de portales, todos con características diferentes, de modo que muy difícilmente pueden asemejarse. Quizás lo único en común a todos ellos es el propósito, por el cual, además, son compartidos: ofrecer un sitio dotado de recursos didácticos que aporten a la comunidad educativa en la construcción de conocimiento.

En la web podemos encontrar miles de portales diseñados especialmente por instituciones de educación superior, ministerios de educación, secretarías de educación, organizaciones educativas privadas y otras entidades relacionadas con el ámbito de la educación (González Ruiz et al., 2018), que ponen su propio sello a los sitios y que cada vez utilizan nuevas tecnologías y tipologías de materiales didácticos para crear portales mucho más completos y útiles para docentes, estudiantes, directivos y hasta para padres de familia. Martínez Méndez et al. (2012) confirman que resulta complejo clasificar estos portales, dada la gran variedad existente; sin embargo, citando a Area Moreira (2003), informan que pueden existir dos amplias categorías de portales definidas por su finalidad y naturaleza. Por un lado, encontramos los portales educativos informativos, limitados a los sitios web de las instituciones u organizaciones o a bases de datos. Por otro, los portales educativos formativos, que se caracterizan por proveer entornos de aprendizaje y materiales didácticos. No obstante, dentro de cada una de estas tipologías se pueden encontrar elementos tanto formativos como informativos.

Si bien estos portales suelen diferenciarse en sus objetivos específicos, temas, recursos digitales, estructuras y demás, existen principios pedagógicos, éticos, educativos y filosóficos que todo portal debe tener en cuenta al momento de ser diseñado e implementado. Estos principios generales garantizan que los portales sean no solo significativos para los procesos intelectuales que pretenden desarrollar, sino también relevantes para los fines sociales que pretenden conquistar, así como pertinentes para los aspectos culturales que pretenden abordar. La tabla 6 presenta, define e ilustra estos principios generales como propuesta propia. Estos se establecieron teniendo en cuenta los siguientes estándares y recomendaciones de organizaciones e instituciones reconocidas:

- El World Wide Web Consortium (W3C) es una organización internacional que crea normas para mejorar la web estableciendo y promoviendo normas basadas en la web. Dentro de las muchas recomendaciones y estándares que establecen, tuvimos en cuenta las *Pautas de accesibilidad para el contenido web* (WCAG, por sus siglas en inglés) en su versión más actual (2.2), y las *Pautas de accesibilidad para las herramientas de creación de contenido* (ATAG), un con-

junto de normas para que el contenido de la web pueda ser más accesible para las personas con algún tipo de discapacidad.

- La *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos* (REA) diseñada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (en inglés) publicada en el 2011, la cual conceptualiza, fundamenta y da sugerencias respecto al uso de estos recursos en los procesos educativos.
- El documento *Recursos educativos digitales abiertos* del Ministerio de Educación Nacional del año 2012, una compilación de antecedentes nacionales e internacionales sobre estos recursos, una consolidación de acuerdos conceptuales y establecimiento de lineamientos institucionales frente al diseño y uso de estos.
- La *Norma Técnica Colombiana (NTC) 5854* de las normas Icontec, que determina los requerimientos de accesibilidad para aplicar en las páginas web en el país.

De igual manera, se realizó una revisión de la literatura sobre el diseño e implementación de estos portales en el sector educativo para recopilar ideas que permitieran la propuesta de estos principios. Para ello, fue muy importante el análisis del estudio *Una guía de accesibilidad web para portales educativos: la revisión de usuarios*, realizado por Pagnoni y Mariño (2021); el estudio *Análisis y evaluación de portales institucionales en España: los casos de Canarias, Galicia y Valencia* adelantado por Santana Bonilla, Eirín Nemiña y Marín Suelves (2017); el estudio documental *Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina* elaborado por Lugo, Ithurburu, Sonsino y Loiacono (2020); el estudio *Los materiales didácticos digitales en educación infantil: análisis de repositorios institucionales* de Gabarda, Rodríguez y González (2021); el estudio «Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje» por Baque y Marcillo (2020), entre otros estudios citados a lo largo de los capítulos 2 y 6.

Tabla 6. Principios para el diseño de portales web educativos

<p>Disciplinariedad y multitemática</p>	<p>Los portales se diseñan en el marco de alguna disciplina o campo de estudio, y sirven de apoyo para alguna asignatura o proceso educativo, p. ej. aprendizaje del inglés, culturas indígenas, bellas artes. A su vez, los portales desarrollan varios temas específicos dentro de esas disciplinas generales.</p>
--	--

Estructura didáctica	Al ser un recurso educativo, los portales deben contar con una organización y secuencia que reflejen unos objetivos educativos, una metodología didáctica, una estructura que facilite el monitoreo, la evaluación, etcétera. Todo esto según las intenciones institucionales.
Diseño en función de la caracterización poblacional	Todo portal es diseñado para una población en particular, por lo que el diseño debe reflejar las características de esa población en términos socioculturales, intelectuales y geográficos y responder coherentemente a los intereses y necesidades de formación de ella. Es importante realizar un ejercicio de caracterización y pilotaje previo al diseño e implementación de los portales.
Fundamentación epistemológica	Todo portal educativo debe sustentarse desde un marco teórico, filosófico, pedagógico, metodológico y estético que dé cuenta de la razón de ser del portal. Esta sustentación garantiza que haya un sentido educativo y que haya alineación entre todos los elementos que constituyen los portales.
Recursos digitales multimedia y abiertos	Los portales se caracterizan en gran medida por el tipo de recursos educativos digitales que facilita, por lo que estos deben ser multimedia, de modo que haya variedad y que todos los estilos de aprendizaje se involucren. Los recursos deben reflejar nuevas tecnologías que favorezcan los aprendizajes y sean accesibles para todos, por lo que deberán garantizar su accesibilidad, flexibilidad y utilidad.
Fomento de la autonomía	Los portales deben ser organizados de tal manera que favorezcan la autonomía de los usuarios por medio de recursos para el autoaprendizaje, herramientas que faciliten la autorregulación y estrategias que favorezcan la independencia y la metacognición.
Formación e información	Según las intenciones institucionales, los portales pueden ser mayoritariamente informativos (que faciliten conocimiento por medio de recursos) o mayoritariamente formativos (que faciliten conocimiento, interacción y aporten a la formación de las dimensiones humanas). En la medida de lo posible, todo portal educativo debería caracterizarse por ambos propósitos.

<p>Comunicación e interacción</p>	<p>Los portales educativos deben contar con espacios para la comunicación con un tutor, entre pares, con expertos o con cualquier otro actor académico, ya sea sincrónica o asincrónicamente, de modo que se favorezca el desarrollo de las habilidades comunicativas. Los foros, chats, emails, redes sociales, plataformas de videoconferencia son algunas formas.</p>
<p>Participación y colaboración</p>	<p>Los portales educativos deben ofrecer herramientas, estrategias y tareas que lleven a los usuarios a participar activamente de su proceso de aprendizaje y a trabajar juntamente con otros para alcanzar un fin común y desarrollar habilidades sociales.</p>
<p>Facilitación de la búsqueda de información</p>	<p>Los portales deben facilitar instrumentos que permitan la búsqueda de información en la web en función de los intereses y necesidades de los usuarios. Motores y plataformas de búsqueda y bancos de bibliotecas y repositorios son útiles para los portales.</p>
<p>Principios educativos</p>	<p>Los portales educativos deben asegurar su facilidad, pertinencia e impacto en la población meta por medio de recursos y estrategias que aseguren su accesibilidad, flexibilidad, durabilidad, adaptabilidad y (re)usabilidad. Estos principios garantizarán la calidad y la inclusión de todos.</p>
<p>Dinamicidad e interactividad</p>	<p>Todo portal educativo es vivo, por lo que debe crecer, renovarse, ser mejor. Nuevos recursos deben ser agregados y nuevas estrategias aplicadas de modo que constantemente se esté respondiendo a nuevas necesidades de formación. De igual manera, los portales deben conectarse con otros para facilitar otras opciones a los usuarios y para crear relaciones con otras instituciones.</p>
<p>Desarrollo de las Dimensiones Humanas</p>	<p>Los portales deben ser consecuentes con los propósitos de la educación, los cuales se relacionan con la formación de los seres desde todas sus dimensiones, por lo que deben aportar no solo a la dimensión cognitiva o intelectual, sino también a la socioafectiva, emocional, ética, cultural y demás, según los propósitos de los portales y sus fundamentaciones epistémicas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Todos estos principios variarán en los portales educativos tomando en consideración los objetivos de las instituciones o de los diseñadores. Por ejemplo, si un portal es diseñado exclusivamente para el autoaprendizaje o para la consulta, quizás los espacios para la comunicación no van a incluirse, o si el portal responde a alguna estrategia o herramienta en particular, entonces la variedad se limitará a esas propuestas. Lo que sí es cierto es que todo portal debe responder a todos o a la mayoría de estos principios, aunque sea en frecuencias o niveles distintos, y que varios de ellos son inexorables, pues no podemos concebir un portal educativo, por ejemplo, sin recursos de aprendizaje y difícil de navegar, sin que se renueve constantemente, sin que aporte al desarrollo intelectual y sociocultural o sin que sea coherente con la población para la cual se creó.

Estos principios se utilizaron para el análisis de los CDCC en cuanto portales educativos, y los hallazgos han venido siendo presentados a lo largo de este libro. De igual manera, se tuvieron en cuenta al momento de estudiar los portales que estos centros sugieren como parte de los recursos educativos que presentan a sus poblaciones meta. A continuación, presentamos los tipos de portales hallados y cómo estos responden a los principios discutidos.

Centros de escritura, lectura y relacionados

Al establecer los portales educativos como uno de los principales recursos propuestos por los CDCC, encontramos que estos pueden agruparse según los temas que abordan, los objetivos que establecen, las estructuras diseñadas y los tipos de recursos que ofrecen. Es así como una primera agrupación corresponde a centros de escritura alternos.

Descubrimos entonces que, con mucha frecuencia, los CDCC, al tratarse mayoritariamente de espacios académicos para el desarrollo de la escritura y otras habilidades comunicativas, referencian otros sitios con los que comparten los mismos objetivos o similares y que pueden servir como un referente para el desarrollo de sus propias dinámicas. La tendencia de los CDCC nacionales es a referenciar otros CDCC nacionales, aunque hay algunos que también lo hacen con centros de otros países. Así, un 56,52% de centros sugieren a su comunidad visitar otros centros, nacionales o extranjeros.

Estos son entonces algunos de ellos:

- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca sugiere el Centro de Español de la Universidad de los Andes y el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte como centros nacionales para su consulta, y dentro de los internacionales, sugiere el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra en España y los Centros de Escritura de la Universidad de Texas y de la Universidad de Harvard, ambos en los Estados Unidos.

- El Centro de Escritura Juanambú, del Colegio Juanambú, es el centro que más sitios propone a nivel global. Algunos son el Centro de Español de la Universidad de los Andes, el Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte, el Centro de Recursos para el aprendizaje del Instituto Colombiano de Estudios Superiores de Incoda (Icesi), el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra, el Centro de Escritura de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en México, el Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey, el Centro de Escritura de la Universidad de Harvard, el Centro de Escritura Irlandés.
- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia propone el Centro Virtual de Escritura de la Universidad de Buenos Aires, el Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey en México y el Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana del Recinto Metro en Puerto Rico.
- El programa Leer y Escribir Mejor, de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, sugiere el Laboratorio de Escritura en Línea de la Universidad Purdue de los Estados Unidos.
- El Centro de Lectura y Escritura Areandino, de la Fundación Universitaria del Área Andina, propone el Centro de Lectura y Escritura en Español y el Centro Para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico y el Centro de Recursos para la Escritura Académica, del Tecnológico de Monterrey, ambos en México.

Como podemos observar, existen algunos centros que gozan de popularidad dentro de otros centros en el mundo académico, principalmente por la calidad de las propuestas y las organizaciones llamativas que tienen, y en otros casos porque algunos de ellos tienen relaciones cercanas gracias a colaboraciones realizadas. Es de esta manera como los centros nacionales más referenciados por otros son el Centro de Español de la Universidad de los Andes, el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana, tanto de Bogotá como de Cali y el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte. Dentro de los internacionales, los más populares son el Laboratorio de Escritura Purdue, de la Universidad Purdue, tanto el presencial como el virtual, y el Centro de Escritura de la Universidad de Harvard, ambos en los Estados Unidos, y a nivel de Latinoamérica, el Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey en México.

Recordemos que, en el contexto internacional, descrito en el capítulo 2, estos mismos centros internacionales son igualmente los más populares entre varios de los países, y con referencia a los centros colombianos, los mencionados aquí son también los más referenciados, especialmente por otros centros a nivel de Latinoamérica.

Al momento de referenciar otro CDCC, cualquiera que sea el contexto, los centros lo hacen de dos maneras, principalmente. La primera es sugerir los centros en general, de modo que los usuarios los visiten y vean cómo estos les pueden ayudar. La segunda forma es sugerir un recurso en particular alojado en el centro sugerido. Aunque en ocasiones se menciona el recurso y el sitio, pero no se especifica el enlace que lleva a este, en otras sí se hace. Cualquiera que sea la forma, el objetivo general para cualquier CDCC siempre es sugerir recursos externos que complementen la formación de los usuarios.

En relación con los principios establecidos en la tabla 6, resulta evidente que estos portales están concebidos con fines educativos por las mismas instituciones educativas a las que pertenecen, lo que se refleja en la plena manifestación de la mayoría de los principios. Respecto a la interdisciplinariedad, hemos detallado los diversos campos de acción relacionados con estos centros, lo que demuestra que los sitios web no solo informan, sino que también los desarrollan mediante sus recursos y servicios en línea. Estas acciones están destinadas a organizar la estructura didáctica de los sitios, los cuales, si bien no aplican ningún modelo educativo específico, siguen un patrón pedagógico en la presentación de sus propósitos (objetivos, misión, visión), contenidos, recursos, información sobre actividades y personal. Esta organización y dinámica, en la mayoría de los casos, se ajustan al perfil de la población a la que van dirigidos los centros, como mencionamos anteriormente: estudiantes universitarios, profesores de posgrado e investigadores en el ámbito de la investigación.

La principal apuesta para el apoyo al desarrollo de la autonomía se da gracias a los recursos digitales abiertos que permiten que los interesados los usen de manera independiente y de acuerdo con sus objetivos. Igualmente, la apuesta de talleres, cursos y demás acciones libres y gratuitas permite que la población tome la decisión de asistir autónomamente. No obstante, un punto esencial por mejorar que se sugiere a estos centros es la de cumplir en un mayor alcance la accesibilidad de los recursos, pues hemos evidenciado que no siempre estos cumplen con los estándares mínimos establecidos por el W3C y NTC 5854 que garantizan que personas con algún tipo de limitación física y cognitiva pueda acceder al conocimiento.

Otro aspecto en el cual pueden mejorar está relacionado con el establecimiento y la visibilidad de las fundamentaciones epistemológicas, las cuales, como ya informamos en el quinto capítulo, son importantes para alinear toda la apuesta educativa entre propósitos, acciones, necesidades y características poblacionales en función de los contextos y las realidades de la sociedad actual, pero que desafortunadamente varios centros no dan a conocer.

Respecto a los principios de comunicación, interacción, participación y colaboración, es claro que estos portales web no son ni pueden catalogarse como ambientes de aprendizaje, toda vez que carecen de herramientas que promueven la interacción social y el aprendizaje colaborativo en línea. En todo caso, estos aspectos no están establecidos dentro de sus objetivos o principios, y si decidieran que así fuera, estarían llamados entonces a facilitar medios y mediaciones que permitan el contacto humano de manera virtual, el desarrollo grupal o colectivo de actividades y el acompañamiento pedagógico al proceso de aprendizaje. Estos aspectos son algo en lo que los CDCC podrían reflexionar y ver hasta qué punto quisieran y pudieran desarrollar. La tabla 7 presenta la evaluación global que se hace a estos centros respecto a los principios discutidos.

Bibliotecas y repositorios académicos

El segundo tipo de portales más sugeridos por los CDCC están relacionados con sus bases de datos creadas para almacenar, organizar y difundir principalmente la producción académica desarrollada en el interior de las instituciones, pero también de otras bases de datos reconocidas, las cuales resultan esenciales para el funcionamiento de los procesos académicos. Nos referimos entonces a las bibliotecas digitales, sitios de Internet consagrados a la creación y preservación de colecciones de libros electrónicos y fondos de otros tipos de materiales (Cabrera Fagundo, 2015), sin necesidad de que los usuarios compren los materiales que desean consultar. La creación y conservación de estas colecciones implica la participación de un gran número de instituciones intermedias, lo que en parte hace tan interesantes a las bibliotecas digitales.

Por otro lado, encontramos los repositorios institucionales, archivos en línea para coleccionar y propagar la producción intelectual de una institución científica (Ramírez et al., 2019) para así

Crear y compartir conocimiento. Facilitar aprendizaje organizacional. Espacio para almacenamiento e intercambio común de información en las diferentes ramas del conocimiento. Base como identificador de una Universidad con niveles de calidad y excelencia. Comunicar y difundir los resultados intelectuales a la comunidad científica. Preservar la información científica, académica e institucional. (p. 1065)

Si bien un repositorio y una biblioteca digital se asemejan en su propósito y metodologías, se diferencian en la medida en que el primero pone a libre disposición la producción intelectual de una organización, mientras que una biblioteca digital es una puerta de acceso a recursos electrónicos que incluyen, entre otros, libros electrónicos, revistas electrónicas, bases de datos bibliográficas y herramientas de gestión de citas. Este acceso se hace normalmente por suscripción, por lo que por lo general hay que hacer parte de la institución para poder acceder.

Ambos recursos son vitales para cualquier institución educativa ya que estas son las que permiten el acceso a la información científica a su comunidad educativa por medio de sus herramientas y servicios. No habría buen funcionamiento institucional ni calidad educativa si no hubiera acceso a una biblioteca (Alonso & Frederico, 2020; Anglada, 2014). Tampoco lo habría si la biblioteca no hiciera parte de una red interbibliotecaria, pues una biblioteca por sí sola no contiene absolutamente todos los recursos que van surgiendo en la actual acelerada y globalizada sociedad de la información y el conocimiento, por lo que deben pertenecer a redes que permitan el acceso a otras bibliotecas y a bases de datos bibliográficas que les permitan encontrar recursos remotos con los que no se cuentan. Esto es vital para muchos procesos educativos y de producción científica, por ejemplo, para los estados del arte o las revisiones de la literatura que los proyectos de investigación en general tienen que desarrollar. Martín Aranda et al. (2016) confirman que las bibliotecas universitarias deben aportar al desarrollo de investigadores por medio de servicios que «les permita acceder de la forma más completa posible a la información que necesitan para su investigación» (p. 3).

Los CDCC, al ser comunidades educativas pertenecientes a unas instituciones universitarias y tener propósitos relacionados con la difusión y producción de conocimiento, tienen igualmente la responsabilidad de promover el uso de estas bases de datos y de aportarles a ellas con productos del trabajo intelectual, por ello es común que el 43,48% (20 CDCC) de los centros las referencien dentro de sus recursos educativos.

Por otro lado, en el resto de CDCC no se pudo constatar el uso de estos recursos, incluso a pesar de que evidenciamos que algunos centros se autodenominan centros para la investigación o que promueven el conocimiento científico, pero no hay indicios de manejar redes bibliotecarias o de crear productos y de publicarlos en esas bases de datos, por ello hacemos la enérgica recomendación, especialmente a estos, de promover estos espacios, ya que, como hemos afirmado, es una responsabilidad inherente a estos centros, y mucho más para aquellos que así lo establecen en sus propósitos.

Algunos ejemplos de centros que sugieren estos espacios son:

- El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás cuenta con una amplia oferta de portales que incluyen un repositorio de datos de investigación, un portal de revistas institucionales, una hemeroteca con una colección de publicaciones periódicas institucionales y suscritas internacionalmente, entre otros sitios.
- El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD relaciona la e-Hemeroteca de esa universidad, donde se facilita el acceso a la colección de

revistas, publicaciones periódicas, documentos de trabajo y otros escritos, distribuidos en las diferentes revistas que pertenecen al sello editorial de la UNAD.

- El Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia del Politécnico Grancolombiano enlaza como sitio web externo la Biblioteca digital de Bogotá BiblioRed.
- El Centro de Lectura y Escritura Areandino, de la Fundación Universitaria del Área Andina, sugiere la *World Digital Library*, la Biblioteca Digital Europea y la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana refiere a su sistema de bibliotecas, que facilita el acceso al material bibliográfico, aunque también ofrece asesoría al respecto. Allí también encontramos el acceso al repositorio institucional, a las bibliotecas físicas y a un portal de revistas institucionales.

Estos portales propuestos por los centros tienen un claro propósito formativo e informativo toda vez que, indudablemente, no solo son relevantes, sino esenciales en la formación de los estudiantes en su camino como profesionales, investigadores, pedagogos, humanos. La diferencia sería bastante notoria entre los que usan estos elementos autónomamente en sus procesos de aprendizaje y los que no.

El tipo de recursos que ofrecen estas redes es variado, aunque estos son principalmente de tipología textual y se relacionan con la productividad científica de las instituciones en las categorías de apropiación social del conocimiento y la creación de nuevo conocimiento. Esto les atribuye a estos portales una característica dinámica en la medida en que sus contenidos se actualizan, se renuevan y crecen las bases de datos. Aquí es igualmente importante la implementación de sistemas inteligentes, fáciles e innovadores con respecto a la búsqueda de información, la curación de contenidos, el uso de gestores de referencia y el almacenamiento de documentos, entre otros asuntos esenciales para el buen funcionamiento de estas bibliotecas y repositorios. La tabla 7 presenta la evaluación global que se hace a estos portales respecto a los principios discutidos en la tabla 6.

Organizaciones académicas

Dentro de las agrupaciones que se pudieron establecer teniendo en cuenta las características en común que presentan varios de los portales educativos sugeridos por los CDCC encontramos un conjunto de organismos gubernamentales, sociedades colectivas y científicas que trabajan cooperativamente bajo una agenda y unos

objetivos establecidos. Estas son organizaciones que se originan desde el mismo campo educativo, pues sus propósitos y acciones están dirigidas a aportar a la educación, pero específicamente a los mismos campos y a similares que abordan los CDCC. Es decir, estas organizaciones son sugeridas por los aportes que hacen a la escritura, la lectura, la lengua española, la comunicación y otros desde sus apuestas culturales, científicas, de cooperación y demás. Otra de las razones para promover estas asociaciones es porque varios de los centros que lo hacen, son miembros de ellas, por lo tanto, les interesa visibilizar esos lazos.

Varias fueron entonces las organizaciones encontradas, pero las principales son las siguientes:

- **Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE):** es una asociación latinoamericana que busca brindar apoyo a centros y programas de escritura para construir conocimiento y promover vínculos institucionales. Algunos de los CDCC que la referencian son el Centro de Lectura y Escritura Areandino de la Fundación Universitaria del Área Andina, el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano, el Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia. De la muestra total de CDCC incluidos en este estudio, 20 hacen parte de esta asociación; algunos de ellos la mencionan en sus sitios web y el listado oficial se encuentra en el sitio de la RLCPE.
- **Fundación Arte y Escritura:** es una organización educativa conformada por un colectivo de investigadores, escritores y artistas que promueven, por medio de diversas apuestas, la escritura, la comunicación, las artes, la cultura. Algunos de los CDCC que la referencian son el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca y el Centro de Escritura Juanambú del Colegio Juanambú.
- **Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc):** es una organización intergubernamental conformada por varios países latinoamericanos que trabaja en pro del desarrollo de la lectura a través de la promoción del libro, la lectoescritura y la creación intelectual. Algunos de los CDCC que la referencian son el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca y el Centro de Escritura Juanambú del Colegio Juanambú.
- **Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees):** es una red colombiana integrada por instituciones de educación superior que orienta y coopera en las diversas acciones que las instituciones desarrollan para promover

la lectura y la escritura en la educación superior. Es liderada por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun). Algunos de los CDCC que la referencian son el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD, el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Cecaense de la Corporación Universitaria del Caribe, el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT. Actualmente, del listado de instituciones educativas a las que pertenecen los CDCC, 23 de las cuales hacen parte de esta red. El listado oficial se encuentra en el sitio de la Redless.

A pesar de haber listado estas organizaciones en esta categoría, no se pueden establecer muchas similitudes, pues todos tienen propósitos diferentes entre sí, desarrollan temas diferentes, atienden a diferentes poblaciones, sus dinámicas e interacciones son exclusivas y ofrecen recursos y servicios diferentes. Sin embargo, al clasificarse como portales educativos, deben seguir los principios establecidos en la tabla 6.

La tabla 7 nos muestra que estos claramente se desenvuelven en un campo particular del conocimiento y desarrollan diversos temas relacionados. De hecho, vemos que todos ellos comparten los mismos campos con los CDCC y comparten también su naturaleza in-formativa al aportar significativamente no solo a las personas particulares que hacen uso de sus recursos y servicios, sino también a las instituciones educativas y colectivos académicos y científicos que se alían a estas organizaciones. A estas sociedades académicas les interesa aliarse con estas organizaciones nacionales e internacionales ya que esto les ayuda a potenciar sus componentes de internacionalización, proyección social y cooperación interinstitucional, lo que hace que estas se caractericen por su alta dinamicidad e interactividad, y ello se refleja en sus portales en la web.

Centros de recursos didácticos

En esta categoría podemos encontrar aquellos sitios web recomendados que se especializan en publicar una colección de recursos didácticos y de herramientas que pueden ser útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con el desarrollo de diversas temáticas relacionadas con los mismos campos y temas que abordan los CDCC. Estos sitios no se autodenominan centros de recursos como tal, pero los consideramos así, dado que su propósito es el de disponer de herramientas diversas al servicio de estudiantes y educadores de manera libre.

No existe una caracterización en común, global y estandarizada sobre las instituciones que diseñan estos portales, pues muchos son los orígenes de ellos: instituciones de educación superior, casas editoriales, organizaciones académicas públicas y privadas, unidades del sector oficial regionales y nacionales, etcétera. Podríamos afirmar que lo único en común que tienen estos centros es su objetivo general de

compartir recursos, pero estos varían también en función de la naturaleza de las instituciones creadoras, de las disciplinas relacionadas y de los objetivos específicos que se tienen con los recursos. Los tipos de recursos que se pueden encontrar en este tipo de sitios van desde material audiovisual, cartillas, libros, diccionarios, guías de aprendizaje, hasta juegos, *software* con inteligencia artificial, actividades interactivas, objetos de aprendizaje, entre otros.

Pero estos centros van más allá de listar un número de recursos, también deben estar concebidos desde unos principios epistemológicos, ser guiados por unos objetivos educativos, tener una estructura didáctica, caracterizarse por su contenido pedagógico efectivo para ser usado por todos los integrantes de una comunidad educativa y para aportar a todos los conocimientos y habilidades en los procesos de aprendizaje. Arriola Navarrete (2017), al referirse a los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), afirma que estos centros tienen como función «entregar servicios convergentes e integrados relacionados con todos los aspectos que inciden en la vida académica, formativa e investigadora de profesores y estudiantes» (p. 24), lo cual hace que estos se vinculen al sector educativo y, por ende, deben cumplir con los principios de la tabla 6 que hemos venido discutiendo. Algunos ejemplos de estos centros son:

- El Programa de Escritura Académica de la Universidad de Ibagué propone el sitio web *Enter.co* que en una de sus páginas presenta un listado de herramientas tecnológicas útiles para escritores creativos. Se trata de aplicaciones y herramientas que ayudan en el proceso de escritura, facilitando tareas y la organización del proceso.
- El Programa Leer y Escribir Mejor, de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, facilita el sitio *El castellano*, un sitio digital para la promoción del español. Ofrece artículos, diccionarios, noticias y otros recursos, además de espacios que promueven el correcto uso de la lengua.
- El Centro de Lectura y Escritura Areandino de la Fundación Universitaria del Área Andina propone el Centro de Recursos para la Escritura Académica, del Tecnológico de Monterrey, un centro virtual de recursos didácticos que desarrollan los diversos tipos de escritos académicos y el proceso general de escritura.
- El Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte propone el portal Espacio Ñ, el cual pertenece a la misma institución y ofrece recursos digitales didácticos e interactivos para el desarrollo del español en los componentes de escritura, lectura y oralidad.

- El Centro de Español de la Universidad de los Andes dispone de un portal similar, denominado portal LEO (Lectura, Escritura y Oralidad en Español) que cuenta con recursos para el fomento de las habilidades comunicativas en este idioma. Allí se encuentran guías pedagógicas, actividades interactivas, descargables, entre otros.

Frente a estos centros de recursos, la tabla 7 nos informa los principios destacables en ellos, donde, por supuesto, la calidad, cantidad y diversificación de los recursos digitales multimedia y abiertos son su principal fortaleza. Estos recursos abordan una gran diversidad de temas, problemáticas y objetivos que se relacionan con el lenguaje, la comunicación, la gramática, el pensamiento y demás, lo cual es un complemento ideal para la formación de los futuros y actuales profesionales.

El propósito general de estos portales es la facilitación de herramientas para el autoestudio por parte de los interesados, de modo que su aprendizaje autodirigido y autónomo se favorezca. Evidenciamos que el diseño de los recursos y de las actividades interactivas están alineadas con este propósito, pues su estructura, lenguaje, diseño y facilidad para acceder los hacen (re)usables, flexibles y durables.

Al igual que la mayoría de los portales aquí referenciados, el componente menos evidente es la comunicación, la interacción y la colaboración, pues recordemos que la mayoría de estos portales ofrecen recursos para el estudio independiente e individual. No evidenciamos recursos en los que se propongan, por ejemplo, actividades grupales, o que faciliten algún canal para la interacción. Sin embargo, consideramos que esto no puede ser impedimento para implementar estos componentes, pues el uso que se les dé podría hacer que se cumpla con ello.

Tabla 7. Principios en los portales web educativos

	Centros de escritura y relacionados	Bibliotecas y repositorios	Organizaciones académicas	Centros de recursos didácticos
Disciplinariedad y multitemática				
Estructura didáctica				
Alineación con la población meta				
Fundamentación epistemológica				

	Centros de escritura y relacionados	Bibliotecas y repositorios	Organizaciones académicas	Centros de recursos didácticos
Recursos digitales multimedia				
Fomento de la autonomía				
Formación e Información				
Comunicación e interacción				
Participación y colaboración				
Búsqueda de información				
Principios educativos				
Dinamicidad e interactividad				
Dimensiones humanas				

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 ofrece una evaluación general de cómo consideramos que los portales web mencionados cumplen con los diferentes principios descritos en la Tabla 6. Se utiliza el color azul en diversas tonalidades para indicar el grado de cumplimiento de cada principio: mientras más intenso u oscuro sea el tono, mayor es el cumplimiento del principio, y cuanto más suave sea, menor es la evidencia de cumplimiento. En total, se emplean cuatro tonalidades. En conclusión, observamos que los principios de Disciplinariedad y multitemática, Fomento de la autonomía, Formación e información, y Dinamicidad e interactividad son los más destacados en estos portales, mientras que, por el contrario, la Comunicación e Interacción y la Participación y Colaboración son los que menos promueven la totalidad de los portales. En cuanto al resto de los principios, consideramos que están presentes de diversas formas y en diferentes niveles, y algunos portales los abordan con mayor profundidad que otros. Sin embargo, en general, creemos que todos los portales podrían mejorar en la potenciación de estos principios.

Comparando esta tipología de recursos educativos con el contexto internacional, vemos que para ambos contextos es muy importante compartir este tipo de sitios, pues ha ocupado los primeros lugares y son más comunes que otro tipo de recursos. La tabla 8 nos muestra una comparación entre estos portales donde vemos varias similitudes y también diferencias. A continuación, detallaremos estos aspectos relacionados con los hallazgos en un marco comparativo y analítico.

Tabla 8. Tipos de portales web compartidos por los CDCC

Contexto nacional	Contexto internacional
1. Centros de escritura, lectura y relacionados.	1. Bibliotecas digitales.
2. Bibliotecas y repositorios universitarios.	2. Centros de escritura.
3. Organizaciones académicas.	3. Diccionarios digitales.
4. Centros de recursos académicos y didácticos.	4. <i>Software</i> para la escritura.

Fuente: elaboración propia.

Centros relacionados con la misma naturaleza de los CDCC son compartidos por todos ellos, aunque en Colombia es más frecuente y, como ya hemos discutido, se interesan mucho por los CDCC de otros países.

- Recordemos que, en Colombia, los centros suelen tener más variedad de contenido, por lo que no se centran solo en la escritura, mientras que en el exterior la tendencia es a centrarse más en ella.
- En ambos contextos, los centros más referenciados por otros centros son aquellos que cuentan con portales web destacables. Los centros mayoritariamente presenciales son poco o nada sugeridos.
- Las bibliotecas son el recurso web más popular dentro de los portales sugeridos por los CDCC internacionales, aunque la mayoría de ellas son digitales y pertenecen a la misma institución de los CDCC.
- En Colombia, la tendencia es a sugerir bibliotecas presenciales, ya que muchas instituciones aún no potencian la virtualidad. Las bibliotecas digitales sugeridas por lo general son extranjeras.
- Los CDCC colombianos dan más importancia a los repositorios institucionales que los del exterior, y estos sí suelen ser en su mayoría digitales.

- En Colombia, las bibliotecas sugeridas son en su mayoría universitarias y correspondientes a las mismas instituciones de los CDCC, mientras que en el exterior se referencian también de instituciones gubernamentales y particulares de libre acceso.
- Los tipos de organizaciones académicas mencionados en este capítulo no son propios del contexto internacional, pues allí, poco o nada son sugeridos.
- Los diccionarios digitales son referenciados en el contexto internacional como portales web ya que estos sitios son altamente recomendados por la diversidad de funciones y utilidades que tienen. En Colombia también, aunque con menos frecuencia.
- Los CDCC colombianos tienden a recomendar muchas fuentes complementarias de recursos e información, por ello los portales de recursos educativos son muy comunes, más que en el exterior.
- Como los CDCC en el exterior se interesan mucho más por la escritura, suelen distinguirse por las herramientas que sugieren para ello, por eso es común encontrar portales con *software* para la escritura basados en inteligencia artificial. Estas herramientas son muy poco recomendadas en los CDCC colombianos.

Clasificación de los recursos gráficos e ilustrativos

Los recursos gráficos e ilustrativos son utilizados ahora más que nunca, gracias a que estos se diseñan con el objetivo de organizar y sintetizar la información y presentarla de manera creativa y motivante, de modo que sea más fácil de asimilar por parte del usuario. Esto, teniendo en cuenta que actualmente la información abunda en internet, pues nuestra sociedad del conocimiento se caracteriza justamente por la gran cantidad de conocimiento científico que se crea y la facilidad con la que se difunde. Minervini (2005) lo confirma al mencionar que

La celeridad en los procesos de producción y circulación de información, junto a los permanentes avances científicos y tecnológicos, constituyen rasgos propios de la sociedad actual. Estos fenómenos imponen verdaderos desafíos a la educación, en términos de brindar las herramientas necesarias para que los alumnos dispongan de habilidades y competen-

cias necesarias para seleccionar información, resolver problemas, tomar decisiones. (p. 1)

Toda esa gran cantidad de información se convierte entonces en un desafío para la enseñanza (Hernández et al., 2018), dado que el educador debe entrar a decidir sobre la adecuada información que presentará a los aprendientes, tanto en calidad como en cantidad, en relación con los contenidos curriculares; y debe promover estrategias para que la sobresaturación no los abrume y para que haya una correcta gestión de la información. Por su parte, el aprendiente debe hacer uso de estrategias y desarrollar habilidades analíticas y críticas que le permitan seleccionar contenido apropiado, identificar información falsa y evitar que tanta información lo lleve a un estado de confusión, desinformación e incluso a usar contenido ajeno como propio. Incluso para profesionales con experiencia esta situación resulta compleja, pues investigadores y escritores deben igualmente decidir sobre los contenidos que usarán en sus documentos, y deben saber presentarlos de modo que haya claridad al respecto.

Es así entonces como una diversidad de estrategias y acciones son desarrolladas por medio de una variedad de herramientas y recursos, con el fin de facilitar el conocimiento, especialmente a aprendientes jóvenes y a quienes desconocen por completo algún tema, lo cual puede llegar a ser tortuoso para ellos. La curación de contenidos, el uso de *software* de búsqueda y la filtración y uso de organizadores gráficos son algunas de las estrategias que actualmente se desarrollan en los procesos de adquisición de conocimiento.

Sin duda alguna, el desarrollo de la tecnología ha jugado el principal papel en el diseño y evolución de estos recursos (Ríos Moyano, 2023; Roney Aguirre et al., 2015), pues es gracias a ella que cada vez vemos nuevos tipos de recursos con nuevas características y funciones que nutren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los recursos gráficos pueden ser herramientas tanto autosuficientes como completivas. Autosuficientes porque tienen la capacidad de presentar por sí solos información de forma breve y resumida y de llamar la atención del usuario por su organización y estética. Un recurso ilustrativo puede incluso no tener palabras, pero ser lo suficientemente dicente por sí solo y comunicar mucho. Y completivos porque pueden presentar información adicional a otro recurso o información. En ese caso cumple una función complementaria, aclaratoria o ejemplificadora y debe estudiarse en conjunto con el resto de la información narrativa que lo acompañe.

El diseño de este tipo de recursos requiere de grandes habilidades mentales por parte de los diseñadores, pues deben ser capaces de gestionar la información desde el momento de seleccionar el contenido más apropiado, sintetizar toda la información seleccionada, resumirla de modo que se presente el contenido apropiado para los objetivos que se espera alcanzar y organizar el contenido en el recurso de tal manera que sea consecuente y claro para el usuario. Además de esa habilidad para comunicar por medio del recurso, también debe tener un sentido por la estética, pues la información presentada debe ir acompañada de una organización y de unos

elementos gráficos que hagan llamativo el recurso en general. Hasta los mismos colores influyen la manera en que veamos el recurso. Esto puede hacer que nos sintamos atraídos o que lo rechacemos.

Al igual que los recursos educativos discutidos anteriormente, los gráficos e ilustrativos también tienen un sinnúmero de características, elementos y formas que permiten que estos se usen para presentar cualquier tipo de información. Tal es la diversidad que incluso se han dado discusiones frente a los conceptos usados para referirse a ellos: figuras, gráficos, imágenes o ilustraciones son algunos. Sin embargo, aunque puedan existir diferencias semánticas, el uso de estos dependerá de los lineamientos institucionales que se apliquen. Por ejemplo, las normas APA, en su séptima edición, únicamente habla de tablas y figuras para referirse a este tipo de elementos, por lo que, si una institución se adhiere fielmente a estas normas, estos dos conceptos serían entonces los que se utilizarían en todos los documentos científicos y académicos.

Como ya hemos mencionado, gracias a las TIC, estos recursos han aumentado y evolucionado rápidamente, al punto que hoy en día es complejo establecer un listado y unas características exactas y exclusivas de estos. Pese a esto, la tabla 9 propone una organización que incluye unas clasificaciones y los principales elementos que caracterizan estos recursos. Este listado es extensivo y no limitado, lo que significa que existen muchos más tipos de estos recursos en la actualidad y a medida que pasa el tiempo, van surgiendo más.

Este listado incluye tanto recursos didácticos como auténticos sin diferenciar, pues un mismo tipo de recurso puede corresponder a ambas tipologías. Por ejemplo, un gráfico estadístico puede ser tomado de algún artículo científico o diseñado por el educador. En ambos casos, el contenido, el uso y los objetivos pueden ser exactamente los mismos, aunque el origen varíe. Con un folleto, un organigrama o un mapa puede ocurrir lo mismo. De la misma manera, un mismo tipo de recurso puede corresponder a más de una tipología de recurso, dependiendo de la intención que se le asigne y de las adaptaciones que se le hagan. Por ejemplo, una línea temporal puede usarse para presentar información mayoritariamente verbal, tener pocos o muchos números, tener un diseño con variadas formas geométricas e incluir incluso imágenes. Es un recurso bastante versátil que bien podría encajar en varias tipologías. Los mapas, las tablas y varios tipos de diagramas pueden tener las mismas características.

Tabla 9. Tipologías de recursos gráficos e ilustrativos

Tipos de recursos	Funciones y características	Ejemplos
Imágenes o ilustraciones	Herramientas visuales que representan, por medio de imágenes, algún contenido o mensaje. Se suelen usar para acompañar, potenciar o ejemplificar algún contenido, aunque también pueden presentarse solas o estar acompañadas de poco texto, números u otro tipo de información.	Fotografías, mapas temáticos (geográficos, topográficos, geológicos), dibujos, pictogramas, íconos, tarjetas didácticas, crucigramas, bingos didácticos...
Narración/ información ilustrada	Herramientas visuales informativas usadas para explicar e ilustrar algún contenido, combinando simultáneamente imágenes con texto, aunque este último puede predominar. Se destacan por su diseño visual gracias a las formas, colores, organización del texto, ilustraciones originales y demás aspectos.	Infografías, líneas de tiempo (temporales), tiras cómicas (historietas), folletos, nubes de palabras, volantes, fichas didácticas, cuentos ilustrados...
Juegos didácticos	Herramientas lúdicas usadas principalmente para fomentar o estimular algún tipo de aprendizaje, conocimientos o habilidades, especialmente en niños. Suelen ser diseñados por los educadores o adaptados de juegos auténticos. Predominan las imágenes y el texto es inquisitivo y relacionado con los contenidos del currículo.	Juegos de mesa (serpientes y escaleras, bingo didáctico, pictionary, lotería...), sopas de letras, rompecabezas...

Tipos de recursos	Funciones y características	Ejemplos
Organizadores gráficos	Herramientas cognitivas que presentan de forma esquemática cualquier tipo de información, especialmente verbal o conceptual, de manera resumida y clara para facilitar su comprensión. Los esquemas requieren siempre de figuras geométricas como cuadrados, círculos, líneas, flechas y otros elementos para organizar, clasificar, unir y relacionar el contenido presentado. Son adecuados para presentar información de manera jerárquica, lineal, regresiva, interrelacionada, etcétera.	Cuadros (comparativos, sinópticos, de secuencias) tablas, esquemas (de llaves, de flechas, de desarrollo, radiales), mapas cognitivos (conceptuales, mentales, semánticos, jerárquicos, de telaraña, de panal, de ciclos, de sol), diagramas (de flujo, de Venn, de árbol, de Gantt, circular, de fase, de pirámide, de clústeres), organigramas (funcional, horizontal, de matriz), matrices DAFO...
Gráficos estadísticos	Herramientas gráficas usadas para mostrar o representar de manera precisa y sencilla datos estadísticos relacionados entre sí, por lo general en forma de conceptos e información numérica, que pueden denotar cantidad, frecuencia, orden, intensidad, u otros aspectos. Usan siempre elementos geométricos como puntos, líneas, planos, ángulos y otros para acompañar la representación de las relaciones intencionadas de la información cualitativa y cuantitativa presentada.	Gráficos de barras (agrupados, apilados, histogramas, de Pareto), gráficos lineales (de frecuencia), poligonales, en pirámide, circulares (de torta, de sectores), gráficos de dispersión, pictogramas, cartogramas (mapas de datos), tablas de frecuencia, gráfico radial o de telaraña...

Fuente: elaboración propia.

Basados entonces en esta clasificación, quisimos indagar sobre los tipos de recursos gráficos utilizados por los CDCC en sus dinámicas y los usos que les dan. A pesar de esta gran diversidad, encontramos que tres son los principales recursos gráficos usados: las infografías, las tablas tipo matrices o rúbricas y las fichas didácticas y son usados para representar información variada sobre variados temas. Por ejemplo,

- el Centro de Escritura Javeriano de la Universidad Javeriana de Bogotá ofrece una variedad de infografías con variados temas: Formulación de objetivos, Escribir el apartado metodológico, Plan jerarquizado de ensayo, Cómo estructurar textos argumentativos.
- El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás presenta una infografía con forma de la tabla periódica de los elementos, la cual incluye todos los tipos de recursos que proponen allí.
- El Centro para el desarrollo de competencias comunicativas (Comunicarte) de la Universidad de la Sabana desarrolla en este tipo de recursos unos «Tips para una buena comunicación no verbal» y el «Manejo de la ansiedad antes, durante y después de una sustentación».
- El Laboratorio de Escritura y Oralidad LEO de la Institución Universitaria de Envigado ofrece unas infografías en pdf sobre «Presentaciones efectivas» y «Recomendaciones para una buena exposición» y en formato imagen: «Tips para hacer de la lectura uno de tus hábitos favoritos», «¿Cuál es la diferencia entre todos los «porqués»?» «Diferencias entre ah, ha y a».
- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca propone Los signos de puntuación, las normas MLA (*Modern Language Association of America*) y la Relatoría.

Frente a este tipo de recursos podemos decir que claramente todos los ejemplos mencionados corresponden a material didáctico, pues está diseñado para desarrollar unos temas específicos relacionados con las áreas de estudio de los CDCC. Los formatos preferidos para presentar las infografías son en PDF y en formato imagen, y son recursos principalmente informativos. La tabla 10 resume estas características al igual que las de los siguientes recursos.

En cuanto a los recursos tipo matrices o rúbricas, son herramientas formativas diseñadas por los CDCC como apoyo a los procesos de aprendizaje de los aprendientes, más específicamente relacionadas con la evaluación, pues la mayoría de ellos está dispuesta para ser usada según las necesidades. Por ejemplo,

- El Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura del Colegio de Estudios Superiores de Administración CESA ofrece unas tablas que contienen *Criterios de evaluación para textos formales*: ensayo, reseña, acta, plan de negocios.

También unas *Rúbricas recomendadas para calificación*: evaluación de ensayos, reseñas, presentaciones orales.

- De manera similar, el Centro de Español de la Universidad de los Andes facilita unas matrices de evaluación de reseñas y resúmenes. Además, ofrece unos formatos de planeación de textos y de resúmenes, unos documentos gráficos que permiten organizar la construcción de estos textos en unas tablas. También podemos encontrar allí unas matrices de evaluación de discursos expositivos y argumentativos.
- En el programa Leer y Escribir Mejor de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano encontramos una Matriz de evaluación de un texto periodístico, una para saber «Cómo argumentar» y otra sobre el uso de la tilde.

Por último, encontramos otros recursos interesantes, unas fichas o tarjetas que contienen información resumida y clara sobre algún tema puntual. Por lo general son usadas para aclarar confusiones, dar ejemplos y listar elementos. Por ejemplo, el Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez presenta una ficha que contiene «Consejos para tu exposición»; el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente ofrece una que trata las conjunciones; el programa «Leer y escribir mejor» de la Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano presenta una estrategia bastante interesante para promover el buen uso de la lengua, pues presenta una galería fotográfica de espacios públicos reales con anuncios que contienen errores ortográficos. Las fichas muestran el error y la forma correcta en que se debería redactar el anuncio. El Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz usa estas imágenes para introducir varios temas comunicativos y de aprendizaje, por ejemplo, para presentar la técnica de lluvia de ideas, la diferencia entre *cómo* y *como*, pasos para realizar un trabajo escrito y otro sobre la procrastinación.

Tabla 10. Características de los recursos gráficos e ilustrativos en los CDCC colombianos

Tipos de recursos gráficos e ilustrativos			
Tipologías			
Imágenes o ilustraciones			
Juegos didácticos			
Organizadores gráficos	X	Tablas para rúbricas y matrices	
Gráficos estadísticos			
Narraciones ilustradas	X	Infografías, fichas didácticas	
Naturaleza			
Auténtico		Didáctico	X
Propósito			
Formativo	X	Informativo	X
Temas abordados			
<p>Los temas desarrollados en los recursos son demasiado variados en relación con los campos de estudio de los CDCC. Así, encontramos temas específicos relacionados con la comunicación, la escritura de los géneros académicos, la lingüística, la literatura, el aprendizaje, la enseñanza, la investigación, la oralidad, entre otros. Al ser los recursos gráficos e ilustrativos diseñados para resumir y ejemplificar, los temas incluidos son muy específicos, y siempre un solo tema es desarrollado. Por ejemplo, un tema gramatical sería la diferencia entre porque, porqué y por qué; uno de investigación sería claves para recolectar información; uno de literatura, las generalidades de los géneros literarios; un tema sobre el aprendizaje sería cómo optimizar el tiempo para la entrega de algún trabajo. En fin, los temas desarrollados suelen organizarse de manera concisa en definiciones de conceptos, ejemplos y claves.</p>			
Características			
<p>Estos recursos suelen presentarse mayoritariamente en formato PDF o imagen para que no se alteren ni puedan modificarse. Los que se presentan en formatos modificables (Word, PowerPoint...) son recursos de acceso libre y abierto. En los recursos gráficos, la información siempre se presenta en tablas, cuadros, círculos y otras formas, pero nunca en los típicos párrafos de los recursos textuales. Las imágenes que se incluyen son siempre complementarias o ejemplificadoras de la información, aunque también hay algunas solo decorativas. Los elementos más comunes en estos recursos son las formas geométricas (cuadros, líneas, círculos...) y los íconos (flechas, ojos, manos...). Poco se ven los dibujos, las caricaturas, las fotografías u otros elementos ilustrativos. El 95% de estos recursos son diseños propios de los CDCC, por lo que resultan más didácticos que auténticos.</p>			

Fuente: elaboración propia.

En la comparación entre los CDCC de Colombia y los extranjeros, vemos que tanto los unos como los otros dan una importancia similar a estos recursos, ya que estos se ubicaron en el mismo cuarto lugar del listado general de recursos digitales. Una variación la vemos en el tipo de recursos que ofrecen, pues en Colombia el recurso más común es la infografía, mientras que en el exterior es la presentación. Las grillas pedagógicas también ocupan el mismo lugar en ambos contextos, donde prevalece un diseño pedagógico para ser utilizado tanto por docentes como por estudiantes. Para todos estos recursos, el formato más común tanto en Colombia como en el exterior es el PDF. Si bien muchos de estos recursos son diseñados usando una variedad de plataformas web y *software*, la mayoría de ellos son almacenados en PDF por tres razones principales, que son las de ser un formato: 1) difícilmente alterable, 2) fácilmente consultable, 3) accesible para personas con limitaciones, principalmente físicas. El segundo formato más común es el de imagen, por el cual se comparten principalmente infografías y fichas didácticas.

Caracterización de los recursos auditivos

Este tipo de recursos educativos también aparecen entre los recursos ofrecidos por los CDCC, aunque en menor cantidad, con menos frecuencia y con una baja diversidad. Pese a su baja popularidad, en comparación con los demás tipos de recursos, estos no son la excepción frente a las tipologías, pues al igual que todos los demás, existe una gran variedad de recursos sonoros con características únicas y con funciones esenciales. La tabla 11 presenta algunas tipologías de estos recursos.

Tampoco se puede exceptuar la importancia de estos recursos en la enseñanza, pues según el uso que se les dé, pueden ser determinantes en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, Castrillejo Mojado (2019) nos informa que el aprender con audio, por medio de los dispositivos móviles, contribuye al aprendizaje de forma más individualizada y flexible, al ser accesibles autónomamente. Por su parte, Rodero (2011) presenta un estado del arte respecto a investigaciones que convergen en que los recursos sonoros tienen la capacidad para estimular la creación de imágenes mentales, lo cual conduce al desarrollo de la imaginación y la creatividad. Adicionalmente, Baba y Ojakovo (2021) reafirman la efectividad de estos recursos, por medio de su estudio cuasiexperimental, para alcanzar un buen desempeño en las habilidades de comprensión oral en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los elementos propios y las características del material auditivo, así como sus funcionalidades, se deben principalmente a la evolución que han tenido las TIC y a los medios de comunicación (Olmedo Salar et al., 2022), ya que estos son los que han permitido la creación, difusión y usos de estos recursos en el entorno educativo. Tal ha sido el impacto que los mismos recursos han llevado a repensar las metodologías de enseñanza, pues los educadores deben reconocer este material y ser creativos al momento de su implementación para facilitar el aprendizaje. Botía y Marín (2019)

nos confirman que «la incorporación de este tipo de recursos en las aulas supuso un paso muy considerable en la creación de nuevas técnicas pedagógicas» (p. 93).

La tabla 11 nos presenta un listado extenso de distintos recursos de tipo auditivo que pueden utilizarse en el ámbito académico, algunas características que se le han atribuido y algunos usos comunes dentro del aula. Estos pueden utilizarse como recursos didácticos y recursos auténticos, pues muchos de ellos se pueden usar en ambas naturalezas. Por ejemplo, una entrevista, una publicidad o un diálogo pueden ser una simulación o situaciones reales, y una canción puede provenir de algún artista comercial popular o ser una creación únicamente con fines educativos.

Tabla 11. Tipologías de recursos auditivos

Recursos auditivos	Características y funciones
Canciones	Composiciones musicales con melodía, ritmo, letra y sonidos de instrumentos musicales útiles en los procesos educativos gracias a sus facultades para estimular las actividades cerebrales, como la atención, la memoria y la creatividad; para desarrollar destrezas motrices, rítmicas y de expresión corporal; para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, como la adquisición de vocabulario y la comprensión oral; para desarrollar habilidades del pensamiento, como la inferencia, el análisis, la criticidad, la reflexión.
Grabaciones de monólogos	Grabaciones de discursos orales individuales dirigidos a una audiencia; pueden darse a manera de presentación, conferencia, reflexión, narración de experiencias, declamación u otras. Por lo general, se trata de contenido educativo, aunque también puede ser de entretenimiento, y puede usarse para difundir conocimiento, mostrar visiones sobre ciertos aspectos o adelantar ejercicios de análisis discursivos y comprensión en niveles literales, inferenciales, interpretativos y críticos.
Grabaciones de diálogos	Grabaciones de conversaciones orales entre dos o más interlocutores, quienes expresan de forma interactiva sus conocimientos y opiniones frente a un tema, en contexto formal o informal. Pueden darse a manera de entrevista, charla, conversación, debate u otras, y pueden usarse para los mismos fines que los monólogos.

Recursos auditivos	Características y funciones
Programas radiales	Segmentos de contenido variado emitidos en vivo por algún canal radial, ya sea por radio o internet. También pueden ser grabados y difundidos por cualquier canal electrónico. Pueden tratarse de una emisión única o de varias emisiones que forman parte de un programa que se repite periódicamente y pueden abordar todo tipo de contenido: educativo, deportivo, sociocultural, entretenimiento, noticias, boletines informativos, etcétera. Estos buscan informar sobre sucesos importantes o discutir sobre temas de interés para la comunidad para la cual está destinado. También pueden usarse para los mismos fines que los monólogos y diálogos.
Pódcast	El <i>podcasting</i> hace referencia a la preparación y distribución de cualquier tipo de contenido sonoro, cuyo proceso es similar a los programas de radio, aunque el contenido se publica en forma de archivos de audio que pueden ser descargados y almacenados o escuchados en línea en cualquier momento y lugar. Un pódcast puede tener muchas finalidades y dinámicas, por ejemplo, ser de una sola sesión o de varias (programas, episodios o capítulos), pueden ser monólogos o diálogos con invitados y sirven para informar sobre sucesos o dar opiniones de forma individual o colectiva, pero la principal función es entretener a la audiencia. En el campo educativo, el entretenimiento se mantiene y los temas abordados son de interés general para la comunidad; por ello, suelen desarrollarse sucesos históricos representativos, abordar obras literarias, hablar de personalidades sobresalientes, discutir temas noticiosos controversiales y demás. También pueden usarse para los mismos fines que los recursos anteriores.
Audiolibros	Grabaciones que contienen la lectura en voz alta de un libro y que pueden subirse a la web, descargarse y difundirse por medios electrónicos. Los tipos de contenido de los audiolibros son igual de variados a los géneros de los libros tradicionales, por lo que podemos escuchar novelas, cuentos, poesías, biografías e incluso libros temáticos y técnicos relacionados con alguna disciplina. Las lecturas son interpretadas según el género y el mensaje del libro, y pueden ser narradas por un solo locutor o varios y se puede también usar <i>software</i> de inteligencia artificial que permita elegir un idioma, un tono, un timbre en particular u otro elemento. Al igual que para los pódcast, existen plataformas gratuitas que permiten descargarlos, pero también hay librerías digitales que los comercializan. Incluso se pueden crear audiolibros propios por medio de programas y difundirlos, pues pueden ser audios de libros existentes en texto o audiolibros existentes únicamente en audio, es decir, sin la versión escrita. En el ámbito educativo, los preferidos son las obras literarias, y se usan en el aprendizaje de idiomas, para difundir temas culturales y para la enseñanza en niños. Son muy útiles para garantizar la accesibilidad a personas con capacidades diferentes, como ceguera, dislexia o baja alfabetización y gracias a que optimizan el tiempo, pues la lectura de esta manera es más rápida y se puede hacer en cualquier lugar y momento. También pueden usarse para los mismos fines que los recursos anteriores.

Recursos auditivos	Características y funciones
Publicidad radiofónica y anuncios	Difusión de mensajes publicitarios o anuncios informativos que, por medio principalmente de la radio, ofrecen productos y servicios o informan sobre algún evento o suceso en cualquier ámbito, incluido el educativo. También pueden usarse para los mismos fines educativos que los recursos anteriores: comprensión oral y adquisición de lenguaje, análisis discursivo lingüístico, cultural e ideológico, como recurso auténtico para la comunicación, etcétera.
Extractos de material audiovisual	Para las prácticas educativas es muy atractivo el uso de material audiovisual dadas todas las potencialidades que tienen, sin embargo, en ocasiones es complejo acceder a este por motivos de contenido apropiado, conectividad, falta de recursos, tiempo y por objetivos pedagógicos específicos, pues a causa de esto, en ocasiones es más útil trabajar con un audio corto que con una producción más elaborada. Por ello, los educadores usan herramientas web para extraer el audio de videos y acortarlos, de modo que sirva para el desarrollo de actividades didácticas. De esta forma, se puede acceder a extractos orales de películas, documentales, noticieros y videos, entre otros. Estos pueden usarse para los mismos fines educativos que los recursos anteriores.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta diversidad de materiales, el análisis de los recursos de los CDCC estaba orientado a saber cuáles usan y cómo lo hacen, encontrando así que, a pesar de esta variada tipología, la oferta está limitada a los pódcast y los programas radiales. Sin embargo, una particularidad de estos es que encontramos que se trata de creaciones originales diseñadas por los mismos centros y no tomados de sitios externos, como sí sucede con frecuencia con los demás recursos, especialmente los textuales y los portales educativos. La tabla 12 resume los hallazgos relacionados con estos recursos.

Por ejemplo, el Centro de Español de la Universidad de Ibagué desarrolla el programa radial «La hora de la Ñ», que, a través de sus decenas de programas, abordan gran variedad de temas relacionados con el buen uso de la lengua, la comunicación, la educación y la cultura, entre otros. Por su parte, el Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario creó el programa de radio «CELEE cultural» que aborda temas relacionados con las letras, el cine, la pintura y las diferentes líneas de pensamiento. El Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desarrolla el programa radial «Dos agujas del telar» que aborda temas de la lengua española, la comunicación, la literatura, entre otros.

En relación con los pódcast, el Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente ofrece el podcast «Literatura sin límites», que presenta microrrelatos, poesía y conversaciones cercanas con autores que recurren a esta herramienta para narrar sus historias. El Centro para el desarrollo de competencias

comunicativas (Comunicarte) de la Universidad de la Sabana propone el podcast «Forjando futuro» que desarrolla temas como las inteligencias múltiples, la memoria en la infancia, el arte y la literatura en la infancia, entre otros, relacionados especialmente con la infancia. En el Laboratorio de Escritura y Oralidad de la Institución Universitaria de Envigado se encuentra el podcast del laboratorio, el cual aborda obras literarias reconocidas y sus autores y otros temas.

Tabla 12. Características de los recursos auditivos en los CDCC colombianos

Tipos de recursos auditivos					
Tipologías		Naturaleza		Propósito	
		Auténtico	Didáctico	Formativo	Informativo
Grabaciones de monólogos					
Grabaciones de diálogos					
Canciones					
Podcasts	X		X	X	X
Programas radiales	X		X	X	X
Audiolibros					
Publicidad radiofónica y anuncios					
Extractos de material audiovisual					
Temas abordados					
<p>Los temas abordados en los recursos auditivos se relacionan específicamente con la literatura, la comunicación, el lenguaje y la educación, en ese orden. La educación permea todos los temas, pues se abordan desde una perspectiva que le aporte al proceso formativo de los profesionales. En el caso específico de la educación, los temas que se abordan tienen que ver con los procesos mentales, las emociones, cómo potenciar los aprendizajes, y demás. Tanto los podcasts como los programas radiales siempre siguen una estructura didáctica que se basa, por lo general, en introducción y desarrollo del tema principal. Se dan definiciones, ejemplos, puntos de vista, hitos y evoluciones.</p>					
Características					
<p>En las tipologías identificadas de recursos se cuenta, por lo general, con invitados especiales externos, expertos en los temas de discusión y la metodología predominante en la discusión reflexiva y crítica, de modo que se construya conocimiento tácito y explícito, por lo que estos no se limitan a informar, sino que aportan de diversas formas al proceso de formación. Los recursos son en su mayoría didácticos, por lo que son creados con fines exclusivamente educativos y difundidos en los CDCC y en la institución educativa en general. No se hallaron recursos sonoros auténticos. La mayoría de los recursos se publican para consultarse en línea, aunque algunos CDCC facilitan los audios para ser descargados y almacenados.</p>					

Fuente: elaboración propia.

En relación con el contexto internacional, vemos que el pódcast es el recurso auditivo más popular (y casi que el único) a nivel global, pues es el más utilizado y el que más se diseña al interior de estos centros. Evidenciamos que este recurso es el más popular, ya que puede transmitir un contenido variado, ya sea educativo, de entretenimiento, informativo, especializado, etcétera. Es el favorito por docentes investigadores y expertos en creación de contenido ya que, en el caso de los pódcast históricos y conceptuales, requieren de un arduo trabajo bibliográfico, y para los pódcast dialógicos se conversa con expertos. De igual manera, son importantes como productividad de investigación, pues estos se pueden considerar producto de apropiación social del conocimiento.

Asimismo, este recurso puede ser fácilmente descargado y consultado en cualquier dispositivo en línea y sin conexión, pues su popularidad «se atribuye a la alta demanda en la utilización de reproductores de música de multimedia y al uso de computadoras; como resultado de esta combinación, resulta de fácil aplicación la creación y distribución de pódcast por medio de la red» (Saborío Taylor, 2018, p. 98). Podríamos pensar que esta característica puede ser atribuible también a otros recursos, pero los diseñadores ven más el potencial que en otros recursos, por ejemplo, de una canción o de una simulación oral, donde el tema por desarrollar sería más limitado.

En cuanto a temas y estructura didáctica, no vemos mucha diferencia entre los pódcast colombianos y los extranjeros, pues los temas se relacionan con los establecidos en la tabla 12, y la estructura es, por lo general, la misma presentada allí.

Teniendo en cuenta la limitada oferta de recursos auditivos, la fuerte recomendación para los CDCC es incluir otras tipologías que también tienen un alto potencial pedagógico y educativo, pues los audiolibros, las canciones y los extractos de material audiovisual sin duda aportan a los procesos de aprendizaje. Todos estos pueden ser usados, ya sea como recurso didáctico o auténtico, por lo cual son muchas las habilidades y los conocimientos que se pueden desarrollar con estos.

Recursos multimedia

En la clasificación que hicimos en la tabla 1 incluimos los recursos multimedia como una tipología distinta, ya que estos pueden adquirir características que los diferencian de los demás. Desde una concepción básica, un recurso multimedia es un medio que combina varios códigos de información, formatos o medios en simultáneo en la presentación de su contenido (Camacho Miñano et al., 2016; Espinosa Izquierdo et al., 2016). Esto resulta de gran utilidad para el proceso de aprendizaje, pues además de que son más completos y efectivos en la transmisión de información, pueden responder más a los diversos estilos de aprendizaje (Weng et al., 2018), conducir al desarrollo de niveles mayores de autonomía en el aprendiente y a que haya más acceso a aprendientes con capacidades especiales (Hidayat et al., 2017).

Sin embargo, la materialización de estos medios va más allá de incluir varios formatos en un mismo recurso, pues no solo se trata de un contenido accesible desde el texto, el audio y las imágenes, sino que el recurso debe ser capaz de activar en el aprendiente todos sus sentidos, sus capacidades cognitivas y sus emociones para que el aprendizaje sea más efectivo. Para ello debe haber una interacción con el recurso y unas estrategias que posibiliten la asimilación del contenido y que permitan la práctica y aplicación de los nuevos conocimientos. El recurso multimedia debe ser capaz de ofrecer las herramientas técnicas, didácticas y pedagógicas para lograr esto, pues no puede perder su estatus de mediador pedagógico. Definitivamente, no es lo mismo una presentación informativa con buenos recursos textuales, audiovisuales e ilustrativos a una presentación con estos mismos elementos, pero que además incluya variados elementos de navegabilidad y proponga unas estrategias didácticas y unas actividades interactivas, de modo que el aprendiente sienta que está reaccionando a lo que está aprendiendo. Ambos tipos de recursos son multimedia desde la concepción básica, pero el segundo logra más impacto en los procesos de aprendizaje.

Los recursos multimedia son recursos formativos compuestos por recursos educativos digitales que desarrollan una secuencia didáctica visible y de manera interactiva. Esto significa que un mismo recurso multimedia está formado por otros recursos, los cuales deben ser variados, y son usados para el desarrollo del contenido. Estos son complementados con actividades interactivas que permiten no solo visibilizar conscientemente la asimilación del contenido, la aplicación de este y una autoevaluación consciente, sino también disfrutar del proceso. Por ello, las actividades deben ser variadas, creativas, divertidas y basadas en juego (gamificadas), de manera que faciliten una realimentación positiva y que usen nuevas tecnologías. Todo este ensamble o conjunto de elementos se desarrollan por medio de una estructura o secuencia didáctica y pedagógica que debe ser evidente para que el aprendiente reconozca la fuente de la cual está aprendiendo y cómo esta está organizada coherentemente para ayudarlo en su proceso. No se trata de un recurso lleno de otros recursos, sino de una secuencia didáctica y pedagógica científicamente fundamentada.

El caso más reconocido en relación con este tipo de recursos es el objeto virtual de aprendizaje (OVA) que se destaca por la secuencia que propone y por las actividades interactivas que contiene. Un OVA está constituido por tres componentes: los contenidos, las actividades de aprendizaje y una contextualización. Este provee un conjunto de herramientas digitales alineadas con unas metodologías educativas, y puede usarse en diversos ambientes educativos (Apolinario Apolinario, 2023).

Otros tipos de material multimedia son los libros de texto digitales, que también se destacan, ya que toda su organización está diseñada de manera que haya un proceso consciente del desarrollo del contenido. Las presentaciones y los videos interactivos también son multimedia, y se diferencian de sus predecesores —las presentaciones y videos informativos tal y como los conocemos— en que incluyen herramientas didácticas que llevan al usuario a interactuar con los recursos de ma-

nera consciente y a verificar qué tanto está aprendiendo, y si es capaz de aplicar el conocimiento adquirido, por medio de las actividades automáticas que propone.

Lamentablemente, este tipo de recursos no es común en los CDCC a nivel global, a pesar de las grandes bondades que brindan y de la innovación que representan, producto de la evolución de las TIC educativas. En los centros internacionales no se halló ningún tipo de recurso relacionado con esta categoría, por ello no se incluyó en el análisis de los recursos en el capítulo 2. En Colombia, la excepción frente a estos recursos es el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD, que presenta en su sitio web una sección denominada «Centro gamificado», que actualmente cuenta con cuatro recursos gamificados que abordan la lectura crítica, la comunicación escrita, las competencias ciudadanas y el razonamiento cuantitativo. Además, cuenta con un amplio banco de OVA que desarrollan temas puntuales de la comunicación y el aprendizaje. De igual manera, el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Nacional de Colombia presenta, también en su portal, una serie de OVA de libre acceso que abordan algunas tipologías de textos académicos, como el ensayo, la reseña y la autobiografía. Por su parte, el Centro de Escritura Javeriano de la Universidad Javeriana de Cali ofrece presentaciones interactivas diseñadas principalmente en Genially, que muestran una variedad de temas orientados a estudiantes y profesores.

Conclusión

Los recursos educativos digitales, sin duda alguna, aportan significativamente al acto educativo, ya que estos complementan la enseñanza, son fuente de conocimiento, median en los aprendizajes y fomentan la autonomía de los aprendientes. No se puede pensar la educación sin ellos, y muchísimo menos la educación virtual y a distancia. Los CDCC, como comunidades educativas pertenecientes a instituciones de educación superior, están llamados a promover el diseño y uso de estos recursos para materializar sus propósitos de formación. Por ello, en este estudio quisimos indagar sobre ellos: las tipologías, características, usos, temas y demás asuntos relacionados con los recursos. En este capítulo nos enfocamos en el contexto de los CDCC colombianos, pues lo propio se hizo con los centros internacionales en el capítulo 2. No obstante, fue en este capítulo 6 donde se hizo el ejercicio comparativo y contrastivo entre Colombia y el exterior en relación con el uso que hacen de los recursos educativos. Así, se establecieron similitudes, diferencias y sugerencias para que los centros las consideren con miras al mejoramiento. Este último aspecto es uno de los principales aportes de este libro a los CDCC.

De la misma manera, este capítulo aporta unas tipologías, descripciones y ejemplificaciones de recursos educativos que impactan positivamente el aprendizaje. Como educadores, es esencial que sepamos qué tipo de recursos auditivos, audiovisuales, gráficos, ilustrativos y multimedia podemos utilizar y cómo; por ello, en este libro ofrecemos dicho conocimiento en aras de contribuir no solo con las dinámicas de

los CDCC en sus acciones, sino a que los mismos educadores usen todo este conocimiento para innovar sus prácticas en las aulas. Igualmente, esta información puede ser usada por los mismos aprendientes para desarrollar su conciencia frente a cómo pueden aprender respecto a los recursos que pueden usar en su aprendizaje. Esa reflexión los llevará a potenciar sus habilidades metacognitivas respecto al uso de materiales y estrategias didácticas.

Este capítulo se enlaza con los temas discutidos en el capítulo anterior para reportar el análisis hecho a los CDCC, pero también se conectará con el siguiente capítulo, que abordará aspectos relacionados con los eventos educativos, las redes de cooperación y otros que darán cuenta así del análisis global de los centros para el desarrollo de la comunicación y el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ahmady, S., Kohan, N., Mirmoghtadaie, Z. S., Hamidi, H., Sabet Divshali, B., Rakhs-hani, T., & Khani Jeihooni, A. (2023). Designing and psychometric analysis of an instrument to assess learning process in a virtual environment. *Smart Learning Environments*, *10*(35). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00254-w>
- Alonso, M. L., & Frederico, A. (2020). El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: Reflexiones y propuestas. *Desde El Sur*, *12*(1), 241-262. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0015>
- Andrade, M., & Moreno, D. (2017). Leer y escribir en tiempos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Eduweb*, *11*(1), 55-66.
- Anglada, L. (2014). Are libraries sustainable in a world of free, networked, digital information? *Profesional de la Información*, *23*(6), 603-611. <https://doi.org/10.3145/epi.2014.nov.07>
- Apolinario Apolinario, N. M. (2023). Uso de objetos virtuales de aprendizaje para fomentar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes en una unidad educativa de Santa Elena 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4245
- Arriola Navarrete, O. (2017). Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI): Entorno dinámico de servicios. *Bibliotecas y archivos: órgano de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía*, *2*(4), 16-29. <http://eprints.rclis.org/31337/>
- Baba, L. N., & Ojakovo, E. E. (2021). Effects of using audio-materials on students' performance in listening comprehension in senior secondary schools in Gwagwalada, Abuja. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, *3*(2), 315-326.
- Bajrami, L., & Ismaili, M. (2016). The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *232*, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
- Baque, P. G. C., & Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, *6*(3), 56-77.
- Bilalova, D. N., Kireeva, N. A., Levina, T. M., Zharinov, Y. A., & Ujmanova, I. P. (2020). Digital educational resources in the study of humanities subjects in a technical university. *International Scientific Conference*, 315-319. <https://www.atlantispress.com/proceedings/detp-20/125940249>
- Botía, M., & Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. En P. R. Vargas, P. N. Aguayo, P. Luchini, S. Pascual, & P. Prunera (Eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (Vol. 1, pp. 91-102).

- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE - Life Sciences Education*, *15*(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Bravo-Ramos, J. L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, *6*, 100-105. <https://doi.org/10.3916/C06-1996-20>
- Burgos Aguilar, J. V. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con Recursos Educativos Abiertos (REA). *Revista Digital La Educ@ción*, *143*. https://produccion-animal.com.ar/temas_varios/temas_varios/96-realvladimirburgos.pdf
- Cabrera Fagundo, A. (2015). Bibliotecas digitales: Un breve estudio bibliométrico. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, *26*(4), 362-380.
- Camacho Miñano, M. M., Urquía Grande, E., Rivero Menéndez, M. J., & Pascual Ezama, D. (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de contabilidad financiera en los grados bilingües. *Educación XX1*, *19*(1), 63-89. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15578>
- Castrillejo Mojado, V. Á. (2019). Recursos digitales para la comprensión audiovisual y auditiva en ELE. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, *5*, 98-109. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.60>
- Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., & Meza, L. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica. *Aglala*, *10*(2), 212-220. <https://doi.org/10.22519/22157360.1443>
- Chalen Ortega, J. G., Ramírez Pérez, J. F., & Cañizares González, R. (2021). El impacto de los recursos educativos abiertos en la socialización del conocimiento en el sistema educativo ecuatoriano. *Universidad de las Ciencias Informáticas*, *14*(6), 59-71.
- Chen, C. J., Tsai, H. J., Lee, M. Y., Chen, Y. C., & Huang, S. M. (2023). Effects of a Moodle-based E-learning environment on E-collaborative learning, perceived satisfaction, and study achievement among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, *130*. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105921>
- Chiarani, M. (2016). Promover los recursos educativos abiertos desde la universidad pública. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *13*(7), 110-118. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v7.n13.16210>
- Coronado López, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educarte et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, *9*(2), 5-16. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653>
- Dos Reis, A., Morze, N., & Vasylenko, S. (2018). Didactic video creation as a component of the implementation xxi century teachers' methodological competencies. *Open Educational e-environment of Modern University*, *4*, 1-10. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.1a10>

- Espinosa Izquierdo, J. G., Díaz Vera, J. P., & Aveiga Paini, C. E. (2016). Perspectivas de la educación media con los recursos multimedia. *Journal of Science and Research*, *1*, 81-84. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol1issCITT2016.2016pp81-84>
- Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., Díaz, M. P., & Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. En *Unesco Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734>
- Fyfield, M., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2019). Videos in higher education: Making the most of a good thing. *Australasian Journal of Educational Technology*, *35*(5), 1-7. <https://doi.org/10.14742/ajet.5930>
- Gabarda Méndez, V., Rodríguez Regueira, N., & González Ruiz, C. (2021). Los materiales didácticos digitales en educación infantil: Análisis de repositorios institucionales. *Revista Iberoamericana De Educación*, *85*(1), 61-79. <https://doi.org/10.35362/rie8514069>
- González, C., & Area, M. (2013). Breaking the rules: Gamification of learning and educational materials. En *International Workshop on Interaction Design in Educational Environments* (Vol. 2, pp. 47-53). SciTe Press. <https://www.scitepress.org/PublishedPapers/2013/46009/46009.pdf>
- González Ruiz, C. J., Martín Gómez, S., & Vega Navarro, A. (2018). Portales educativos: La producción de materiales didácticos digitales. *Revista d'Innovació Educativa*, *20*, 89-97. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12139>
- Hernández, R. M., Orrego Cumpa, R., & Quiñones Rodríguez, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, *6*(2), 671-701. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Hidayat, L., Gunarhadi, G., & Hidayatulloh, F. (2017). Multimedia Based Learning Materials for Deaf Students. *European Journal of Special Education Research*, *2*(3), 77-87. <https://doi.org/10.46827/ejse.v0i0.575>
- Hung, Y. H., Chen, C. H., & Huang, S. W. (2017). Applying augmented reality to enhance learning: A study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*, *33*(3), 252-266. <https://doi.org/10.1111/jcal.12173>
- Ibarra, M., Ataucusi, P., Barzola, B., & Huaman, J. (2017). Mejorando la disponibilidad de recursos educativos digitales para enseñar en escuelas rurales sin acceso a internet. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, *25*(3), 80. <https://doi.org/10.5753/rbie.2017.25.03.80>
- Joseph Macwan, H. (2015). Using visual aids as authentic material in ESL classrooms. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, *3*(1), 91-96.

- Lee, L. L., & Narváez Martínez, N. M. (2022). Materiales educativos digitales para estudiantes con discapacidad cognitiva en la educación básica. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 6(6). <https://doi.org/10.21897/26192659.3132>
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). From Reading to Literacy: A review of the state of the art. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. <https://doi.org/10.22395/angr.v13n26a10>
- Lubis, F., & Yudhi, A. (2021). Study development of digital teaching materials support online learning during Covid-19. *Journal of Physics: Conference Series*, 1811(1), 012029. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1811/1/012029>
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: Desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>
- Martín Aranda, C., Vargas Torrejón, E., González Castaño, V., Angelia Ramos, S., & Murga Medina, S. (2016). Desarrollo de un servicio de préstamo interbibliotecario sin coste para el usuario. *Universidad de Castilla - La Mancha*, 10. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1920>
- Martínez Méndez, F. J., López Carreño, R., & Martínez Méndez, J. (2012). Portales educativos españoles: Revisión y análisis del uso de servicios Web 2.0. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 26(58), 47-69. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2012.58.35252>
- Melgarejo-Alcántara, M. Y., Ninamango-Santos, N. J., & Ramos-Moreno, J. M. (2022). *Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales en estudiantes universitarios*. Sinergias Educativas. <https://doi.org/10.37954/se.vi.240>
- Mendoza Vanegas, D. A. (2020). La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 32(1), 115-140.
- Minervini, M. A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina De Comunicación Social*, 60, 62-72. <https://doi.org/10.4185/RLCS-200506>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
- Olmedo Salar, S., López Villafranca, P., & Muñoz Cámara, E. (2022). Radiografía del universo sonoro en los estudios de comunicación en España: La aplicación del podcast en el aula. *Revista Latina De Comunicación Social*, 80, 21-39. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1770>

- Pagnoni, V. K., & Mariño, S. I. (2021). Una guía de accesibilidad web para portales educativos: La revisión de usuarios. En *XXVII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130324>
- Peterson, A. T., & Roseth, C. J. (2016). Effects of four CSCL strategies for enhancing online discussion forums: Social interdependence, summarizing, scripts, and synchronicity. *International Journal of Educational Research*, *76*, 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.009>
- Pisarenko, V. (2017). Teaching a foreign language using videos. *Social sciences*, *6*(4), 125. <https://doi.org/10.3390/socsci6040125>
- Pocinho, R., Carrana, P., Margarido, C., Santos, R., Milhano, S., Trindade, B., & Santos, G. (2020). The use of Digital Educational Resources in the Process of Teaching and Learning in Pandemic by COVID-19. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 810-816. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436589>
- Ponachugin, A. V., & Lapygin, Y. N. (2019). Digital educational resources of the university: Design, analysis and expertise. *Vestnik of Minin University*, *7*(2). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-5>
- Ramírez, M. R., Soto, M. D. C. S., Moreno, H. B. R., Rojas, E. M., Millán, N. D., Osuna, C., & Cisneros, R. F. R. (2019). Metodología SCRUM y desarrollo de Repositorio Digital. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías De Informação*, 1062-1072.
- Ríos Moyano, S. (2023). La fotografía, la ilustración y la tipografía como recurso gráfico en la era post digital. *ArDIn: Arte Diseño Ingeniería*, *12*, 115-143. <https://doi.org/10.20868/ardin.2023.12.5063>
- Rodero, E. (2011). ¿Veo cuando oigo? Recursos sonoros para estimular la creación de imágenes mentales en el oyente. En *Portal de la Comunicación InCom—UAB* (pp. 1-11). <https://incom.uab.cat/portalcom/veo-cuando-oigo-recursos-sonoros-para-estimular-la-creacion-de-imagenes-mentales-en-el-oyente/>
- Rodríguez Cortés, L. G., & Peña Estrada, C. C. (2020). Ejemplo de organizadores gráficos como estrategias de mediación pedagógica y de evaluación. *Innova - IT-FIP*, *6*(1), 138-155. <https://doi.org/10.54198/innova06.08>
- Rodríguez-Suarez, A. M., Moreno-Montagut, J. A., & Trigos-Rodriguez, M. (2016). Los videos tutoriales como herramienta formativa. *Ingenio*, *10*(1), 37-42. <https://doi.org/10.22463/2011642X.2077>
- Roney Aguirre, C., Menjívar Valencia, E., & Morales, H. L. (2015). Elaboración de infografías: Hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Diá-Logos*, *15*, 23-37. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i15.2207>
- Saborío Taylor, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones Educativas*, *20*(29), 95-103. <https://doi.org/10.22458/ie.v20i29.2254>

- Santana Bonilla, P. J., Eirín Nemiña, R., & Marín Suelves, D. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España: Los casos de Canarias, Galicia y Valencia. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *16*(2), 29-48.
- Schneider, S., Nebel, S., Beege, M., & Rey, G. D. (2018). The autonomy-enhancing effects of choice on cognitive load, motivation and learning with digital media. *Learning and Instruction*, *58*, 161-172. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.006>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, *42*(1), 97-124.
- Shoufan, A. (2019). Estimating the cognitive value of YouTube's educational videos: A learning analytics approach. *Computers in Human Behavior*, *92*, 450-458. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.036>
- Torekeyev, B. A., & Shadkam, Z. (2019). The use of digital educational resources (DER) as a means of increasing motivation to learn a foreign language. Вестник Казахского национального университета. Серия Педагогические науки, *61*(4), 113-125. <https://doi.org/10.26577/JES-2019-4-p11>
- Villamarin Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: Un problema estructural. Una explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Tendencias*, *19*(2), 229-241. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.105>
- Weng, F., Ho, H. J., Yang, R. J., & Weng, C. H. (2018). The influence of learning style on learning attitude with multimedia teaching materials. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(1). <https://doi.org/10.29333/ejmste/100389>
- Zuñiga, M., Rosas, M. V., & Viano, H. J. (2023). Recursos educativos digitales abiertos y accesibles (REDAA). *Docentes Conectados*, *6*(11), 7-23.

SERVICIOS ACADÉMICOS Y EDUCATIVOS EN LOS CENTROS COLOMBIANOS

● Edwin Andrés Londoño Alape

Para toda institución educativa, especialmente de la educación superior, es primordial ofrecer actividades y recursos que complementen y profundicen la formación que se lleva a cabo al interior de los microcurrículos de los diversos programas profesionales, pues es parte de su compromiso de extensión o bienestar para la formación integral de los futuros profesionales o profesionales en ejercicio (Tommasino & Cano, 2016). Estos servicios complementarios por lo general se ofrecen por medio de programas o proyectos académicos que pueden ser propuestos por las unidades académicas de los programas profesionales o por las unidades administrativas superiores de las instituciones.

Ropa Carrión (2014) establece que el servicio básico de la educación es el aprendizaje, por lo que también hay servicios complementarios que se relacionan con el acompañamiento psicológico, las bibliotecas, la recreación, los deportes y el servicio a la comunidad, entre otros, dado que «las escuelas son un mar de servicios, con capacidad para lograr transformaciones y cambios en la generación de valor del servicio; con lo que sé estará capacitado para superar las expectativas de los clientes.» (p. 69)

Por lo general, este tipo de servicios son ofrecidos sin tener en cuenta las diferencias conceptuales entre servicio educativo y académico, pues se sobrentiende que ambos se relacionan con la formación formal de los seres humanos, por lo que estas conceptualizaciones no fundamentan las acciones, sino las necesidades latentes en dichos procesos de formación. No obstante, tal y como se mencionó en el capítulo 3, existe una diferencia entre los dos tipos de servicios en la medida en que lo educativo aporta directamente a la formación del estudiante en el desarrollo de algún tipo de habilidad útil para su vida profesional, personal o social, mientras que lo académico se relaciona con la formación del profesional siguiendo los lineamientos estandarizados que se establecen para que el estudiante tenga éxito en su proceso académico.

Esta distinción es mucho más clara si miramos lo que entendemos por educador y por académico. Muñoz García y Suárez Zozaya (2016) definen a los académicos como «aquellas personas que trabajan como profesores o como investigadores en una institución de educación superior.» (p. 3). Esta definición concuerda fielmente con lo que nos dice la RAE respecto a este término. En esta definición, claramente los autores no resaltan las cualidades personales y profesionales de los académicos ni su papel en la educación, sino que los etiquetan como trabajadores en una institución educativa.

Por el contrario, al preguntarnos por los educadores, García-Pérez y Mendía (2015) nos dicen que un educador «es una persona adulta que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo.» (p. 44). Por su parte, Day (2019) nos dice que los educadores son agentes de cambio comprometidos con ayudar a los alumnos a alcanzar su pleno potencial a lo largo de los procesos de aprendizaje. En ambas definiciones vemos un claro sentido de la educación hacia la formación de seres humanos en varias dimensiones.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, en la tabla 1 comparamos y detallamos las perspectivas de lo académico y lo educativo.

En la práctica, estas perspectivas pueden diferenciarse según la intención de las acciones y lo que se busca obtener. Por ejemplo, pensemos en un curso electivo sobre etnografía de la comunicación el cual, desde lo académico, debe cumplir con varios lineamientos para poder ofrecerse, como tener un número de créditos, cumplir con una estructura curricular establecida por la institución, aprobar alguna evaluación curricular institucional, contar con recursos educativos y seguir el calendario académico de la institución, entre otros asuntos que pueden responder a lo que la institución establece en función de sus propios lineamientos y de los lineamientos educativos nacionales. Por su lado, ofrecer dicho curso desde una perspectiva educativa, significa pensar en el tipo de objetivos que se quieren alcanzar; en que los contenidos por desarrollar estén alineados con dichos objetivos y que toda la estructura didáctica y curricular sea coherente; en que los contenidos propuestos y las habilidades por desarrollar realmente le aporten a la formación (trans)disciplinar de los aprendientes, en que los recursos y actividades de aprendizaje y evaluativas sean las más adecuadas; entre otros asuntos.

Tabla 1. Diferencias entre los ámbitos educativo y académico

Ámbito educativo	Ámbito académico
La educación se relaciona con el desarrollo integral para la vida, el crecimiento personal y social desde todas las dimensiones humanas.	La educación se relaciona con el buen actuar dentro de las instituciones educativas, científicas e investigativas.
La necesidad de formación se fundamenta desde preceptos filosóficos y científicos.	La necesidad de formación se fundamenta desde lo metodológico y lo técnico.
El acto educativo establece estrategias pedagógicas y didácticas para definir y alcanzar logros.	El acto educativo establece estrategias procedimentales y técnicas para definir y alcanzar logros.
En el acto educativo hay gran preocupación por el contenido disciplinar y la aplicación de dicho conocimiento.	En el acto educativo hay gran preocupación por la forma y las estructuras preestablecidas y estandarizadas.
El ser en formación es percibido como un aprendiente, quien está en continuo proceso de aprendizaje para la vida. Nunca se deja de aprender mientras se viva (el aprendizaje es un proceso biológico).	El ser en formación es percibido como un estudiante, quien pertenece a una institución y se forma según sus epistemologías. Se deja de aprender formalmente cuando se deja de pertenecer a la institución.
La educación prepara a los aprendientes desde una formación integral para tener éxito en la vida.	La educación prepara al estudiante desde una formación técnica para tener éxito en las instituciones.
Las epistemologías enfatizan en el quién, porqué y para qué de la educación.	Las epistemologías enfatizan en el qué y cómo de la educación.
La evaluación es un proceso orientado al aprendizaje del aprendiente y al mejoramiento de la calidad de la educación.	La evaluación es un proceso cuantitativo que mide el conocimiento del estudiante y la calidad de la educación.
El ámbito educativo necesariamente involucra el académico, pues todas las perspectivas son necesarias para el proceso formativo integral.	El ámbito académico no necesariamente involucra el educativo, pues las instituciones pueden funcionar desde los lineamientos establecidos.
Los currículos se rigen por los conocimientos disciplinares y comportamentales universales.	Los currículos se rigen por las normas técnicas, los procedimientos y lineamientos institucionales y universales.

Fuente: elaboración propia.

Podríamos afirmar que lo educativo se puede desligar de lo técnico en la medida en que la normatividad no le exige a un currículo qué tipo de contenido o conocimiento explícito se debe desarrollar en dicho curso o cuáles son los instrumentos de evaluación más apropiados para alcanzar los objetivos, sino que se preocupa por que haya unos contenidos y unos instrumentos de evaluación. La validez, confiabilidad y practicidad de los contenidos y la evaluación son asuntos que se deben estudiar desde una perspectiva educativa.

No obstante, en el ámbito educativo en general no se pueden desligar ambas perspectivas, pues para establecer una secuencia educativa, se debe contar con una normatividad y unos procedimientos que harán que dicha secuencia y propuesta educativa encaje en la estructura institucional. Sahlberg (2006, como se citó en Portillo-Torres, 2017) menciona que en una reforma educativa es imperativo que haya altos estándares de aprendizaje, resalta la centralización del currículo, que existan unos indicadores de objetivos de aprendizaje y que haya alineación entre dichos indicadores y la evaluación.

En nuestro curso sobre etnografía de la comunicación es necesario que los temas estén organizados alrededor de unas unidades, que cada unidad tenga sus objetivos, que cada objetivo se materialice por medio de ciertos procedimientos o productos, que cada actividad tenga una nota o puntuación numérica, etcétera. Toda esta estructura curricular se establece gracias a los lineamientos académicos, los cuales, al ser institucionales, pueden variar según la institución, mientras que la formación del aprendiente, en relación con los conocimientos y habilidades, no puede ser debatida, condicionada u opcional, ya que se trata de una formación universal que todo experto en etnografía de la comunicación, sin importar la nacionalidad o la institución, debe dominar.

En este estudio no pretendemos entonces mantener esta discriminación, sino más bien establecer la unificación de estos servicios para ver cómo se diferencian de otras apuestas educativas que ya hemos discutido en este libro, por ejemplo, la de los recursos educativos digitales, las apuestas de investigación o los eventos de socialización del conocimiento. A continuación, establecemos las particularidades que caracterizan a estos servicios en relación con los demás discutidos, basados en las generalizaciones que hacemos de los hallazgos del análisis.

Los servicios educativos y académicos en los CDCC

- son acciones, eventos o estrategias siempre mediadas por conocedores para acompañar y complementar los procesos de aprendizaje;
- pueden presentarse por medio de diversas dinámicas, como una tutoría, un taller, un curso, un programa, etcétera;

- pueden usar una modalidad presencial o virtual, aunque en modalidad virtual, la preferencia siempre es sincrónica o en vivo;
- son siempre llevados a cabo por medio de una metodología, estrategia o técnica, y suelen hacer uso de materiales educativos;
- pueden abordar todo tipo de conocimiento disciplinar, pero desarrollarse no únicamente desde un ámbito académico formal, sino incluir también otros ámbitos, como el deportivo, el artístico, el entretenimiento...
- por lo general, son apuestas opcionales y complementarias a la formación disciplinar de los estudiantes, por lo que suelen abordar asuntos que no son abordados en las aulas de clase;
- suelen ser transdisciplinares e integrativos, por lo que son ofrecidos para que cualquier interesado pueda acceder sin importar su área de formación o nivel educativo;
- pueden ser desarrollados por personal distinto a los docentes de aula que dirigen los diferentes cursos de los programas académicos;
- por lo general abordan temas y procesos relacionados con las actividades académicas externas al aula de clase, como la tesis de investigación, el trabajo de grado, las prácticas sociales o profesionales, etcétera.

Una vez introducidas estas generalizaciones, procederemos a describir e ilustrar las apuestas de los CDCC en el país.

Características de las tutorías académicas

Los encuentros académicos interactivos propuestos por las unidades curriculares de las instituciones para que sus estudiantes reciban apoyo en su proceso formativo se han convertido en uno de los principales servicios educativos gracias a los beneficios que brindan dentro de la formación profesional (Solaguren-Beascoa Fernández & Moreno Delgado, 2016). Los CDCC aprovechan estos encuentros para asesorar sobre los temas relacionados con sus campos de acción y para acompañar el desarrollo de competencias para estos campos y para la vida.

El espacio de tutoría puede definirse como un ambiente de aprendizaje colaborativo donde, en una dinámica de andamiaje, el tutorando recibe soporte de un par o experto para la construcción de nuevos aprendizajes y del desarrollo de habilidades autónomas. Se trata de una mediación pedagógica que propicia y potencia el desarrollo de aprendizajes y habilidades en los aprendientes que asisten a las tutorías por medio de las vivencias y los relacionamientos que ocurren en el aula y que se apoyan de tareas y recursos específicos (Vargas Muñoz & Orozco Castro, 2020).

Calle-Arango reporta en su artículo «Centros y programas de escritura en las IES colombianas» del 2020 el estudio realizado a 24 instituciones, donde establece que la totalidad de ellas implementan tutorías, las cuales se centran en el estudiante escritor y su proceso, a diferencia de prácticas tradicionales donde lo que importa es el escrito desarrollado como producto. Debido a esto, establece que las tutorías son el corazón de estos centros, no solo por las funciones que cumplen y las dinámicas que se desarrollan, sino también por los actores que se involucran y cómo estos espacios representan espacios disruptivos e innovadores del acto educativo.

Calle Álvarez (2016) había ya establecido la prevalencia de la acción tutorial en este tipo de centros en su investigación sobre centros de escritura digital, aunque su estudio toma mayor trascendencia, ya que se hizo a nivel global, involucrando centros de Norteamérica, Europa, Asia, África, Oceanía y Latinoamérica. Además de la existencia de las tutorías, allí se resaltan los perfiles y papeles de los tutores, así como las implicaciones y desafíos que afrontan estos espacios principalmente en el desarrollo de procesos comunicativos en los estudiantes.

El rastreo a la acción tutorial en los CDCC nos ha permitido ver que la implementación de esta iniciativa tiene varias metodologías, modalidades, propósitos, medios y actores. Ello demuestra su naturaleza dinámica, funcional y única, pues al interesarse en las necesidades del tutorando, ofrece el conocimiento y las herramientas prácticas para satisfacer dichas necesidades, y esto lleva a que cada tutoría sea diferente. Podríamos ejemplificarlo desde una tutoría en la que la temática es la misma (orientación sobre técnicas de lectura en lengua extranjera) y a la cual asiste un número determinado de personas, pero todas ellas pueden llegar con necesidades, conocimientos y expectativas diferentes: algunos pueden conocer algunas de estas técnicas y otros conocer otras; algunos, tener cero conocimientos al respecto. En esa línea, a algunos puede facilitárseles la lectura de ciertos géneros o tipos de escritos, y a otros estudiantes, otras tipologías; algunos estudiantes querrán conocer un listado de técnicas; otros querrán más saber cómo se aplican; a algunos se les facilitará la aplicación de estas estrategias, ya que poseen buen nivel de lectura en lengua extranjera, mientras que a otros se les podría complicar. Estas son solo algunas de las situaciones que el tutor debe enfrentar y, por supuesto, atender, pues la tutoría no debe desarrollarse siguiendo un plan preestablecido, por el contrario, se va desarrollando en la medida en que el tutorando expresa sus necesidades. En

cada tutoría, el tutor debe contar con el conocimiento, la metodología y las herramientas apropiadas para que cada asistente salga satisfecho del encuentro.

A diferencia del estudio de Calle-Arango, en este no se pudo constatar la existencia de tutorías en todos los CDCC analizados debido a tres aspectos: 1) recordemos que hay algunos centros que no cuentan con portal web, por lo que acceder a esta información no es posible. 2) Algunos cuentan con portal o alguna página web, pero no informan sobre esta práctica. 3) Existen algunos centros donde definitivamente se constató que no existe este servicio. Es así entonces como de la muestra total de CDCC (46), confirmamos que en el 82.61% (38 CDCC) de ellos existe la tutoría o asesoría, como algunos la denominan. Frente a los que desconocemos (4), no podemos afirmar que no existan, por lo que la recomendación para estos es compartir la información sobre este servicio. Respecto a los centros que no ofrecen tutorías (4 CDCC) la invitación es a reconocer los beneficios de estos encuentros y a planear una estrategia didáctica y metodológica para la implementación y ejecutarlos. Estamos seguros de que se beneficiarían no solo los estudiantes, sino también la unidad académica oferente.

Metodologías de las tutorías académicas

Como ya hemos mencionado, estos encuentros se caracterizan por su dinamismo, su flexibilidad y su facilidad para optimizar los aprendizajes, por ello «la acción tutorial ha pasado a un primer plano de interés como elemento de calidad del sistema y de optimización de resultados de aprendizaje de los alumnos» (López Vicent & Prendes Espinosa, 2017, p. 260). Gracias a su relevancia, las instituciones educativas de todos los niveles implementan esta acción desde hace ya varias décadas, principalmente con el fin de abordar problemáticas individuales en el aprendizaje y de fortalecer los procesos de aprendizaje.

Dado el potencial epistémico de las tutorías, estas se han convertido en campos de acción ampliamente investigados en el campo de la educación, en todas las disciplinas del saber, y es gracias a esa investigación que a las tutorías se les han atribuido nuevas funciones y metodologías, lo que definitivamente ha llevado a su evolución. Es así como estos espacios han adquirido nuevos propósitos, sus didácticas han variado y las TIC han permitido que las modalidades de implementación se ajusten a las necesidades de las comunidades.

En este estudio, nos basamos principalmente en cuatro aportes investigativos significativos respecto a las epistemologías de estos espacios. La tabla 2 presenta los principios que establecimos para caracterizar estos encuentros educativos. Estos permitieron establecer un marco comparativo y evaluativo respecto a cómo los CDCC imparten el servicio de tutoría, por lo que a continuación, describiremos las dinámicas de las tutorías en los centros basados en estas características.

Tabla 2. Características de las tutorías académicas

Estrategias didácticas (Mackiewicz & Thompson, 2014)	Funciones (López & Prendes, 2017)	Modalidades (Calderón Zamora et al., 2019)	Formas de atención (Pérez-Serrano et al., 2020)
<ul style="list-style-type: none"> • Instrucción • Andamiaje cognitivo • Andamiaje motivacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Académica • Pedagógica • Técnica • Personal • Administrativa • Organizativa • Socio-comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenciales • Sincrónicas • Asincrónicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Grupales • Entre iguales • Personalizadas • De auto orientación

Fuente: elaboración propia.

Estrategias didácticas

Mackiewicz y Thompson (2014) estudiaron el discurso utilizado en los encuentros tutoriales de varios centros de escritura, para lo cual establecieron como categorías de análisis tres estrategias que recopilaron de estudios anteriores en otras disciplinas: la instrucción, el andamiaje cognitivo y el andamiaje motivacional. En la primera estrategia, los encuentros se caracterizan por el protagonismo del tutor, quien dirige por completo la sesión brindando información y los recursos necesarios para que el tutorado «aprenda». Poca diferencia se puede ver en comparación con una clase magistral tradicional. En la estrategia de andamiaje cognitivo, el tutorado toma un papel más activo, pues en las sesiones debe reflexionar sobre su proceso y tomar decisiones que lo lleven a potenciar su aprendizaje. El tutor orienta, promueve y facilita las oportunidades para que haya un desarrollo pleno de las habilidades del pensamiento del tutorado. En el andamiaje motivacional hay un espacio importante para la expresión de los sentimientos y el manejo de las emociones, por lo que las sesiones se desarrollan en un ambiente amable, afectuoso y comprensivo, lo cual es beneficioso para fortalecer los vínculos sociales del tutorado y la confianza en sus propias capacidades.

El estudio concluye en que las tutorías usan los tres tipos de estrategia con fines diferentes: la instrucción es principalmente para informar y dar sugerencias; en el andamiaje cognitivo los tutores ayudan a los estudiantes a avanzar en su pensamiento

sin decirles ni sugerirles nada y en andamiaje motivacional los tutores muestran preocupación respecto a las problemáticas de los estudiantes.

En relación con los CDCC colombianos, se evidenció que las tres estrategias son aplicadas en los encuentros tutoriales, aunque no con uniformidad o con la misma intensidad. El andamiaje cognitivo es el paradigma más preponderante en estas prácticas dado que lo que se busca es que el tutorando desarrolle ciertas habilidades y supere ciertas dificultades de manera autónoma, pero con la ayuda del tutor, quien posee dichas habilidades y puede, por ende, orientarlo hacia el mismo camino. Teniendo en cuenta que la mayoría de las sesiones son para abordar temas comunicativos, más especialmente la escritura, el andamiaje cognitivo resulta muy pertinente para los centros, ya que este permite ayudar a los estudiantes a procesar y comprender las estructuras lingüísticas útiles para la comunicación.

Varias estrategias son comunes en las tutorías, dentro de las cuales se destacan:

- El modelado: el tutor facilita un modelo o un ejemplo que el tutorando puede seguir para construir su conocimiento. Permite la asimilación y aplicación de los conocimientos.
- Las explicaciones: el tutor explica conceptos, lineamientos, principios y demás para facilitar la comprensión del tutorando. Por lo general, se acompañan de la práctica.
- Las preguntas: el tutor plantea interrogantes con el fin de que el tutorando active sus procesos mentales. Permite también la reflexión, la autocrítica y demás habilidades metacognitivas.
- Las sugerencias: el tutor recomienda acciones, recursos y demás para que el tutorando mejore en sus procesos y continúe practicando. Esto también aporta al pensamiento, las actitudes y el comportamiento personal.
- Las alusiones: el tutor ofrece diferentes perspectivas en diferentes contextos de modo que el tutorando los reconozca y sea capaz de aplicar sus habilidades en diversos ambientes. Ayudan también a una mejor comprensión de los temas abordados.
- Las aclaraciones: el tutor aborda las inquietudes del tutorando para dar las explicaciones pertinentes de modo que no queden dudas y haya una ejecución plena.

La estrategia de andamiaje motivacional también es abordada en las sesiones dado que las instituciones son conscientes de la importancia de la motivación extrínseca relacionada con la emocionalidad del tutorado. Esta perspectiva se centra en mantener el compromiso del tutorado con la tarea de escritura o de cualquier otra actividad mediante el establecimiento de una buena relación y el estímulo positivo. El uso de estas técnicas, junto con el andamiaje cognitivo, permite al tutor colaborar eficazmente con el tutorado para mejorar su escritura, su presentación oral, su tarea académica o cualquiera que sea su actividad. Estas prácticas concuerdan con lo que Núñez Cortés et al. (2021) plantean respecto a este andamiaje: «Estas estrategias se manifiestan al mostrar interés, elogiar, reforzar la posesión y el autocontrol del tutorado, ser optimista o mostrar humor, y expresar simpatía y empatía.» (p. 648).

Finalmente, la estrategia de instrucción también es visible, aunque en menos intensidad. Esta práctica depende de las necesidades del tutorando y de la dinámica de la sesión. En ocasiones, los tutorados presentan niveles muy bajos de autonomía y de confusión o desconocimiento respecto de algún tema, por lo que el tutor debe dar instrucciones directas frente a lo que el estudiante debe hacer, cómo y por qué debe hacerlo. No obstante, esta práctica no es persistente en todas las sesiones ni en una sesión completa, puesto que también es responsabilidad del tutor ayudar en la autonomía del estudiante.

Funciones de las tutorías

López y Prendes (2017) nos presentan un estudio longitudinal que aborda la tutoría académica flexible en una institución universitaria, el cual analiza el establecimiento de la tutoría electrónica. De las percepciones analizadas de estudiantes y docentes, los resultados reportan la adecuada explotación de estos encuentros y la alta satisfacción por parte de los actores involucrados.

Dentro del marco teórico de este estudio, los autores establecen un listado de funciones de las tutorías, las cuales surgen del estado del arte relacionado. Así, estos encuentros pueden tener una función administrativa cuando se abordan asuntos de gestión institucional y burocrática; una función organizativa que instruye respecto a normativas, calendarios y otros asuntos que ayudan a la planeación de los estudios; una función académica que orienta sobre la trayectoria en la institución; una función pedagógica cuando se hace énfasis en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades útiles para sus estudios y su formación; una función socio-comunicativa cuando se orienta hacia la construcción de habilidades comunicativas y relacionales con los demás; una función técnica que ayuda a la resolución de dificultades relacionadas con herramientas tecnológicas o una función personal cuando se promueve la empatía y la confianza en el proceso educativo.

Estas funciones de las tutorías no funcionan como tipologías en sí, sino que se refieren más bien a las funciones del tutor y a los conocimientos con los que este debe

contar para poder desarrollar una tutoría efectiva. Estos espacios deben servir para abordar todo tipo de problemáticas e inquietudes que tengan los estudiantes.

Aplicadas estas funciones en los CDCC colombianos, pareciera que las tutorías vieran estas funciones más como tipologías de sesiones, pues estas se desarrollan enfocándose en solo algunos aspectos. Esto sucede por dos razones principales: la primera, porque los centros se interesan mayoritariamente por el desarrollo de habilidades relacionadas con el tipo de tarea que desarrollan los tutorados, ya sea la escritura, la lectura, la investigación etcétera, por lo que, como requisito, en las sesiones no se pueden abordar temas ajenos a lo planeado. La segunda razón es que en ocasiones los tutores, que la mayoría de las veces también son estudiantes, carecen del conocimiento que puedan requerir los tutorados, y mucho más si sus inquietudes se relacionan con asuntos administrativos, técnicos o de conocimientos sobre temas avanzados o ajenos a ellos.

Así las cosas, vemos que las sesiones tutoriales se centran en una función pedagógica, académica y socio-comunicativa, en ese orden. Lo pedagógico se relaciona con la orientación pedagógica frente a los temas y habilidades propios de las razones de las consultas. Por ejemplo, si la consulta es sobre las normas APA, el tutor facilitará la comprensión, los recursos, los ejemplos y demás acciones para que el tutorado pueda llegar a dominar dichas normas. Dentro de las condiciones para asistir a las tutorías, muchos CDCC exigen que el estudiante debe llegar con su trabajo hecho, con un borrador o con cualquier otro insumo para poder recibir la asesoría. Basado en ello, el tutor orienta teniendo en cuenta los vacíos del estudiante. En ningún momento las sesiones pueden ser completamente instructivas, hacer el trabajo por el estudiante, recibir alguna evaluación o cambiar drásticamente el contenido. Estas prácticas garantizan la autonomía del estudiante, quien únicamente es asistido en pro de su mejoramiento.

En algunos CDCC se ofrecen tutorías también para acompañar y orientar frente a temas académicos, por lo que adquieren esta función. Esta se evidenció especialmente en procesos académicos que deben cumplir como estudiantes de dichas instituciones. Por ejemplo, hay sesiones completas para aclarar lo relacionado con los proyectos de investigación, los trabajos de grado, las prácticas educativas o la presentación de la tesis, entre otros. En ocasiones, se puede abordar lo académico dentro de lo pedagógico, según la necesidad y el propósito establecido con anterioridad, pues tanto el tutor como el tutorado deben ser conocedores de lo que se abordará en las sesiones y se trabajará únicamente en torno a ello.

Frente a lo socio-comunicativo, es claro que esta puede ser la principal función cuando la tutoría se trata sobre la comunicación escrita u oral, aunque puede abordarse en cualquier tipo de sesión, ya que también puede verse como una competencia transversal. Independientemente del tema, el tutor debe velar porque el estudiante trabaje sus relaciones interpersonales, lo cual incluye la comunicación e incluso la gestión de las emociones, las ideologías y otros aspectos.

Modalidades de las tutorías

Calderón Zamora et al. (2019) reportan la importancia de las tutorías en el proceso formativo y en los espacios académicos con alta tasa de repetición y deserción. Para ello, llevan a cabo un estudio crítico y unas sistematizaciones, para así establecer las tutorías como factor relevante en los aprendizajes, y como una acción fundamental en las instituciones educativas.

Los autores expresan que a pesar de las tipologías de tutorías y de las particularidades de los tutorados, existen algunas características comunes a todas ellas, las cuales pueden determinar el buen desempeño de estos espacios. Resaltan entonces las formas de atención, que pueden ser grupales, individuales o entre pares; las responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa; las políticas institucionales y educativas y las modalidades en las cuales se puede impartir una tutoría. Frente a este último aspecto, resaltan tres modalidades principales: la presencialidad, donde el tutor y el tutorado se reúnen físicamente; las tutorías sincrónicas, donde ambos interactúan en tiempo real en un horario establecido y por medio de algún canal electrónico o *software* de videoconferencia; las tutorías asincrónicas, donde también se requiere de un medio electrónico para la interacción, pero esta no se da en tiempo real.

En relación con los CDCC colombianos, el análisis arrojó los siguientes hallazgos:

- La modalidad presencial es la más preponderante en la totalidad de los CDCC, pues todos los que ofrecen el servicio de tutoría, incluyen la presencialidad. No obstante, esto no significa que no lo hagan también de manera virtual.
- La mayoría de los centros ofrecen las sesiones en ambas modalidades teniendo en cuenta las situaciones de conectividad, distancia e intereses de los estudiantes. No obstante, hay algunos centros que siguen prefiriendo la presencialidad para los encuentros, aunque los virtuales también existan.
- Las tutorías presenciales son siempre en las instalaciones de la institución, en un área específica correspondiente al CDCC. En ocasiones puede cambiar.
- En general, la duración de los encuentros presenciales individuales es de alrededor de los 45 minutos. Los grupales pueden llegar a los 60 minutos.
- No se reportaron centros que desarrollen las tutorías en una única modalidad. Aunque alguna es la preferida, tanto presencialidad como virtualidad son aplicadas.

- Varios centros confirmaron que antes de la pandemia, las tutorías eran exclusivamente presenciales, pero durante el evento, se iniciaron en la virtualidad y después de este, decidieron seguir implementándola.
- Dentro de la virtualidad, los encuentros sincrónicos son los que se desarrollan. No se evidenciaron tutorías asincrónicas.
- Las tutorías virtuales tienen una duración de entre los 45 y los 60 minutos, dependiendo de la cantidad de estudiantes, y se hacen siempre a través de la plataforma preferida por la institución. Teams y Google Meet son las más comunes.
- Para ambas modalidades, los interesados deben inscribirse previamente de manera electrónica principalmente: vía correo electrónico o a través de un cuestionario en línea. Únicamente en un par de CDCC se aplica la inscripción física, por medio de un formulario impreso.

Formas de atención

Las características de las tutorías son complementadas por las formas de atención que Pérez-Serrano et al. (2020) proponen en el estado de la cuestión que hacen respecto a estos encuentros. Allí, ilustran una taxonomía de las tutorías, la cual se establece como consecuencia de los cambios educativos que ha habido en Europa con el pasar del tiempo. Así, entonces, nos informan sobre las funciones que desempeñan, que pueden ser académicas, profesionales y de orientación personal; sobre los canales de interacción, que pueden ser presenciales o virtuales; sobre la vinculación entre tutoría y docencia, las cuales pueden ser integradas (juntas) o tradicionales (excluyentes); y sobre los sujetos participantes, que explica que las tutorías pueden ser individuales (uno a uno), grupales (más de un tutorando), entre iguales (tutor y tutorando comparten características), personalizadas (según las características del tutorando) y de auto orientación (ayuda en busca de la autonomía).

Esta taxonomía es presentada en el marco de una investigación cuantitativa relacionada con la utilidad de las tutorías académicas en la universidad, donde se correlacionan tres universidades y sus modalidades de enseñanza presencial y virtual. El estudio concluye que, si bien las tutorías presenciales siguen imperando en la actualidad, la modalidad en línea toma cada vez más valoración y utilidad, gracias a las nuevas funciones que se le van atribuyendo a estos encuentros y a el despliegue de las TIC.

Respecto a los actores que participan directamente en las sesiones de tutoría de los CDCC colombianos, tenemos entonces que la principal estrategia son las tutorías individuales —uno a uno— llevadas a cabo entre el tutorado y el tutor, quien en la

mayoría de los casos es otro estudiante. Este estudiante tutor puede tener varios perfiles:

- dirige tutorías en el marco de sus prácticas pedagógicas,
- dirige tutorías como parte de un proyecto de investigación,
- es tutor oficial del CDCC,
- es un estudiante de la universidad o externo que se encuentra realizando algún tipo de servicio social o proyecto educativo,
- puede ser de pregrado o posgrado.

Sin importar el perfil, este tutor debe contar con los conocimientos específicos de los temas que desarrolla y las habilidades pedagógicas para orientar a los tutorados. En la mayoría de los casos, los tutores deben certificar dichas habilidades por medio de exámenes, de su excelencia en su registro académico o a través de algún curso o taller ofrecido por los mismos CDCC que deben aprobar.

La segunda figura que aparece como tutor en estas sesiones individuales es un docente, profesional, perteneciente a la unidad ofertante del CDCC y experto en los temas que se abordan en las tutorías. Para estos, en la mayoría de los casos, no es necesario certificar su conocimiento, aunque en algunos centros sí existe la práctica de cualificación docente, en la cual estos pueden tomar algún curso o taller para fortalecer sus competencias. En las tutorías grupales por lo general es un docente el que las dirige.

Un hecho importante para mencionar es que independientemente de si se trata de un tutor par o docente, la diferencia no debe ser notoria, pues ambos deben dominar muy bien los temas y satisfacer las necesidades de los tutorados. Ningún CDCC reporta si los tutorados prefieren a un par o un docente, lo cual demuestra el profesionalismo en ambos casos.

Dentro de las asesorías individuales, un segundo perfil posible como tutorado es el de docente, pues estos espacios también están dirigidos a profesionales. En términos de objetivos, no hay diferencia entre un estudiante y un docente, ya que ambos asisten a los encuentros con el fin de recibir ayuda. Lo que sí varía notoriamente es la necesidad: mientras que por lo general un estudiante asiste porque no sabe sobre algo o cómo hacer algo, tiene dificultades respecto a su proceso o simplemente quiere mejorar, un docente asiste principalmente porque requiere ayuda para ejecutar algo u orientación respecto a algo. El primer impacto de la ayuda se ve reflejado en su práctica de aula; el segundo, en su trabajo como investigador. Por lo general, los docentes son asistidos por otros docentes, seguidos de los estudiantes

de posgrado, aunque también se dan casos donde estudiantes de pregrado asisten a los docentes.

El segundo tipo más común es el de la tutoría grupal, que se caracteriza por las siguientes dinámicas:

- Está conformada por un tutor y por mínimo dos tutorados y máximo cinco. Para que este servicio no pierda su calidad de individualizado y su efectividad, los grupos nunca sobrepasan estas cantidades.
- Los temas son siempre los mismos que las asesorías individuales, al igual que los recursos y las intenciones.
- Los tiempos suelen ser los mismos que los encuentros individuales, aunque pueden variar un poco, según el desarrollo del encuentro. En todo caso, esto ya está predeterminado.
- Puede incluir actividades colaborativas, aunque sin perder el sentido individual y personalizado de la asesoría.
- Los grupos casi nunca se mantienen, por lo que los tutorados y la cantidad pueden variar de sesión en sesión.
- Por lo general son dirigidas por un docente, aunque sucede también que unos pares las dirijan, especialmente de posgrado.
- Tanto en las asesorías individuales como en las grupales, un mismo estudiante no puede tomar varias sesiones consecutivamente. Algunos CDCC establecen un límite de dos o tres sesiones, dependiendo de la necesidad.

Luego de detallar los principales hallazgos, presentamos a continuación algunos ejemplos de centros y las propuestas que hacen al respecto:

- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano brinda dos tipos de asistencia: por un lado, tutorías personalizadas a estudiantes dirigidas por estudiantes (entre pares) para tratar temas específicos relacionados con la lectura y la escritura académica. Por otro lado, asesorías a docentes, donde se les acompaña en las actividades relacionadas con la producción textual en el marco de una acción académica o investigativa.

- El Laboratorio de Escritura y Oralidad (Centro LEO) de la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia ofrece tutorías a estudiantes para una amplia gama de propósitos: procesos de escritura académica y literaria; aplicación de normas APA, Vancouver e IEEE; tutorías en español e inglés para textos escritos y orales; desarrollo de discursos orales y presentaciones en público; uso de bases de datos y gestores bibliográficos; traducción de textos en lengua española y lengua inglesa; desarrollo de la comprensión lectora y lectura crítica.
- El Centro de Producción Textual de la Universidad Internacional del Trópico Americano imparte asesorías a sus estudiantes en relación con la redacción y la expresión oral para obtener discursos de calidad. Esta práctica se extiende también para asistir a docentes y otros interesados de la universidad en general, así como a personas naturales o jurídicas y entidades externas gubernamentales o privadas de la región del Casanare. Se trata de un servicio de capacitación en escritura profesional.
- El Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali ofrece asesorías virtuales y presenciales para brindar acompañamiento especializado en el ámbito de la terapia del habla y la comunicación, enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral para potenciar el desempeño académico. Las sesiones se llevan a cabo en grupos y de manera individual, son dirigidas por estudiantes practicantes del programa de fonoaudiología y están disponibles para estudiantes, graduados, profesores y personal administrativo.
- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad el Bosque brinda tutorías a sus estudiantes como apoyo al desarrollo de habilidades metacognitivas que los llevan a mejorar en el correcto uso del lenguaje en los textos escritos, en la lectura y en las expresiones orales. Las sesiones son dirigidas por docentes del laboratorio y los estudiantes pueden asistir cuantas veces lo deseen.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente facilita asesorías personalizadas, donde el tutor ayuda al estudiante a construir e interpretar los diversos géneros académicos a través del abordaje práctico de los diferentes tipos de escritos que deben escribir. También dan tutorías de trabajo de grado, donde un tutor con experiencia guía al estudiante en su proceso

académico e investigativo, principalmente en la escritura y organización de su documento.

En comparación con el contexto internacional, no identificamos muchas diferencias entre los CDCC colombianos y los extranjeros, debido principalmente a que Colombia ha tenido una fuerte influencia de otros contextos, por lo que somos expertos en adaptar a nuestro contexto ideas originadas especialmente en Estados Unidos y Europa. La tabla 3 nos muestra que todos los CDCC a nivel mundial siguen las mismas formas de desarrollar estos encuentros: las mismas metodologías, modalidades, estrategias y perfiles de tutores y tutorados.

Respecto a las metodologías, recordemos que el objetivo principal de las tutorías en general es siempre dar asistencia individualizada, por lo que los encuentros son, en su mayoría, entre el tutor y un solo estudiante. Dar tutoría a grupos también es común, pero siempre serán grupos pequeños, entre tres y cinco asistentes. La primera dinámica para conformar los grupos es por iniciativa propia, es decir, los mismos tutorados arman los grupos, y la segunda forma es que los grupos son conformados aleatoriamente por los tutores o directores de los CDCC.

Para ambas metodologías, dos son los perfiles principales: estudiantes y docentes. En la mayoría de los casos, las tutorías son dirigidas por estudiantes, dado que científicamente se han comprobado los beneficios de trabajar con un par (Boud et al., 2001; O'Donnell & King, 1999; Sanders & Damron, 2017), aunque por lo general, en los CDCC los tutores estudiantes pertenecen a estudios de posgrado o se encuentran en un nivel muy avanzado de sus estudios de pregrado, en comparación con los tutorados. También se da el caso en que un estudiante asesora a un profesional. El segundo tipo de tutor en los centros es un docente, quien pertenece a la misma red de los centros y tiene gran conocimiento en los temas abordados. Por lo general, su formación está relacionada con las lenguas maternas y extranjeras.

El tipo de interesados que asisten a las tutorías de los CDCC son en su mayoría estudiantes activos de pregrado, pertenecientes a los primeros niveles de la formación profesional, y asisten en busca de ayuda para el desarrollo de sus actividades académicas. El segundo tipo de estudiantes asistentes son aquellos que desarrollan sus trabajos de investigación, por lo que asisten para recibir orientación al respecto. En este segundo grupo se encuentran estudiantes de los últimos niveles de pregrado o de cualquier nivel de posgrado.

Los terceros beneficiarios de las asesorías son los docentes, que pueden pertenecer a cualquier nivel de enseñanza y lo hacen principalmente para recibir orientación sobre aspectos pedagógicos relacionados con sus formas de enseñanza. También lo hacen para hacer consultas respecto a sus materiales, principalmente escritos, lo que se asemeja a los motivos de los investigadores para asistir a estos encuentros.

Existen varios CDCC que también se interesan por sus egresados y por personas externas a su comunidad, por lo que también dan asesoría al respecto, aunque no es muy común que este tipo de población requiera de este servicio.

Tabla 3. Caracterización de las tutorías en los CDCC a nivel global

Metodologías	Modalidades	Perfiles del tutor	Perfil del tutorado	Estrategias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutoría individual entre pares. 2. Tutoría individual con un docente. 3. Tutoría grupal con un docente. 4. Tutoría grupal entre pares. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencial. 2. Virtual sincrónico. 3. Mixto. 4. Virtual asincrónico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante de posgrado. 2. Estudiante de pregrado. 3. Docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante de pregrado. 2. Estudiante de posgrado. 3. Docente. 4. Investigador. 5. Egresado. 6. Persona/entidad externa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Andamiaje cognitivo 2. Andamiaje motivacional 3. Instrucción

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las modalidades, en todo el mundo la forma preferida sigue siendo la presencialidad, aunque ha habido un aumento importante en la virtualidad, pues cada vez más instituciones invierten recursos para atender a las poblaciones, especialmente de manera sincrónica, sin importar los temas ni los tipos de tutorados. Las formas menos comunes son las tutorías mixtas, que por lo general son de asistencia presencial, pero los recursos y los insumos son electrónicos, y la atención asincrónica, cuya forma principal de orientación es por medio de correo electrónico.

Otras generalizaciones que podemos hacer respecto a la totalidad de CDCC (92) es que todas las tutorías mantienen un sentido de personalización, por lo que siempre buscan atender de manera directa las necesidades e intereses de sus tutorados; la principal función de los encuentros es pedagógica: busca orientar en esas necesidades y brindar las herramientas necesarias para que a partir de la asistencia puedan desarrollar su autonomía; las principales preocupaciones giran en torno al desarrollo de habilidades mentales y cognitivas para que desde allí se potencien otras habilidades.

Características de los talleres educativos

El segundo servicio más común desarrollado por los CDCC colombianos se relaciona con los espacios académicos y educativos ofrecidos para abordar un amplio

listado de temas y problemáticas de interés para las comunidades. Se trata de los talleres, que los mismos centros denominan así, pues la totalidad de centros que los proponen los abordan de esa manera; no obstante, existen algunas singularidades que más adelante mencionaremos.

Partiendo de la idea de que un taller es un sitio donde se hace, se crea o se repara algo, un taller educativo tiene las mismas funciones, pues se busca que los objetivos pedagógicos que se proponen sean alcanzados de la forma más práctica y, por ende, más significativa para los participantes. Es así como el taller, como espacio educativo, ha resultado ser una herramienta muy efectiva, dada su naturaleza práctica y dinámica para abordar problemas de toda índole y contribuir al desarrollo de habilidades prácticas. González García et al. (2014), por ejemplo, usaron esta estrategia en el espacio académico Morfofisiología Humana para potenciar el aprendizaje reflexivo, la solución de problemas de manera independiente y colaborativa y para contribuir a la independencia cognoscitiva de los alumnos. Por su parte, Meza Cano et al. (2016) implementaron un taller en línea para que un grupo de estudiantes universitarios diseñaran sus propios entornos personales de aprendizaje que les permitieran gestionar información y recursos sobre sus proyectos de interés. Goosen y Steenkamp (2023) diseñaron un taller de autoevaluación reflexiva sobre estilos de aprendizaje para estudiantes de contabilidad con el fin de aumentar su autoconciencia con respecto a sus estilos de aprendizaje dominantes y facilitar un proceso metacognitivo para poder identificar las deficiencias en las estrategias de aprendizaje y planificar acciones correctivas.

Rodríguez Luna (2012) resalta el valor multifuncional, interactivo y sistemático del taller como estrategia para promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación, pues este espacio se caracteriza por su carácter investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico-comunicativo. Debido a esto, establece entonces el taller como estrategia didáctica, estrategia formadora y estrategia investigativa idónea para los procesos formativos gracias a su valor 1) dialógico, pues es posible tomar decisiones basados en la discusión y expresión de opiniones y experiencias; 2) participativo, pues da igual importancia a docentes y estudiantes y permite la co-construcción de aprendizajes, colaboración y comunicación; 3) funcional y significativo, pues crea significado para los procesos escolares y para la vida del aprendiente en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva; 4) lúdico, pues son espacios para la distensión, la creatividad y la recreación, donde se aprende a través de la integración y la participación; 5) integrador, pues pone en práctica la teoría, incorpora los nuevos conocimientos adquiridos con la realidad del aprendiente y articula el mundo social real con las experiencias escolares; 6) sistémico, pues el taller es siempre planeado, sistematizado y conceptualmente fundamentado para hacer que todos los elementos didácticos y las dimensiones formativas estén articulados.

Los CDCC entienden el potencial de estos espacios y es por ello por lo que son bastantes comunes en las prácticas de los 37 CDCC (80.43%) en los que pudimos identificar este servicio. El 19.57% de centros restantes informaron que no contaban con

talleres en la actualidad: dos informaron que venían ofreciendo estos espacios, pero por asuntos administrativos hubo la necesidad de dejar de ofrecerlos; sin embargo, piensan retomarlos en el futuro. Los otros siete centros, que nunca han ofrecido talleres, aseguraron que lo harán prontamente como nueva práctica en sus dinámicas.

Talleres a estudiantes

El análisis de estos espacios nos llevó a identificar dos prácticas comunes respecto a los talleres, las cuales son resumidas en la tabla 4. La primera es el sentido práctico que le dan a estos espacios, en los que el propósito principal es abordar un problema, tema o actividad en particular desde la acción, para que, al finalizar la sesión o sesiones, los asistentes sean capaces de llegar a una solución basados en la aplicación de conocimiento y despliegue de las habilidades necesarias para lograrlo. Este tipo de talleres se orienta entonces a la construcción de conocimiento, y en ellos se suele preferir una modalidad presencial, toda vez que se caracterizan por la interactividad, la participación y la colaboración que debe haber entre los asistentes. Un ejemplo muy común a este respecto son los talleres que muchos CDCC ofrecen para abordar la lectura y la escritura, donde, por lo general, se orienta sobre ciertos principios o estrategias y los asistentes deben aplicarlos en las actividades que deben adelantar. En los talleres de escritura por lo general se debe desarrollar y presentar un escrito como producto.

La segunda práctica dentro de los talleres se refiere al abordaje teórico de problemas, temas o situaciones en particular de modo que haya descubrimiento y entendimiento en la población asistente. La participación de los asistentes se evidencia especialmente desde la discusión, pues los talleres pueden convertirse en espacios dialógicos que permiten la generación de conocimiento tácito y la socialización de conocimiento explícito. Debido a esto, se evidenció que la modalidad preferida es la virtual sincrónica, y este tipo de talleres son los que suelen ser grabados y compartidos principalmente en las páginas web de los centros. En un par de CDCC se evidenció que incluso las grabaciones son usadas como insumos de los cursos académicos de cierto programa profesional. Un ejemplo muy común a este respecto son los talleres que abordan temas de la oralidad o temas relacionados con los hábitos de estudio, de lectura o de comunicación asertiva. Las sesiones se caracterizan por la dirección magistral del encuentro por parte de la persona que lidera, que por lo general es un docente asociado al CDCC, así como por la interacción de los asistentes, quienes hacen o responden preguntas y, en ocasiones, por la discusión o debate que se puede suscitar dependiendo de los temas y de la dinámica preestablecida.

Tabla 4. Características de los talleres en los CDCC colombianos

Temas	Tipologías y metodologías
1. Comunicación: escritura académica, lectura, oralidad.	Talleres prácticos, mayoritariamente presenciales: construcción de conocimiento, colaboración, desarrollo de habilidades, aprendizaje activo...
2. Examen de Estado Saber PRO.	Talleres teóricos/dialógicos, mayoritariamente virtuales sincrónicos: socialización de conocimiento, participación, discusión crítica, facilitación de material...
3. Académico: aprendizaje y estudios, procesos institucionales.	
4. Otros: lingüística, artes, investigación...	

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 nos presenta entonces los temas más comunes que se desarrollan en los CDCC; desde luego, las formas de la comunicación, particularmente la escritura, predominan. Los talleres, independientemente de su tipología, se preocupan por brindar las herramientas básicas (principios teóricos, recursos, conceptos, estrategias, modelos...) para que los asistentes conozcan y apliquen autónomamente el conocimiento, durante y después de los encuentros. Estos talleres siempre son propuestos teniendo en cuenta los problemas y temas de interés de la población, y buscan que esos problemas se superen y que los temas se apliquen en beneficio de sus procesos académicos y de su formación profesional. Algunos de los CDCC que ofertan talleres sobre estos temas son el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi; el Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz; el Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte; el Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y el Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia del Politécnico Grancolombiano.

El examen Saber Pro, un examen escrito y desarrollado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) para medir la calidad de la educación superior en el país, también es de gran interés para los CDCC, por lo que los talleres constituyen apenas una de las principales iniciativas para abordar este tema. De hecho, en muchos centros los talleres académicos son los únicos espacios dedicados a este tema. La dinámica principal al respecto es dedicar este espacio para aclarar dudas frente al propósito y metodología del examen, ofrecer material para entenderlo y realizar simulacros sobre la aplicación de la prueba. Este taller, por lo general, se aplica de manera presencial, dado que la prueba es administrada en esa modalidad. Algunos de los CDCC que desarrollan este tema son el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT; el Centro de Lectura y Escritura

de la Corporación Universitaria Rafael Núñez; el Centro de Estudios en Educación y Lenguaje de la Universidad Santiago de Cali y el Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Como tercer tema de importancia para los talleres, varios centros dedican estos espacios también para aportarle al proceso académico de los estudiantes dentro de la universidad con el fin de que tengan éxito en su proceso. Unos de los temas específicos más comunes al respecto son los hábitos de estudio, el entendimiento de las normas APA y los estilos de aprendizaje. Estos temas en general son desarrollados teóricamente, y la virtualidad sincrónica es la modalidad preferida. Al respecto, se busca que haya un entendimiento, una reflexión y una práctica autónoma por parte de los asistentes. Algunos de los centros que abordan estos temas son el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil de la Universidad del Norte; el Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca; el Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria María Cano.

Como temas menos comunes, encontramos ciertos CDCC cuyos talleres abordan temas que no son de mayor interés para la mayoría de los centros. Esto hace que estos centros se destaquen por sus ideas diferenciadoras e incluyentes, pues abordan temas de mucha relevancia para los procesos educativos y para muchos estudiantes que se sienten atraídos por ellos. Por ejemplo,

- El Programa Institucional Eficacia Comunicativa de la Universidad del Norte propone un taller de escritura creativa, que aborda la escritura desde otra perspectiva y un taller de apreciación musical, para los interesados en este tema y para contribuir al desarrollo de habilidades desde otra dimensión.
- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia propone unos talleres en lenguajes estéticos y expresivos, que abordan la comunicación desde otras posibilidades.
- El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás ofrece unos talleres de ortografía para contribuir con la producción escrita.
- El Centro de Escritura Telar, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ofrece varios talleres que abordan temas específicos de la investigación y la divulgación científica.
- El Centro de Español de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, dentro de sus talleres de pintura, dibujo y fotografía, ofrece el taller de dibujo con lápices de colores, donde cualquier interesado puede participar.

Conviene aclarar que las menciones que hacemos aquí frente a los centros y los temas, modalidades, tipologías y metodologías que desarrollan son solo ejemplos, lo cual no significa que estos se limiten a los temas y las estrategias didácticas descritas aquí. Por ejemplo, en las pruebas Saber Pro mencionamos algunos centros, pero estos no solo abordan este tema, también se preocupan por muchos más. Igualmente, hay otros centros que no son mencionados allí, pero que también trabajan este tema. Lo mismo sucede con todos los otros centros y todos los temas, pues cada CDCC establece un calendario en función de sus intereses como institución y de sus estudiantes. De hecho, no evidenciamos ningún CDCC cuyos talleres desarrollen un solo tema. Esto sucede también con las modalidades y tipologías, pues, como ya hemos venido describiendo, todos los CDCC se caracterizan por la variada oferta que tienen de servicios y recursos, así como de las temáticas y de las formas de implementación.

Talleres a docentes

Además de los talleres dirigidos a los estudiantes, existen algunos CDCC colombianos que se destacan por el servicio de talleres que ofrecen también a los docentes, no solo a los de las unidades a las cuales pertenecen los centros, sino también a todos los de la institución en general.

Si bien los temas que se abordan en los talleres a docentes se enmarcan en los temas generales de los centros, se evidencia una diferencia respecto a estos, teniendo en cuenta que están dirigidos a profesionales expertos y que sus necesidades son muy diferentes a las de los estudiantes; por ello, vemos que muchas veces los temas tienen otros niveles de complejidad, y que hay temas exclusivos para los profesores. Estos temas, por lo general, están relacionados con el conocimiento pedagógico, tanto teórico como práctico, con la aplicación de nuevas herramientas tecnológicas y con temas de investigación.

Pero la diferencia no solo es en cuanto a los temas, sino también en cuanto a la frecuencia y cantidad de sesiones que se preparan para ellos. Varios CDCC nos reportaron que la cantidad de talleres para profesores es menor (o nula) que los talleres a estudiantes y que se ofertan con menos frecuencia (o nunca) debido a varios factores: 1) existen muchos docentes que no se interesan por asistir a estos eventos, por múltiples razones; 2) varias unidades no consideran tener un cuerpo docente tan grande como para ofrecer estos espacios; 3) el ideal es que estos espacios sean orientados por expertos externos a la institución, lo cual muchas veces es complejo de gestionar; 4) no se cuenta con los recursos financieros o humanos para ofrecer este servicio.

No obstante, hay centros que le apuestan a estos espacios, lo cual beneficia no solo a los mismos docentes en su desarrollo profesional, sino también a los estudiantes, pues muchas veces estos talleres están propuestos para abordar situaciones reales que ocurren al interior de las mismas instituciones en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En otras ocasiones, los talleres están orientados a

ayudarlos respecto a situaciones específicas que vivencian los docentes en su día a día.

A manera de ejemplos, tenemos el Centro de Escritura Telar, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que ofrece un portafolio de sesiones denominadas seminarios, los cuales abordan una variedad de temas y no están dirigidos solo a estudiantes, sino también a profesores. Algunos de los seminarios son La semilla de la investigación, Escrituras creativas: placeres per-versos, Copywriting: palabras que impactan.

Igualmente, el Centro de Lectura, Escritura y Aprendizaje Cecarense, de la Corporación Universitaria del Caribe, ofrece los denominados Círculos de Aprendizaje, talleres propuestos para acompañar a los docentes en procesos de formación en escritura académica, lectura crítica, expresión oral y otros temas relacionados.

El Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali ofrece el servicio de talleres como apoyo al trabajo de los docentes en el aula sobre temas relacionados con el lenguaje académico y el uso de la información. Por su parte, el Centro de Escritura Javeriano de Bogotá ofrece a docentes el taller «Cómo plantear, retroalimentar y evaluar escritos académicos en asignaturas disciplinares».

Por otro lado, el Centro de Español de la Universidad de los Andes es la comunidad que más apoya a esta población, pues son quienes más talleres les ofrecen. Algunos de los talleres son Escribir para investigar, Retos y cuidados de la voz en el salón de clase, Rutas de acompañamiento para profesores consejeros. Este centro se destaca no solo por la oferta original y variada que ofrece, sino también porque estos espacios están diseñados en coherencia con los diferentes perfiles de profesores que hay en la institución. Así, hay talleres dedicados a profesores: *a*) consejeros, *b*) que dirigen cursos intensivos en comunicación oral, *c*) que dirigen cursos con un componente de lectura y *d*) de programas con cursos intensivos en escritura.

Este servicio propuesto a los docentes es uno de los principales diferenciadores entre los CDCC colombianos y el contexto internacional, a favor de los centros extranjeros, pues recordemos que allí la oferta es mucho más grande, no solo en cantidad, sino también en temáticas. En Colombia, además de los ejemplos referenciados, cuatro centros más ofrecen talleres a docentes, lo que hace que solo el 19,57% de CDCC se destaquen por esta práctica, mientras en el contexto internacional el porcentaje es de 54,35% (25 CDCC); Estados Unidos, Alemania y México son los países que más se preocupan por sus docentes. A este respecto, es importante invitar a aquellos centros que no se han animado o no han podido llevar a cabo esta propuesta a que se aúnen esfuerzos para que su talento humano se capacite y haya así un beneficio directo para la institución y para los mismos estudiantes.

Características de los cursos académicos

Dentro de la oferta general de servicios académicos caracterizados por su mediación pedagógica, ya sea presencialmente o por medio de uso de tecnologías, en

el tercer lugar posicionamos al curso académico, el espacio más equivalente a los espacios estandarizados en la formación educativa superior: los cursos académicos ofrecidos en el marco del mapa curricular de los programas académicos universitarios.

Pero los cursos ofrecidos por los CDCC cuentan con características que los diferencian de los cursos regulares. A continuación, listamos las principales particularidades, luego del análisis ejecutado a estos espacios, y algunos ejemplos de propuestas.

- Estos cursos se enmarcan en los grandes temas de los CDCC, pero abordan temáticas específicas: algún tipo de competencia en particular, alguna tipología de escrito o expresión comunicativa, etcétera.

Algunos ejemplos son los cursos ofrecidos por el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD: Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita, Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo. De igual manera el Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad EAN ofrece el curso de Alfabetización académica en español y el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque sus cursos en Lectura, escritura y argumentación.

- La presencialidad es la modalidad predilecta para el desarrollo de estos cursos, seguida de la virtualidad, con mediación sincrónica y asincrónica. Hay algunos centros que ofrecen los cursos únicamente en una modalidad, mientras que otros incluyen las dos o mixta.

Un ejemplo es el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle, uno de los centros que más cursos ofrece en el país en comparación con los demás CDCC. Con modalidad presencial, ofrece los cursos Cuerpo y expresión oral como principio orgánico, Claves para hablar en público nivel 1 y Acercamiento a la oralidad en la U. Algunos de los cursos, en modalidad tanto presencial como virtual, son Elaboración de artículos científicos de revisión y Elaboración de miniensayos. De igual manera, el Programa de Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda ofrece el curso Lectura y Escritura Académicas I de manera presencial y, de manera virtual, el curso Lectura y Escritura Académicas II. Por su lado, todos los cursos del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD son desarrollados 100% en modalidad virtual. Igualmente, los Cursos de Comunicación y Lenguaje I y II del Programa de Escritura Académica de la Universidad de Ibagué son ofrecidos en plataforma virtual, al igual que los denominados Cursos E (que más abajo explicamos).

- La tendencia es a que los cursos ofrecidos por los centros puedan ser tomados como electivos por los estudiantes de toda la universidad; sin embargo, existen algunos que gestionan cursos obligatorios en los planes de estudio de algunos o todos los programas académicos de las instituciones.

Un claro ejemplo está en el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi, que ofrece los cursos Comunicación oral y escrita I, el cual debe ser tomado por todos los estudiantes de pregrado de la Universidad en su primer semestre, y el curso Comunicación oral y escrita II, por todos los estudiantes en su segundo semestre. Estos hacen parte del núcleo común de los programas de pregrado. De igual manera, el curso Comunicaciones estratégicas es obligatorio para los estudiantes de las maestrías MBA Global con doble titulación y MBA Icesi. Para estudiantes de otras maestrías, estos cursos son electivos. Los cursos de Lectura y Escritura Académicas I y II del Programa de Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda también son obligatorios para las carreras. En el caso de los cursos del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD, todos sus cursos pueden ser electivos para cualquier programa, al igual que para los cursos que ofrece el Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario, entre los que se encuentran Leer, aprender e interpretar; Escritura creativa; Introducción a la gramática española; Sintaxis y redacción.

- Existen varios CDCC que organizan la oferta de cursos según los tipos de poblaciones que atienden: estudiantes de pregrado, de posgrado, docentes o investigadores.

Por ejemplo, el Centro de Español de la Universidad de los Andes ofrece el curso Escritura para Procesos de Investigación dirigido a estudiantes de posgrado, aunque profesores e investigadores pueden tomarlo también. El Centro de Lectura y Escritura en Español de la Universidad del Rosario cuenta con un portafolio de cursos para empresas, profesores o personas interesadas en mejorar las competencias lectoescritoras, como el curso de Corrección de estilo y Sintaxis y redacción. El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle ofrece varios cursos para profesores: Cuerpo y expresión oral como principio orgánico, Elaboración de artículos científicos de revisión y Elaboración de guías, entre otros.

- Los cursos que hacen parte del componente obligatorio, e incluso electivo, de los programas académicos, tienen una duración igual a todos los cursos regulares en general, pero también hay cursos cortos, que duran cierto número de horas o de semanas.

Por ejemplo, el curso Cuerpo y expresión oral como principio orgánico del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de la Salle tiene una duración de 40 horas. El curso Elaboración de miniensayos dura 50 horas y el de Acercamiento a la lectura de textos académicos es de 48 horas. Claves para hablar en público nivel 1 es de 4 semanas. El Centro de Español de la Universidad de los Andes ofrece el curso Escritura para Procesos de Investigación que dura 12 semanas. Todos los cursos del Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD duran 16 semanas en periodo regular y ocho semanas en periodo intersemestral.

Una apuesta muy interesante que descubrimos y queremos resaltar es la iniciativa desarrollada por un par de CDCC y se trata de los Cursos E, cursos comunes y corrientes, que hacen parte de los programas curriculares de diversos programas académicos, pero que cuentan con un componente de escritura académica. Estos cursos, aunque no pertenecen a los CDCC, son dinamizados por estos, pues los programas que quieren (re)diseñar cursos para incluir este componente de escritura establecen contacto con los centros para llevar a cabo este ejercicio. Para los programas ofertantes, estos pueden ser obligatorios o electivos y para otros programas, únicamente electivos. Los CDCC en los que descubrimos esta estrategia fueron el Centro de Español de la Universidad de los Andes y el Programa de Escritura Académica de la Universidad de Ibagué. Estos centros ofertan el listado de cursos E para que los interesados los inscriban. Las modalidades varían según los programas que los ofrecen.

Otra apuesta que se destaca es la oferta de cursos tipo MOOC gratuitos en línea. El único CDCC que se identificó que los ofrece es el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Santo Tomás, el cual tiene varios cursos MOOC: Entrenamiento prueba de lectura crítica Saber PRO; normas APA; Búsqueda, acceso y evaluación de la evaluación, entre otros. Todos son certificados una vez terminados.

Conclusión

En esta sección se reportaron las principales iniciativas que los CDCC en Colombia adelantan en pro del fortalecimiento de los conocimientos y destrezas de sus comunidades académicas, bajo la perspectiva de servicios mediados por personal capacitado, expertos y herramientas tecnológicas. Es así como vimos que las tutorías, los talleres y los cursos académicos juegan un papel esencial en sus dinámicas. Este capítulo reportó qué clasificaciones o tipologías existen respecto a estas apuestas, cómo se definen, qué metodologías se implementan para su ejecución y qué centros se diferencian de los demás gracias a sus innovaciones, entre otros aspectos. De la misma manera, se dieron algunas sugerencias con el fin de que estas comunidades reflexionen y puedan adelantar un ejercicio de autoevaluación para conocer las formas en que operan y cómo estas pueden mejorarse.

El reporte de estas acciones es primordial para dar cuenta de cómo estas comunidades dinamizan el conocimiento y contribuyen con la formación de los profesionales del país. De igual manera, reportamos cuál es el estado de los CDCC colombianos respecto a los centros en el contexto internacional. Todo este análisis se complementará con el reporte investigativo que se da en el siguiente capítulo, que trata las formas en que los centros promueven otras acciones esenciales para el desarrollo de la comunicación y el conocimiento: la investigación, los eventos académicos, las redes de cooperación y la internacionalización, entre otros asuntos.

Referencias bibliográficas

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Calderón Zamora, M. J., Cáceres Larreategui, A. L., & Canderón Zamora, O. J. (2019). Tutorías académicas: Un aporte al proceso formativo universitario. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 171-132.
- Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. *[Con]textos*, 5(17), 29-39.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa* (Vol. 152). Narcea.
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58.
- González García, I., Achiong Alemañy, M., Jordán Padrón, M., & Medina Tápanes, E. (2014). La clase taller como forma organizativa de enseñanza de la disciplina Morfofisiología Humana en la carrera de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 36(3), 372-380.
- Goosen, R., & Steenkamp, G. (2023). Activating accounting students' decision-making skills through a reflective self-assessment workshop on learning styles. *The International Journal of Management Education*, 21(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100858>
- López Vicent, P., & Prendes Espinosa, M. P. (2017). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(4), 259-278. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10055>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. (2014). Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring. *Composition Studies*, 42(1), 54-78.
- Meza Cano, J. M., Morales Ruiz, M. R., & Flores Macías, R. del C. (2016). Diseño e implementación de un taller en línea sobre entornos personales de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 49, 75-90.
- Muñoz García, H., & Suárez Zozaya, M. H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista De La Educación Superior*, 45(180), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>

- Núñez Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer Esteban, A., & Parada, C. (2021). Face-to-Face and Virtual Academic Writing Tutoring Sessions: What Can Be Learnt from their Didactic Strategies? *Íkala. Revista De Lenguaje Y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a10>
- O'Donnell, A. M., & King, A. (Eds.). (1999). *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603715>
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M., & González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Educación*, 41(2), 118-130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler Castillo (Ed.), *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio
- Ropa Carrión, B. (2014). Administración de la calidad en los servicios educativos. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 67-73. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.6.93>
- Sanders, J., & Damron, R. L. (2017). *«They're All Writers»: Teaching Peer Tutoring in the Elementary Writing Center*. Teachers College Press.
- Solaguren-Beascoa Fernández, M., & Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266.
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24.
- Vargas Muñoz, N., & Orozco Castro, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43672>

GESTIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS COLOMBIANOS

● Carlos Alberto Muñoz Gutiérrez

En el capítulo 4 se hizo una categorización de los eventos académicos para el respectivo rastreo y clasificación de estos en cada uno de los CDCC a nivel internacional, y se definieron los eventos académicos como aquellos encuentros que, dirigidos generalmente por expertos, buscan promover la difusión y la discusión de diversos tópicos en un determinado campo profesional y se hizo un análisis de la implicación que tienen los eventos académicos que se llevan a cabo en los CDCC en la gestión y creación del conocimiento.

En este capítulo se mantiene la clasificación de cada uno de los eventos académicos (socialización del conocimiento, convocatorias, investigación, proyectos, relaciones interinstitucionales, procesos de formación) para identificar cuáles se presentan en los CDCC a nivel de Colombia, y la relevancia que tienen los centros en el país para la gestión y creación del conocimiento, además del crecimiento y la importancia que vienen teniendo los CDCC como herramienta para los procesos de formación de la comunidad educativa en diferentes carreras profesionales. Molina-Natera (2008) refiere el impacto alcanzado por los *Writing Centers* de Estados Unidos para la formación de los centros de escritura en Colombia, siendo el Centro de Escritura de la Universidad Pontificia Javeriana de Cali el primero en consolidarse en el 2008 en Colombia y uno de los primeros en Latinoamérica. (p. 1).

Socialización del conocimiento

En el rastreo por los CDCC en el país en cuanto a eventos académicos clasificados como socialización del conocimiento, se tuvieron los siguientes hallazgos:

- El Centro de Escritura de la Universidad de Manizales, en alianza con el Departamento de Idiomas de la misma universidad, ofrece un club de conversación en inglés cuyo objetivo es proporcionar a profesores, estudiantes, administrativos y egresados, la posibilidad de mejorar sus habilidades de comunicación oral y auditiva en un segundo idioma. Cada sesión en inglés es dirigida por un pasante internacional del Programa Espejo, así como por un profesor del Departamento de Idiomas, los cuales ofrecen orientación y asesoría a los participantes. Los participantes son clasificados en tres niveles de competencia en inglés: principiante, intermedio y avanzado.
- El Centro LEO (Laboratorio de Escritura y Oralidad) de la Universidad EIA realizan clubes de revistas, debates y otras estrategias que tienen como objetivo potenciar competencias comunicativas.
- El Laboratorio Leo de la Institución Universitaria de Envigado en su programación de eventos académicos cuenta con el club de lectura y el club de escritura bajo la premisa de «Todos los días son perfectos para crecer en el ámbito personal y académico», una apuesta por fomentar el acompañamiento psicopedagógico.
- El CVLE, Centro Virtual de Lecto-Escritura UDI de la Universitaria de Investigación y Desarrollo cuenta con el Club de Lectura UDI, espacio de encuentro donde estudiantes de diferentes programas y niveles académicos se congregan para intercambiar y analizar diversas lecturas con el propósito de fortalecer sus habilidades de lectura crítica.
- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte cuenta con el Club de Lectura «Clásicos del Pensamiento» enfocado en la lectura y la reflexión de una obra elegida de la historia del pensamiento.
- El Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE) de la Universidad del Norte promueve por medio de clubes de conversación, prácticas de pronunciación y fluidez en cuatro idiomas: inglés, francés, portugués y alemán, donde al igual se promueve un intercambio cultural y de opiniones sobre diferentes temáticas. También cuenta con un conversatorio para primer ingreso, en el cual se informa a estudiantes de primer semestre sobre los servicios que presta CREE.

- EL Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Cecarense de la Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) cuenta con los siguientes clubes:
 - ◊ Club de lectura «Tras las líneas»: Fomento y animación a la lectura.
 - ◊ Club conversacional de inglés: Conversaciones para practicar inglés sin importar el nivel.
 - ◊ Club de lectura en inglés «Read Read Wine»: Mejorar la comprensión lectora.
 - ◊ Club de escritura Escribo para ser leído: fomentar la escritura.
- El Centro De Estudios en Educación y Lenguaje (CEEL) de la Universidad Santiago de Cali brinda el espacio lúdico «Club literario Clepsidra», cuyo objetivo es compartir producciones e investigaciones enfocados en el lenguaje y la literatura tanto para la comunidad universitaria como para la externa. También brinda el club de conversación en lengua extranjera.
- Centro de Escritura y Comprensión Lectora de la Universidad Externado de Colombia desarrolla un club de lectura el cual maneja un enfoque en textos periodísticos o literarios. El objetivo del club es incrementar el nivel de comprensión lectora.
- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, de la Universidad de los Andes, brinda a los estudiantes de posgrado que tengan adelantado sus trabajos de grado un espacio denominado «Campamento de tesis», el cual tiene como objetivo que los estudiantes avancen o finalicen los documentos producto de la investigación. Es un espacio de 24 horas distribuidas en cinco días con modalidad presencial, en el que la autonomía del estudiante juega un papel fundamental para alcanzar las metas propuestas.
- El Centro de Lectura y Escritura en Español (CELEE) de la Universidad del Rosario cuenta con los siguientes eventos culturales:
 - ◊ Celee con ganas: un programa destinado a promover la difusión de la palabra, la literatura y la cultura en general, que a lo largo de aproxi-

madamente tres años ha estado operando en la universidad mediante diversas modalidades y presentaciones.

- ◊ Celee cultural: un espacio radiofónico que congrega la literatura, el cine, la pintura y diversas corrientes de pensamiento.
- Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia (CELEO) del Politécnico Grancolombiano, institución universitaria que lleva a cabo el conversatorio «Entre tinta y tinto: el sujeto y la privacidad en la obra 1984 de George Orwell», y el encuentro «Entre tinta y tinto: club de conversación con la obra 1984 del escritor George Orwell» y el «Espacio de diálogo en torno a la lectura del libro “1984”, Club de Lectura Entre Líneas.
- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca cuenta con grupos de lectura para estudiantes de posgrado, en los cuales discuten con el objetivo de dar retroalimentaciones constructivas. Esta iniciativa también busca reducir los sentimientos de aislamiento y desaliento comunes entre aquellos que afrontan el desafío de completar una tesis para obtener su grado, y cuenta con el club de lectura «Palabras Infinitas» en el cual se desarrollan diferentes temáticas, por ejemplo:
 - ◊ La poesía hecha canción
 - ◊ Los pódcast ¿Narrativa oral?
 - ◊ Foto libro historias que se narran a través de una toma
 - ◊ La poesía juvenil
 - ◊ Una mirada a la soberanía alimentaria
 - ◊ La importancia de la lectura en la primera infancia a través de la lúdica
- El Centro de Lectura y Escritura (CELEE) de la Universidad Autónoma del Occidente cuenta con el espacio «Entre textos y didácticas» y el club de lectura «Literatura Sin Límites».

«Entre textos y didácticas» brinda la oportunidad de entablar conversaciones con profesores sobre diversos asuntos vinculados al lenguaje. Entre estos temas se incluyen la argumentación, la elección de textos para fomentar el pensamiento crítico, la voz del autor, la literatura, las lenguas indígenas, la promoción de la lectura y otros tópicos que abordan los aspectos tanto verbales como visuales del lenguaje, algunos de los temas tratados que se encuentran disponibles son:

- ¿Para dónde va el contenido de las literaturas infantil y juvenil?
- El virus de la desinformación llegó a mi pantalla: “La desinformación también es contagiosa”.
- Reconocimiento, recuperación y fortalecimiento de lenguas indígenas en Colombia.
- Educación literaria y violencia en Colombia.
- Representaciones sociales de género y práctica docente: Relaciones que inciden en la experiencia educativa.
- Lectura y escritura académicas para la diversidad cultural en la educación superior.
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos: una apuesta por la convivencia en el aula.
- Posibilidades para aprender en el aula: experiencias integradoras.

El objetivo del club de lectura «Literatura Sin Límites» radica en tender un puente entre la comunidad y escritores, permitiendo la participación de la comunidad en una interacción mutua con autores y obras literarias. Algunos de sus eventos son:

- Literatura sin límites: Tatiana Ganitsky
- Escritores sí cuentan: Orlando López Valencia
- Escritores sí cuentan: Fabio Ibarra
- Literatura sin límites: Graham Greene
- Escritores sí cuentan: Amparo Romero Vásquez.

En la tabla 1 se evidencian las categorías que se pueden encontrar en los eventos académicos de tipo «socialización del conocimiento» que se registran en cada una de las fuentes virtuales de los CDCC a nivel nacional, con el objetivo de dar a conocer, en síntesis y a grandes rasgos, qué tipos de eventos se presentan, las temáticas dadas, las acciones explícitas e implícitas en las finalidades de los eventos y los sujetos que participan.

Tabla 1. Categorías socialización del conocimiento a nivel nacional

Eventos académicos	Club de conversación, orientación, asesoría, club de revista y debates, club de lectura, club de escritura, prácticas de pronunciación, conversatorio, club literario, club de conversación en lengua extranjera, campamento de tesis, Celee con ganas, Celee cultural (radiofónico), conversatorio «Entre tinta y tinto, club de lectura Entre Líneas, club de lectura «Palabras infinitas», club de lectura «Literatura Sin Límites», conversatorio «Entre textos y didácticas».
Categorías en los temas	Comunicación oral y auditiva, inglés, competencias comunicativas, psicopedagógico, habilidades, lectura crítica, lectura, reflexión, francés, portugués, alemán, producciones, investigaciones, textos periodísticos, textos literarios, comprensión lectora, palabra, literatura, cultura, cine, pintura, corrientes de pensamiento, tesis, poesía, pódcast, narración, primera infancia, lúdica, pensamiento crítico, la voz del autor, lenguas indígenas, literatura infantil y juvenil, desinformación, lenguas indígenas en Colombia, prevención y resolución de conflictos, convivencia en el aula, escritores.
Acciones	Escribir, leer, escuchar, investigar, potenciar, fomentar, acompañar, intercambiar, analizar, intercambio cultural, compartir, incrementar, avanzar, finalizar, narrar, argumentar, promocionar.
Sujetos	Estudiantes, docentes, egresados, administrativos, escritores.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «socialización del conocimiento» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

cuento» enfocado en experiencias urbanas, las cuales podían ser vivencias en la universidad, encuentros paranormales, historias de amigos o encuentros de ciudad, entre otros. El público objetivo era estudiantes tanto de pregrado como de posgrado, egresados y colaboradores de la fundación, y el objetivo del concurso se orientó a potenciar, desarrollar y fortalecer habilidades de creación tipo literario.

- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte, en su página, plantea la realización, planeación y divulgación de concursos tanto internos como externos enfocados en la escritura.
- El centro de recursos para el éxito estudiantil CREE de la Universidad del Norte publica convocatorias para los estudiantes en tres modalidades: Par estudiantil, Tutor y Par padrino. El objetivo de las convocatorias es dar la oportunidad a estudiantes de ser promotores de éxito académico y con esto facilitar el aprendizaje y los retos académicos de sus compañeros, es decir, de otros estudiantes de pregrado de la universidad.
- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, de la Universidad de los Andes, bajo la categoría de oportunidades laborales, abre tres convocatorias:
 - ◊ Convocatoria Asistentes graduados de Educación General (AEG) - Asistentes graduados con rol de profesores del curso Escritura Universitaria: una asistencia graduada representa una opción de empleo que la universidad ofrece a los estudiantes de posgrado (maestría), con el propósito de involucrarlos en labores relacionadas con la enseñanza, la investigación o la gestión, donde se tendrá la función no solo de dictar seis créditos de los cursos de Escritura Universitaria I y Escritura Universitaria II, sino también de participar de procesos de formación liderados por el centro.
 - ◊ Convocatoria Asistentes graduados de Educación General (AEG) - Asistentes graduados con rol de tutores: una asistencia graduada representa una opción de empleo que la universidad ofrece a los estudiantes

de posgrado (maestría), con el propósito de involucrarlos en labores relacionadas con la enseñanza, la investigación o la gestión, donde se tendrá la función de acompañamiento al componente de escritura de los cursos tipo E, así como de orientar tutorías en las áreas de lectura, escritura, comunicación oral e investigación.

- ◇ Convocatorias internas, convocatoria equipo de calificadores: dirigida a exasistentes que se hayan graduado del centro de español de la universidad para hacer parte del equipo de trabajo de calificadores que tendrán como objetivo calificar las pruebas diagnósticas de escritura.
- ◇ Convocatorias internas, convocatoria de creación y edición de materiales Portal Leo: dirigida a exasistentes que se hayan graduado del centro de español de la universidad con el objetivo de vincularse como creador y editor del material con el que cuenta el centro.

Tabla 2. Categorías convocatorias a nivel nacional

Eventos académicos	Primer concurso de cuento urbano «Créete tu cuento», convocatorias, convocatoria creación y edición, convocatoria par estudiantil, convocatoria tutor, par padrino.
Categorías en los temas	Experiencias urbanas, vivencias en la universidad, encuentros paranormales, historias de amigos, encuentros de ciudad, literatura, habilidades, par estudiantil, tutor, par padrino, éxito académico, aprendizaje, laboral, escritura universitaria, procesos de formación, escritura, lectura, comunicación oral, investigación, prueba diagnóstica de escritura.
Acciones	Potenciar, desarrollar, fortalecer, facilitar, enseñar, investigar, gestionar, comunicar, calificar, crear, editar, asesorar
Sujetos	Estudiantes, egresados, colaboradores.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «convocatorias» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

- Convocatoria Poder Pedagógico Popular, Territorialización de la Formación Avanzada: Maestrías y Doctorados 2024-1.
- Convocatoria para la selección de oferentes - Formación y acompañamiento de maestras y maestros de educación inicial, básica primaria y primer grado de secundaria 2024.
- Convocatoria para la selección de proyectos liderados por Escuelas Normales Superiores con propuestas pedagógicas vinculadas a los territorios rurales.
- Convocatoria pública dirigida a Instituciones de Educación Superior (IES) que cuenten con acreditación institucional en alta calidad vigente, para que postulen propuestas para el fortalecimiento de sedes educativas rurales.

Investigación

En el rastreo por los CDCC a nivel nacional en cuanto a eventos académicos clasificados como investigación, se tuvieron los siguientes hallazgos:

- El Centro LEO (Laboratorio de Escritura y Oralidad) de la Universidad EIA (Escuela de Ingeniería de Antioquia), cuenta con el proyecto editorial Revista «Me lo LEO», la cual tiene como propósito de brindar un espacio a la comunidad universitaria que les permita expresar sus ideas, opiniones y creatividad en diversos campos del conocimiento, tanto académicos como artísticos en todas sus formas.
- El Centro de Lectura y Escritura «Leamos» de la Fundación Universitaria María Cano cuenta con siete ejes del proceso misional, y en su eje 5 sobre procesos de investigación establece dinámicas de estudio de factibilidad, investigación y trabajo de grado. En su eje sobre procesos de divulgación, establece la divulgación de material inédito, eventos académicos y talleres de lectura y escritura. En cuanto al material inédito, el centro cuenta con un banco de material informativo enfocados en apoyar los procesos de lectura y escritura
- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte, apoyado en el Departamento de Español cuenta con la revista científica *Zona*

Próxima, en la cual se presentan temas de tendencia, experiencias y resultados de investigaciones.

- Centro de Escritura Javeriano CEJ de la Pontificia Universidad Javeriana, en Cali, cuenta con la línea de investigación Estudios del Lenguaje, perteneciente al grupo Procesos y Medios de Comunicación, que busca contribuir al campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en la educación superior a nivel regional, nacional y latinoamericano. En cuanto a la producción científica del CEJ, se tiene una gran variedad de publicaciones entre artículos en revistas especializadas, libros y capítulos de libros. Algunas de estas publicaciones son:
 - ◇ Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica.
 - ◇ ¿Es que los estudiantes no leen ni escriben? El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana.
 - ◇ Tutorías virtuales: retos y oportunidades en los centros de escritura de América Latina.
 - ◇ Fortalezas y desafíos de los procesos de gestión humana en el Centro de Escritura Javeriano de Cali.
 - ◇ Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación.
 - ◇ Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica.
 - ◇ Concepciones de ingresantes universitarios sobre la multitarea en entornos digitales.
 - ◇ El discurso pedagógico en las tutorías de escritura.
 - ◇ Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura.

- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque, en el área de investigación, se enfoca en el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios alrededor de las prácticas educativas en el campo del lenguaje y sus implicaciones a nivel social, cultural y político.
- El Centro de Escritura de Bogotá D. C. de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, cuenta con las siguientes publicaciones:
 - ◊ Dialogar con autores: construir una voz propia en textos universitarios desde la lectura.
 - ◊ Aprender a escribir, leer y argumentar en la universidad.
 - ◊ Escribir el trabajo de grado: Cómo redactar documentos de investigación formativa.
 - ◊ Hablar en público en la universidad: un manual para desenvolverse ante una audiencia.

Tabla 3. Categorías investigación a nivel nacional

Publicaciones, líneas de investigación, proyectos	Proyecto editorial – Revista «Me lo LEO», talleres, lectura y escritura, Procesos y Medios de Comunicación - línea de investigación Estudios del Lenguaje, proyectos de investigación interdisciplinarios
Categorías en los temas	Campos del conocimiento, dinámicas de estudio de factibilidad, investigación y trabajo, divulgación de material inédito, revista científica Zona Próxima, temas de tendencia, experiencias y resultados de investigaciones, enseñanza, aprendizaje, lenguas en la educación superior, prácticas educativas.
Acciones	Investigar, publicar, contribuir, escribir.
Sujetos	Comunidad universitaria

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Investigación» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Proyectos educativos

- El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO) de la universidad de La Salle ha desarrollado dos proyectos
 - ◊ Leer y escribir desde las tipologías textuales: busca aportar al desarrollo de enfoques pedagógicos destinados a enseñar cómo leer y escribir textos específicos de una disciplina académica particular en las diferentes facultades de la Universidad de La Salle.
 - ◊ Perfiles y retos en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes neolasallistas: contribuir a la creación de tácticas que promuevan la mejora de las habilidades de lectura crítica y escritura de los estudiantes de la Universidad de La Salle, mediante la implementación de enfoques pedagógicos innovadores respaldados por la elaboración de materiales de enseñanza diseñados específicamente para reforzar la adquisición de estas destrezas.

Proyectos de investigación

- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia cuenta con el Proyecto de investigación «Círculos de escritura», en colaboración con la PUJ-Bogotá, el objetivo del proyecto de investigación es examinar el proceso de adquisición de habilidades de escritura académica en estudiantes de pregrado y posgrado en Educación que se encuentran haciendo sus tesis en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este estudio piloto de investigación y formación busca contribuir a la creación de una estrategia de acompañamiento más autónoma para mejorar las habilidades de escritura en investigación.
- Centro de Escritura Javeriano CEJ de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali ha desarrollado diferentes proyectos de investigación enfocados en contribuir al desarrollo científico en el campo de la lectura, escritura y oralidad:
 - ◊ «Estudio de actitudes lingüísticas de los estudiantes foráneos de primer semestre de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali hacia el dialecto vallecaucano urbano de Cali y hacia el español académico estándar».

- ◇ «Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el uso de información digital en la escritura de textos académicos».
 - ◇ «Análisis de los abordajes conceptuales, metodológicos y de gestión curricular de los centros y programas de escritura de Latinoamérica».
 - ◇ «Incidencia del trabajo colaborativo entre docentes de lengua y de las disciplinas en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura»
 - ◇ «Tendencias e implicaciones de la toma de apuntes en estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Javeriana Cali»
 - ◇ «¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país».
- El Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) de la Universidad Uniminuto desarrollan los siguientes proyectos de investigación:
 - ◇ «Prácticas de lectura y escritura de los docentes de la facultad de educación»: investigación con el propósito de explorar cómo los profesores de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede principal) llevan a cabo sus actividades de lectura y escritura, con el objetivo de mejorar sus destrezas en la comunicación.
 - ◇ «Proyecto de investigación aportes de la literatura afro-pacífica colombiana en la formación de estudiantes de grado décimo y undécimo del pacífico y de Bogotá»: el objetivo principal del proyecto es dar a conocer las literaturas «marginales» o de frontera que posiblemente han sido pasadas por alto en los planes de estudio de los colegios en todo el territorio colombiano.
 - ◇ «Aproximaciones y estrategias para trabajar textos académicos escritos en el ámbito de la educación superior con los estudiantes de comunidades indígenas al interior de Uniminuto»: este estudio se propone iniciar

una exploración sobre la manera en que los estudiantes que provienen de comunidades indígenas y son parte de Uniminuto llevan a cabo el proceso de comprensión de la lectura y su posterior contribución a la construcción de conocimiento.

- ◊ «Saberes, prácticas y sentidos»: el proyecto se centra en analizar las prácticas de comunicación del grupo de recicladores en la localidad de Engativá a través de actividades de teatro comunitario, con el objetivo de ayudar a comprender la interconexión inherente entre la comunicación y sus dinámicas sociales, la coherencia de sus discursos y acciones, los entornos comunicativos que priorizan aspectos culturales y saberes locales, así como su acceso a esferas de poder y toma de decisiones, y, finalmente, cómo estos procesos colectivos con sus propias lógicas e influencias impactan en las comunidades.
- ◊ «Proyecto de investigación-creación preproducción himno Uniminuto»: el propósito de este proyecto es crear una composición musical que capture la esencia y la identidad de Uniminuto, incorporando elementos de ritmos latinoamericanos y colombianos, así como influencias sonoras contemporáneas. A través de esta música se busca transmitir diversos momentos socioculturales que fueron fundamentales en la formación de esta institución.

Tabla 4. Categorías proyectos a nivel nacional

<p>Proyectos educativos (PE)</p> <p>Proyectos de investigación (PI)</p>	<p>PE Leer y escribir desde las tipologías textuales, PE Perfiles y retos en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes neolasallistas, PI Círculos de escritura, en colaboración con la PUJ-Bogotá, PI campo de la lectura, escritura y oralidad, PI Prácticas de lectura y escritura de los docentes de la facultad de educación, PI Aportes de la literatura afro-pacífica colombiana en la formación de estudiantes de grado décimo y undécimo del pacífico y de Bogotá, PI Aproximaciones y estrategias para trabajar textos académicos escritos en el ámbito de la educación superior con los estudiantes de comunidades indígenas al interior de Uniminuto, PI Saberes, prácticas y sentidos, PI Creación preproducción himno Uniminuto.</p>
---	---

los referentes teóricos trabajados en el capítulo 4, como la transposición didáctica de Chevallard o la gestión del conocimiento desde lo organizacional de Nonaka y Takeuchi.

Relaciones interinstitucionales

En el rastreo de los eventos académicos clasificados como relaciones interinstitucionales en los CDCC del país se tuvieron los siguientes hallazgos:

- El Centro de Lectura y Escritura «Leamos» de la Fundación Universitaria María Cano hace parte de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), una asociación regional educativa sin ánimo de lucro fundada en el 2014 y que hace parte, a su vez, de la WCA (International Writing Centers Association).

En el ámbito de relaciones interinstitucionales y según los hallazgos en los CDCC del país, en los sitios virtuales no se encontró información significativa que diera cuenta de la dinámica de los eventos pertenecientes a esta categoría, por ello, como recomendación para los lectores de este informe sobre la importancia de las relaciones interinstitucionales a nivel nacional y con la finalidad de establecer o consolidar redes académicas desde los CDCC, para Orantes (2011) las redes son importantes porque «propician la interacción y colaboración, oportunidades que permiten aprovechar las ventajas comparativas en las buenas prácticas y conocimiento de unos y otros» (p. 83).

Procesos de formación

En el rastreo por los CDCC del país, en cuanto a eventos académicos clasificados como Procesos de Formación, se tuvieron los siguientes hallazgos:

- El Centro de Lectura y Escritura «Leamos» de la Fundación Universitaria María Cano cuenta con siete ejes del proceso misional. En el eje 2 de su proceso curricular establece la formación docente se establece un acompañamiento a docentes universitarios que deseen emprender una actividad académica o de investigación que implique la producción de textos, proporcionando orientación en todas las etapas del proceso de escritura.
- EL Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Cecaense de la Corporación Universitaria Del Caribe (Cecar) acompaña a docentes de diferentes programas en pro-

cesos de lectura y escritura crítica en espacios pedagógicos, para lo cual cuenta con un desarrollo metodológico denominado Círculos del Aprendizaje, distribuido en tres fases:

- ◇ Tras las líneas: fase que tiene como finalidad el diseño de una ruta pedagógica que permita la reflexión a partir de un texto y realizar la evaluación de su contenido.
- ◇ Entre las líneas: fase que tiene como objetivo la construcción de una herramienta pedagógica que permita la comprensión de las partes de un texto.
- ◇ Leo las líneas: fase que busca la estructuración de estrategias pedagógicas enfocadas a la identificación de los elementos locales de un texto.

Igualmente, la Corporación realiza asistencia a los encuentros pedagógicos desarrollados por los docentes del área de inglés bajo el desarrollo metodológico «Inmersión Route».

- Centro de documentación ECL de la Universidad del Valle lleva a cabo la formación de usuarios, un proceso que implica acciones en curso, incluyendo el intercambio de experiencias y conocimientos. El objetivo principal es transformar de manera constante al usuario a través de la transmisión de información sobre el uso efectivo de la información. Este proceso tiene como finalidad desarrollar las habilidades del usuario en cuanto a la identificación de sus necesidades cognitivas, así como la búsqueda, localización, selección, análisis, evaluación y aplicación de la información. Se cuenta con dos áreas de formación:
 - ◇ Colección bibliográfica: el objetivo es que los usuarios identifiquen libros, revistas, trabajos de grado que se encuentran en la biblioteca de la universidad.
 - ◇ Base de datos: el objetivo es que el usuario desarrolle competencias y habilidades para buscar, localizar, seleccionar, analizar, evaluar y usar información de bases de datos suscritas a la biblioteca de la universidad.

- Centro de Estudios en Educación y Lenguaje (CEEL) brinda capacitaciones y cualificación en lenguaje, pedagogía, didáctica, evaluación, investigación, bilingüismo y literatura.
- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, de la Universidad de los Andes, ofrece procesos de formación para docentes denominados «Apoyo docente», enfocados en fortalecer sus competencias comunicativas y competencias pedagógicas en pro de la reflexión sobre la importancia del lenguaje en sus procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes:
 - ◊ Las tutorías del centro de español: afianzamiento sobre el proceso de tutorías del Centro de Español y su importancia para el desarrollo de potencialidades en el desarrollo de competencias comunicativas.
 - ◊ Conversatorio cursos tipo E: aprendizaje sobre la estrategia pedagógica y curricular de los cursos tipo E y su importancia para el desarrollo de habilidades comunicativas en alumnos en correspondencia con las disciplinas que estudian.
 - ◊ Presentación del MOOC de lectura crítica: espacio para la reflexión sobre aspectos primordiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica y conocimiento sobre la herramienta MOOC.
 - ◊ Didácticas para la enseñanza de la escritura universitaria: Estudio sobre las herramientas para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes, implementadas por los docentes de los cursos de Escritura Universitaria I y II
 - ◊ Taller interacción y evaluación de los materiales del portal LEO: Interacción con materiales, fundamentos pedagógicos y aplicabilidad del portal LEO.
- La universidad también cuenta con una prueba diagnóstica obligatoria para estudiantes de primer semestre como requisito para iniciar el proceso de formación en el Centro de Español; esta prueba tiene como objetivo dar una retroalimentación al estudiante sobre fortalezas y debilidades en escritura académica.

- El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee) de la Universidad del Rosario bajo la categoría de pruebas a la medida implemente la prueba diagnóstica «Celee para sí mismo», instrumento que permite identificar el nivel inicial del estudiante, y a con base a este resultado implementar estrategias de mejoramiento de habilidades de comprensión y escritura a nivel universitario.

Talleres

- El Centro de Escritura de la Universidad de Manizales ofrece talleres grupales de redacción diseñados para profesores y estudiantes, con el propósito de mejorar sus destrezas en comunicación escrita. Estos talleres se enfocan en aspectos como ortografía, gramática, semántica y morfosintaxis, buscando fortalecer las habilidades en la escritura; también ofrecen el servicio de asesoría tanto individual como grupal en el ámbito de la escritura académica, con el objetivo de brindar orientación a los usuarios en la redacción y estructura de diversos tipos de textos, tales como ensayos, artículos, anteproyectos, proyectos y tesis de grado.
- El Centro de Lectura y Escritura (Leamos), de la Fundación Universitaria María Cano, cuenta con siete ejes del proceso misional. En el eje 4 se maneja el proceso de Saber Pro, en el cual se desarrollan talleres remediales, y el eje 5, el proceso de divulgación, en el cual se desarrollan talleres de lectura y escritura. Por medio de talleres orientan a la comunidad universitaria temas específicos de la línea académica de lectura y escritura. Los talleres se categorizan en:
 - ◊ Talleres permanentes: atiende necesidades específicas de un estudiante para fortalecer sus habilidades en temas de lectura y escritura académica.
 - ◊ Talleres en demanda inducida: atiende necesidades específicas de estudiantes o profesores que requieran acompañamiento.
- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia cuenta con una categoría denominada «Iniciativas de formación y acompañamiento» en la cual se encuentra una gran diversidad de talleres:

- ◇ Talleres en lenguajes informacionales para la comunidad educativa: se ofrecen sesiones grupales teórico-prácticas donde se proporciona orientación sobre técnicas para hacer búsquedas especializadas de información, utilizar gestores bibliográficos, navegar por bases de datos bibliográficas y aprovechar otras herramientas de investigación de manera efectiva.
 - ◇ Talleres en lengua castellana para la comunidad universitaria: con el enfoque de mejorar las habilidades de lectura, escritura y expresión oral, dirigido a estudiantes, profesores y personal administrativo de la comunidad universitaria para fortalecer sus competencias en estos ámbitos.
 - ◇ Talleres en lenguajes estéticos y expresivos para la comunidad universitaria: se llevan a cabo encuentros grupales —tanto presencial como virtualmente— que combinan la teoría y la práctica, con el objetivo de desarrollar competencias en el ámbito de la expresión oral en entornos académicos, incorporando un enfoque artístico.
 - ◇ Taller de escritura creativa multimodal, transmedia y lenguajes teatrales: el taller ofrece actividades para fomentar la creación literaria y dramática, divididas en cuatro etapas. En primer lugar, se exploran ejercicios de pensamiento creativo que buscan estimular la divergencia y descubrir los temas sobre los cuales cada participante siente la necesidad de expresarse.
- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte cuenta con talleres los cuales denomina «Agenda Ñ»:
 - ◇ Taller de escritura creativa «Te cuento».
 - ◇ Taller de lectura «Hojas sueltas».
 - ◇ Taller de apreciación musical «Lado E».
 - ◇ Taller de expresión oral «Con voz».

- ◊ Taller nivelatorio de español académico para estudiantes de primera matrícula.
- El Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE) de la universidad del norte ofrece talleres en diferentes temáticas, a los cuales se pueden escribir mediante una App de la universidad destinada para este fin; algunas de estas temáticas son:
 - ◊ Blackboard.
 - ◊ Excel.
 - ◊ Auto CAD.
 - ◊ Software R.
 - ◊ Gestores bibliográficos.
 - ◊ Búsqueda en bases de datos.
 - ◊ Uso de programas de edición de video e imágenes.
- Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (Celo) de la Universidad Santiago de Cali ofrece talleres con apoyo de estudiantes de la práctica educativa del programa de fonoaudiología:
 - ◊ Oralidad Académica.
 - ◊ Lectura a través de la metacognición.
 - ◊ Mapas mentales.
 - ◊ Escritura, una habilidad comunicativa.
 - ◊ Ortografía.
 - ◊ Funciones mentales superiores.

- ◇ Herramientas docentes para estudiantes con discapacidad.
- Centro LEO Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi diseña talleres para los estudiantes en tres categorías:
 - ◇ Talleres de escritura: comprenda la importancia de planear los textos.
 - ◇ Talleres de lectura: fomentar una lectura académica rigurosa y comprensiva.
 - ◇ Talleres de oralidad: reconocer sus características como oradores.
- Centro de Escritura Javeriano CEJ de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali organiza periódicamente talleres enfocados en temáticas de lenguaje académico, programados por solicitud de los docentes o por oferta académica del centro de escritura. Las temáticas de los talleres son:
 - ◇ Uso de información: búsqueda y uso de fuentes académicas, estrategias para prevenir o evitar el plagio y estilos de citación (APA, Vancouver, IEEE).
 - ◇ Escritura académica: proceso de escritura (planeación, redacción, revisión y edición), argumentación académica, estrategias de redacción, ortografía general y usos de signos de puntuación.
 - ◇ Lectura académica: proceso de lectura (antes, durante y después) y estrategias para comprensión de lectura.
 - ◇ Géneros escritos: géneros académicos: resumen, reseña, ensayo, informe, trabajo de grado y géneros científicos: artículos científicos, ponencias, póster académico
 - ◇ Oralidad académica: estrategias de oralidad académica, aspectos no verbales de la oralidad académica, géneros orales: exposición, debate, mesa redonda, ponencia y apoyos visuales para acompañar la oralidad.

- El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee) de la Universidad del Rosario ofrece el taller de redacción de textos que se centra en el trabajo de textos argumentativos y la producción de textos.
- El Centro de Escritura de Bogotá D. C. de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, cuenta con los siguientes talleres presenciales:
 - ◊ Construcción de la voz propia.
 - ◊ Argumentar en textos académicos.
 - ◊ Cómo plantear, retroalimentar y evaluar escritos académicos en asignaturas disciplinares (para docentes).
 - ◊ Usar el estilo APA.
 - ◊ Identificar el nivel de similitud de su documento con Turnitin.
 - ◊ Pautas para la escritura del Trabajo de Grado I.
 - ◊ Habitar y escribir entre lenguas.
 - ◊ Mejorar la puntuación en español.
 - ◊ Escritura.
 - ◊ Reseña crítica.
- Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia (Celeo) del Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria ofrece los siguientes talleres:
 - ◊ Naveguemos en la biblioteca.
 - ◊ Normas APA séptima edición.
 - ◊ Cienciometría Altimetría.
 - ◊ Recomendaciones para la redacción de artículos científicos .
 - ◊ Integridad científica.

- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca brinda talleres a los estudiantes sobre los atributos de un tipo de texto específico, el proceso de su creación, o aspectos particulares de la redacción, como la articulación de ideas, la citación según reglas específicas y la organización general del texto, entre otras opciones. También se abordan los procesos de lectura y expresión oral.
- El Centro de Español de la Universidad de Ibagué brinda talleres a la comunidad universitaria en:
 - ◊ Uso de conectores.
 - ◊ Redacción de correos electrónicos.
 - ◊ Lectura comprensiva.
 - ◊ Uso de las normas APA.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez cuenta con espacios de talleres en:
 - ◊ Comprensión lectora.
 - ◊ Oralidad académica.
 - ◊ Redacción básica.
- La Unidad de Apoyo a la Comunicación Académica (CRAI) de la Universidad Santo Tomás cuenta con los siguientes talleres:
 - ◊ Taller Scriptorium: Fundamentos para la redacción:
 - Nivel 1: Fundamentos para la redacción: planeación, textualización, revisión de composiciones escritas.
 - Nivel 2: Taller de ortografía o la ética de la escritura.
 - Nivel 3: Tipologías de textos académicos. Estructuración de un artículo de investigación y de un artículo de revisión.

- Nivel 4: Didáctica del ensayo como género literario y académico mayor.
- ◇ Estructuración de un artículo de investigación.
- ◇ Estructuración de un artículo de revisión.

Tabla 5. Categorización procesos de formación – taller a nivel nacional

Eventos académicos tipo formación	Taller
Categorías en los temas	Lectura y escritura académica, lenguajes informacionales, gestores bibliográficos, bases de datos bibliográficas, herramientas de investigación, lectura, escritura, expresión oral, competencias, enfoque artístico, pensamiento creativo, creación literaria y dramática, escritura creativa, Blackboard, Excel, Auto CAD, Software R, programas de edición de video e imágenes, oralidad académica, mapas mentales, herramientas para la inclusión, uso de información, géneros escritos (académicos y científicos), redacción, textos argumentativos, exposición, debate, mesa redonda, ponencia y apoyos visuales para acompañar la oralidad, normas APA, reseña crítica, uso de conectores, redacción de correos electrónicos, lectura comprensiva, artículo de investigación, artículo de revisión.
Acciones	Fortalecer, acompañar, desarrollar, fomentar, escribir, leer, hablar, argumentar, identificar, mejorar.
Sujetos	Docentes, estudiantes, comunidad educativa, comunidad universitaria.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «Procesos de Formación - Taller» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Tutorías

- El Centro LEO (Laboratorio de Escritura y Oralidad) de la Universidad EIA, ofrece el servicio de tutoría enfocada en el acompañamiento en procesos de escritura y oralidad en diferentes lenguas, especialmente en castellano e inglés.

- El Centro de Lectura y Escritura «LEAMOS» de la Fundación Universitaria María Cano brinda tutorías personalizadas de un tutor a un usuario sobre temas específicos de lectura y escritura.
- El Laboratorio Leo de la Institución Universitaria de Envigado, en su programación de eventos académicos, cuenta con una gran variedad de talleres enfocados desde los psicopedagógico:
 - ◊ Miedo y ansiedad de hablar en público.
 - ◊ Escritura argumentativa.
 - ◊ Lectura crítica.
 - ◊ Asertividad.
 - ◊ Gramática y sintaxis.
 - ◊ Qué hago con una relación tormentosa.
 - ◊ Lenguaje y escucha.
 - ◊ El relato literario.
 - ◊ La relación entre el consumo de alcohol y el tipo de personalidad.
 - ◊ Relaciones interpersonales.
 - ◊ El relato audiovisual.
 - ◊ Escritura creativa.
 - ◊ Herramientas para identificar el ciberacoso universitario.
 - ◊ Planeación y disciplina.
 - ◊ La literatura en las otras artes.
 - ◊ Estrategias de aprendizaje.
 - ◊ Hábitos de estudio, planificación del tiempo.
 - ◊ Oralidad.
 - ◊ Escritura argumentativa.
 - ◊ Saber Pro.

- El laboratorio Leo aprovecha los talleres enfocados en habilidades de lectura y escritura para articularlo con el apoyo y acompañamiento psicopedagógico y así fomentar la permanencia de los estudiantes en la institución universitaria.
- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia cuenta con el Programa de tutorías entre pares en lectura, escritura y oralidad (TEP-LEO). Esta estrategia de acompañamiento personalizado en el lenguaje promueve la reflexión y el análisis de la práctica académica, tanto dentro como fuera del aula, reconociendo la importancia fundamental de las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) en el proceso de formación universitaria. En el transcurso del programa se establecen parejas entre estudiantes de niveles avanzados y recién ingresados a la universidad, con el propósito de que se brinden apoyo mutuo en sus experiencias formativas a lo largo del semestre académico. Se enfoca en identificar las necesidades y fortalezas de los estudiantes, las cuales influyen en su proceso de formación.
- El centro de recursos para el éxito estudiantil CREE de la universidad del norte cuenta con tutorías en:
 - ◇ Tecnología: en las cuales resuelven dudas sobre el manejo de lo que denominan plataformas digitales, como Brightspace, Office, Zoom, entre otras, así como de recursos de biblioteca.
 - ◇ Matemáticas: aclaración de dudas o profundización en conocimiento matemático.
 - ◇ Lectura y oralidad: fortalecer habilidades de comunicación oral y escritura de textos.
 - ◇ Idiomas: aprender y practicar idiomas extranjeros (inglés, francés, portugués y alemán).
- EL Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Cecarense de la Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) brinda a los estudiantes tutorías grupales en temáticas como lectura crítica, escritura académica, comunicación en medios electrónicos, inglés y normas APA.

- Centro LEO Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi brinda espacios de tutorías enfocadas en el diálogo alrededor de dudas que surgen de la planeación, escritura y edición de un texto escrito y oral. Clasifican las tutorías en tres categorías:
 - ◊ Tutoría de escritura: 1. Identificar el propósito que tiene el texto, 2. Hacer el plan de escritura y 3. Revisar el texto.
 - ◊ Tutoría de lectura: 1. Comprender el propósito de la lectura y 2. Garantizar la comprensión del texto.
 - ◊ Tutoría de Oralidad: 1. Identificar del tipo de presentación y/o formato solicitado, 2. Escribir el plan de oralidad, 3. Preparar los objetos de apoyo, 4. Realizar una grabación diagnóstica y 5. Realizar ajustes al plan de oralidad.
- Centro de Escritura Javeriano CEJ de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali realiza acompañamientos bajo la modalidad de tutorías con el objetivo de resolver necesidades en las áreas de lectura, escritura y oralidad tanto individual como grupal, bajo las modalidades de presencial y virtual.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Ean (Clean) brinda tutorías entre pares, las cuales consisten en que los estudiantes de semestres avanzados que tengan buen manejo de la escritura en lengua materna brinden a sus compañeros orientación en escritos y dudas relacionadas con la gramática y la semántica, entre otras.
- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Ean (Clean) ofrece tutorías para el mejoramiento del nivel académico en los idiomas de francés, alemán, inglés, portugués e italiano.
- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque apoya al estudiante por medio de tutorías enfocada en la reflexión de los usos propios del lenguaje en la producción de textos que escribe, los modos de lectura y las expresiones orales.

- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, Escritura y Oralidad, de la Universidad de los Andes, implementan la estrategia de tutorías en tres áreas: lectura, escritura y comunicación oral. Estas consisten en el acompañamiento uno a uno, es decir, un estudiante de maestría tiene como objetivo mejorar la comprensión y producción de textos académicos escritos u orales de otro estudiante, al que apoya. La universidad también cuenta con espacios de tutorías en el campo de la investigación, en el cual se acompaña a estudiantes tanto de pregrado como de posgrado para la planeación, escritura, y edición de textos producto de investigación, como anteproyectos, artículos, capítulos de tesis, ponencias o monografías.
- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca direcciona tutorías a personas en necesidad de orientación para la elaboración de un escrito académico asignado por la institución educativa. Este proceso comprende la planificación, redacción de borradores, revisión y reelaboración de una versión inicial hasta llegar a la versión definitiva. Asimismo, ofrece apoyo y orientación en lectura crítica y expresión oral.

Tabla 6. Categorización procesos de formación – tutorías a nivel nacional

Eventos académicos tipo formación	Tutorías
Categorías en los temas	Escritura, oralidad, castellano, inglés, lectura, manejo del miedo, manejo de la ansiedad, escritura argumentativa, lectura crítica, asertividad, gramática, sintaxis, lenguaje, escucha, relato literario, relaciones interpersonales, escritura creativa, estrategias de aprendizaje, Saber Pro, práctica académica, necesidades, tecnología, matemáticas, idiomas, diálogo, gramática, semántica, investigación, productos de investigación, anteproyectos, artículos, tesis, ponencias, monografías.
Acciones	Acompañar, apoyar, identificar, aprender, practicar, fortalecer, comprender, investigar, orientar.
Sujetos	Estudiantes, docentes, comunidad educativa

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «procesos de formación – tutorías». de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Asesorías

- El Centro LEO (Laboratorio de Escritura y Oralidad) de la Universidad EIA, presta diferentes servicios de asesorías en:
 - ◊ Desarrollo de competencias de oralidad, presentaciones en público.
 - ◊ Escritura académica con la aplicación de diferentes normas como las APA, Vancouver y las IEEE.
 - ◊ Manejo de voz, control del cuerpo y uso de elementos paralingüísticos.
 - ◊ Acompañamiento y motivación en las iniciativas de escritura.
 - ◊ Orientación en el uso de base de datos y gestores bibliográficos (Mendeley y Zotero).
 - ◊ Traducción de textos, castellano a inglés y viceversa.
 - ◊ Hojas de vida en otros idiomas.
- El Centro de Lectura y Escritura Leamos, de la Fundación Universitaria María Cano, asesora y acompaña a sus docentes en las etapas de producción textual cuando estos estén interesados en emprender una actividad académica o investigativa.
- El Laboratorio de Escritura de la Universidad Pontificia Bolivariana cuenta con asesorías enfocadas en formación:
 - ◊ Planificación textual.
 - ◊ Publicación científica.
 - ◊ Cómo Visibilizar la producción científica y académica.
 - ◊ Normas de citación.
 - ◊ Herramientas de búsqueda.
 - ◊ Gestor Bibliográfico en Mendeley y Zotero.

El Laboratorio también asesora a estudiantes en la producción textual, a través de un trayecto de cuatro etapas:

- ◇ Etapa 1: Diagnóstico y planificación textual.
 - ◇ Etapa 2: Escritura guiada.
 - ◇ Etapa 3: Revisión, corrección y publicación.
 - ◇ Etapa 4: visibilidad e impacto.
- El Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT (Celee) hace un acompañamiento por medio de un docente del área del lenguaje a estudiantes que serán guiados en los siguientes aspectos:
 - ◇ Realizar elecciones sobre técnicas y estrategias de composición y redacción que mejoren la calidad de sus escritos.
 - ◇ Identificar y resolver problemas relacionados con el proceso de elaboración de textos, como falta de coherencia temática, cambios abruptos de referencia, uso excesivo de implicaciones, alteración del orden sintáctico, falta de conexión entre párrafos y repetición de términos e ideas, entre otros.
 - ◇ Ampliar su conocimiento conceptual y contextual necesario para enriquecer sus escritos.
 - ◇ Recurrir a fuentes bibliográficas relevantes para enriquecer sus propuestas.
 - El Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) de la Universidad Uniminuto brinda asesorías personalizadas en lectura crítica y escritura académica.
 - Centro de Escritura y Comprensión Lectora de la Universidad Externado de Colombia centra sus servicios en prestar asesorías personalizadas a los estudiantes de la Facultad de Derecho de la universidad; busca ayudar a los estudiantes en sus necesidades específicas en trabajos o tareas académicas.
 - El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee) de la Universidad del Rosario brinda dos tipos de asesorías personalizadas. La primera se denomina «Dife-

renciadas», exclusivas y obligatorias para los estudiantes de primer semestre. Esta asesoría se aplica a grupos de tres estudiantes que hayan tenido resultados homogéneos en la prueba «Celee para sí mismo» y busca crear una conciencia en el estudiante acerca de la relevancia de la lectura y la escritura en el campo profesional. La segunda asesoría personalizada se denomina «Voluntarias», abiertas a todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, profesores y personal administrativo. Estas se centran en abordar de manera personalizada las habilidades y desafíos de lectoescritura que cada individuo pueda presentar, ofreciendo una duración de una hora para atender de manera específica las necesidades de cada asesorado.

- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca brinda asesorías a docentes interesados en la implementación de estrategias que mejoren las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes, y en utilizar estas actividades como instrumentos de aprendizaje en las materias que enseñan
- Centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura (DIGA) del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) brinda las siguientes asesorías:
 - ◊ Asesorías en comunicación: apoyo en comunicación escrita y oral, que se ofrece en relación con un tema o tarea específica, ya sea por elección voluntaria del estudiante o por recomendación de un docente.
 - ◊ Asesoría a profesores y administrativos: acompañamiento en la estructuración, revisión y corrección de textos para docentes y personal administrativo
 - ◊ Apoyos pedagógicos: asesorías enfocadas en competencias o géneros textuales particulares, dirigidos a usuarios que han identificado áreas en las que desean mejorar sus habilidades o superar deficiencias
- El Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez cuenta con las siguientes asesorías:
 - ◊ Asesoría personalizada: apoyo en áreas que incluyen el trabajo en equipo, la aplicación de normas APA, Vancouver, Icontec, estrategias para mejorar la comprensión de lectura, la redacción de textos, el desarro-

llo de habilidades para la comunicación oral en entornos académicos y otros aspectos vinculados al lenguaje.

- ◊ Asesoría Plan Lector: el docente Nuñista recibe asistencia para desarrollar estrategias y planear el Plan Lector de su programa académico
- La Unidad de Apoyo a la Comunicación Académica (CRAI) de la Universidad Santo Tomás da asesorías con el propósito principal de brindar apoyo a los estudiantes en la creación y mejora de sus textos académicos a través de reuniones cara a cara. Paralelamente, se proporcionan recursos que les permiten gradualmente tomar el control de estos procesos por sí mismos, entre las asesorías se tienen:
 - ◊ Revisión de cohesión y coherencia de composiciones escritas.
 - ◊ Planeación de textos.
 - ◊ Orientación en textos literarios.

Tabla 7. Categorización procesos de formación – asesorías a nivel nacional

Eventos académicos tipo formación	Asesorías
Categorías en los temas	Competencias de oralidad, escritura académica, manejo de voz, control del cuerpo, elementos paralingüísticos, normas APA, bases de datos, gestores bibliográficos, traducción de textos, hojas de vida en otros idiomas, producción textual, publicación científica, normas de citación, herramientas de búsqueda, gestores bibliográficos, tareas académicas, implementación de estrategias.
Acciones	Desarrollar, acompañar, orientar, traducir, asesorar, identificar, resolver, buscar, implementar, mejorar, planear, revisar.
Sujetos	Estudiantes, docentes, administrativos.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «procesos de formación – asesorías» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Recursos

- El Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas (Créela), de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, manifiesta en su descripción que cuenta con recursos virtuales para la comunidad académica enfocados en la comprensión y escritura de textos en el campo académico y laboral, desglosados en temáticas como:
 - ◊ Técnicas metacognitivas para mejorar la comprensión de textos.
 - ◊ Las etapas del proceso de escritura.
 - ◊ Tipos de escritura académica, como la reseña, el informe de lectura, el resumen, el ensayo y el artículo de divulgación científica.
 - ◊ Herramientas para mejorar la coherencia y cohesión en la escritura, incluyendo el uso de conectores y plantillas para evaluar textos.
 - ◊ Recursos para profesores en relación con la asignación de tareas de escritura, rúbricas para evaluar tareas de lectoescritura y recomendaciones para prevenir el plagio.
- El Centro Virtual de Lecto-Escritura (CVLE) de la Universitaria de Investigación y Desarrollo (UDI) cuenta con recursos tanto para estudiantes como para docentes, centrados en la normatividad y las estrategias al momento de escribir. Para el caso de los estudiantes brinda recursos categorizados de la siguiente forma:
 - ◊ Nivel literal: recursos afines con gramática, semántica, ortografía, puntuación, sintaxis y acentuación, al igual que guías sobre estructuras textuales y tipos de textos.
 - ◊ Nivel inferencial: recursos afines con interpretación de información e identificación de tema, tesis, argumentos o ideas principales de un texto.
 - ◊ Nivel Intertextual: recursos enfocados en promover la reflexión sobre la importancia de las lecturas y los conocimientos previos en el proceso de «re-significación» de un texto.

- ◇ Nivel crítico: Recursos enfocados en fomentar en los estudiantes la lectura analítica, con el fin de impulsar la construcción de conocimiento en el entorno educativo a través del intercambio de interpretaciones y la participación en debates académicos.
- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte cuenta con recursos digitales para el desarrollo del lenguaje español denominado «Espacio Ñ».
- EL Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Cecaense de la Corporación Universitaria Del Caribe (Cecar) cuenta con material tipo PDF en los temas de:
 - ◇ Lectura y Escritura: Texto argumentativo, relatoría, reseña, resumen, conectores y cohesión.
 - ◇ Inglés: Ruta de inglés institucional, Presente continuo (Forma afirma) y Presente continuo y presente simple.
 - ◇ Aprendizaje: Árbol de problemas, cuadro comparativo, cuadro sinóptico, herramientas web para estudiantes universitarios, mapa conceptual, mapa mental, mentefacto conceptual, tips para un aprendizaje autónomo y técnica Pomodoro.
 - ◇ Docentes: Rúbrica para evaluar textos argumentativos y rúbrica para evaluar prácticas de lectura en el aula.
- En su página web, el Centro de documentación ECL de la Universidad del Valle brinda recursos en lenguas como inglés, francés y español como lengua materna, español como lengua extranjera, lenguas indígenas de Colombia, lengua de señas colombiana y otras lenguas. El objetivo de los recursos es el direccionamiento del estudiante a sitios en línea de otras instituciones universitarias o de formación académica que contribuyen a la formación en estos idiomas, por ejemplo, los recursos de inglés están organizados de la siguiente manera:
 - ◇ Learning Resources.
 - ◇ Grammar.

- ◇ Listening.
 - ◇ Writing.
 - ◇ Speaking.
 - ◇ Reading.
 - ◇ Activities for ESL students.
 - ◇ English language resources for children and young learners.
- Centro LEO Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi cuenta con los recursos «Ruta de escritura, lectura y oralidad», los cuales buscan guiar paso a paso, aconsejar y recomendar al estudiante en su proceso de lectura, escritura y oralidad. Dentro de los recursos hallados de forma digital se tienen:
 - ◇ Escritura:
 - * ¿Cómo leer una consigna?
 - * Libro Tito Nelson Oviedo: Burdos borradores.
 - * Plan de Escritura.
 - * Resumen.
 - * Signos de puntuación.
 - ◇ Lectura:
 - * ¿Cómo identificar una idea central?
 - * ¿Cómo subrayar un texto?
 - * ¿Qué son los géneros textuales?

- Centro de Escritura Javeriano CEJ de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali brinda recursos tanto para estudiantes como para docentes. Recursos para estudiantes:
 - ◊ Oralidad: infografía «Guía para el diseño de ayudas visuales», multimedia «Curso virtual de oralidad académica» e infografía «Recomendaciones para grabar una presentación oral».
 - ◊ Comunicación científica: Presentaciones «La introducción», infografía «Estructura de los artículos de investigación», texto «Escritura de la justificación», infografía «Escritura del planteamiento del problema» e infografía «Escritura de resultados».
 - ◊ Citación: Texto «Manual APA séptima edición», multimedia «Curso apasiónate con APA» e infografía «APA principales cambios de la 7.a edición».
 - ◊ Plagio
 - ◊ Géneros escritos: video «Reseña académica», video «El ensayo», infografía «Seis pasos para elaborar una reseña».
 - ◊ Escritura general: Infografía «Aprende sobre la coma con Camila», multimedia «Signos de puntuación: recomendaciones para su uso», infografía «¡Empieza por aquí! La planeación de un texto», texto «cómo descifrar y entender las tareas de escritura», infografía «plantear una tesis», video «Acento ortográfico» e infografía «Conectores textuales».
 - ◊ Lectura: Texto «Estrategias de comprensión».

Recursos para docentes

- ◊ Tareas por etapas: video «Ponencia», presentaciones «Importancia de citar», presentaciones, «Textos multimodales», multimedia «Pódcast para el aprendizaje», multimedia «Pitch: discurso del elevador», presentaciones «Charlas TED», presentaciones «Análisis de casos», multimedia «Cuentos para el aprendizaje» y video «Tareas multimodales en línea».

- ◇ Tareas en clase: presentaciones «Comprensión de artículos científicos», presentaciones «Organizadores gráficos» y video «Síntesis de clase».
 - ◇ Recursos para la enseñanza: Multimedia «7 recomendaciones para evaluar trabajos científicos», texto «diseño de actividades de escritura», multimedia «Definición de las instrucciones iniciales en tareas LEO», infografía «Verbos para consignas», presentaciones «listas de chequeo», texto «Consigna de lectura», texto «Rúbrica para evaluar la oralidad» y texto «Evaluación de la oralidad».
 - ◇ Tipos de texto: Multimedia «Escritura de crónicas», presentaciones «Bitácora» y video «Debate».
- El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Nacional de Colombia (Programa LEA en la UN) cuenta con objetos virtuales de aprendizaje que presentan un tipo de texto académico:
 - ◇ El Ensayo 1.
 - ◇ El Ensayo 2.
 - ◇ La reseña descriptiva.
 - ◇ La reseña crítica.
 - ◇ La autobiografía.
 - ◇ Estrategia de búsqueda de información.
 - ◇ Artículo de revisión: una guía para su elaboración.
 - ◇ ¿Cómo diseñar el marco teórico?
 - ◇ El resumen y las macrorreglas de Van Dijk.
 - ◇ El problema no es problema.

- ◇ ¿Cómo planear un ensayo académico?
 - ◇ Mapa semántico para sintetizar textos.
 - ◇ Formulación de un problema de investigación.
 - ◇ Narrativa médica.
 - ◇ Artículo de divulgación científica.
 - ◇ Al artículo científico.
 - ◇ Tutorial carta motivación.
- Centro de Escritura y Comprensión Lectora de la Universidad Externado de Colombia maneja diferentes guías como recursos para los estudiantes:
 - ◇ Fundamentos de sintaxis.
 - ◇ Guía de construcción de un texto.
 - ◇ Conectores lógicos.
 - ◇ Algunas dudas comunes.
 - ◇ Recursos electrónicos adicionales.
 - ◇ Guía para leer mejor.
 - ◇ Tipos de texto.
 - ◇ La tesis en el ensayo argumentativo.
 - ◇ Las partes de un ensayo.
 - ◇ Principios de argumentación.

- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, de la Universidad de los Andes, cuenta con recursos tipo matrices que tienen como objetivo ser usados por los docentes para retroalimentación formativa a los estudiantes en los que cursos en los que estos estén matriculados. Las matrices pueden modificarse según los intereses de cada docente que las utilice; entre las matrices de evaluación se encuentran:
 - ◊ Matriz de evaluación de la reseña.
 - ◊ Matriz de evaluación del resumen.
 - ◊ Matriz de evaluación del texto argumentativo.
 - ◊ Matriz de evaluación de competencias de comunicación oral.
 - ◊ Matriz de evaluación por competencias.
- El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee), de la Universidad del Rosario, cuenta con los siguientes materiales de apoyo:
 - ◊ Ortografía.
 - ◊ Apoyo conectores.
 - ◊ Apoyo construcción.
 - ◊ El párrafo y la frase.
 - ◊ La tilde según la RAE.
 - ◊ Listado básico de conectores.
 - ◊ Uso de las letras B y V.
 - ◊ Uso de las letras C, S, Z.
 - ◊ Uso de las mayúsculas.

- ◇ Conjunctiones.
 - ◇ Dequeísmo.
 - ◇ El sustantivo 1.
 - ◇ El sustantivo 2.
 - ◇ Guía Celee sobre el adjetivo.
 - ◇ Guía Celee sobre el adverbio.
 - ◇ Presentación: El sustantivo.
 - ◇ Presentación: El adverbio.
 - ◇ Presentación; El adjetivo.
 - ◇ Taller gramática básica 1.
 - ◇ Taller gramática básica 2.
 - ◇ Taller sobre el uso de gerundio y el verbo haber.
 - ◇ Taller de puntuación y errores de construcción.
- La universidad también cuenta con la estrategia de «Fichas de Orientación Académica», que consiste en recursos tipo PDF descargables y los cuales están enfocados en brindar una orientación a efectiva a estudiantes de pregrado y posgrados en sus respectivas carreras universitarias:
 - ◇ Las claves de la lectura y la comprensión
 - * Claves para aprender a escuchar con atención.
 - * Claves para desarrollar buenos hábitos de estudio.
 - * Claves para una lectura provechosa.

- * Claves para elaborar informes de lectura.
- * Claves para hacer protocolos y relatorías.
- ◇ Las claves de la escritura y la argumentación
 - * Claves para escribir reseñas críticas.
 - * Claves para escribir ensayos y artículos divulgativos.
 - * Claves para escribir ensayos y columnas de opinión.
 - * Claves para armar hilos argumentativos.
 - * Claves para introducir y concluir un texto.
 - * Claves para poner títulos (y subtítulos).
- ◇ Las claves del debate y la expresión oral
 - * Claves para hacer exposiciones orales.
 - * Claves para participar en un debate.
 - * Claves para preparar y presentar una ponencia.
- ◇ Las claves de la producción de conocimiento
 - * Claves para plantear preguntas de investigación.
 - * Claves para formular hipótesis de trabajo.
 - * Claves para documentarse y hacer estados del arte.
 - * Claves para elaborar proyectos de investigación.
- El Centro de Escritura de Bogotá D.C de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, cuenta con los siguientes recursos:

- ◇ Guía para usar el estilo APA (séptima edición).
 - ◇ Formulación de objetivos, escribir el apartado metodológico.
 - ◇ Plan jerarquizado de ensayo.
 - ◇ ¿Cómo citar y referenciar en IEEE?
 - ◇ ¿Cómo citar medios audiovisuales?
 - ◇ ¿Cómo citar redes sociales? (en APA, Chicago y Vancouver)
 - ◇ ¿Cómo estructurar textos argumentativos?
 - ◇ Consejos de puntuación.
 - ◇ Guía rápida de citación adaptada del estilo de la American Psychological Association (APA), sexta edición.
- La Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, en su centro «Leer y escribir mejor», cuenta con los siguientes recursos:
 - ◇ ¿Qué escritos se hacen en la universidad?
 - * Ensayo.
 - * Relatoría.
 - * Exposición.
 - * Informe de laboratorio.
 - * Protocolo.
 - * Bitácora.
 - * Exámenes colegiados de Historia del arte.

- * Textos periodísticos.
- * Textos literarios.
- ◇ ¿Cómo citar y cuándo hacerlo?
 - * Acerca de cuándo es necesario citar para no incurrir en plagio.
 - * Cómo citar.
- ◇ ¿Cómo leer?
 - ◇ Decálogo de recomendaciones al leer.
- ◇ Material multimedia:
 - * Infografías.
 - * Matriz de análisis para escritos periodísticos.
 - * La estructura de un escrito periodístico.
 - * Tutorial textos periodísticos.
 - * Tutorial examen parcial colegiado Historia del arte: preguntas para comparar dos imágenes.
 - * Tutorial examen parcial colegiado Historia del arte: preguntas que conectan textos e imágenes.
 - * Tutorial examen parcial colegiado Historia del arte: preguntas de análisis de imágenes.
 - * Tutorial examen parcial colegiado Historia del arte: preguntas de comprensión de lectura.
 - * Tutorial examen parcial colegiado Historia del arte: preguntas de memoria

- ◇ Recomendaciones acerca de cómo elaborar una bitácora.
 - ◇ Recomendaciones básicas para tener en cuenta al escribir una relación.
 - ◇ Recomendaciones básicas para tener en cuenta al hacer una exposición.
 - ◇ Algunas recomendaciones básicas para tener en cuenta al escribir un ensayo.
 - ◇ Lecciones para leer y escribir: 10.
 - ◇ Lecciones para leer y escribir: 9.
- El Centro de Lectura y Escritura Areandino, CLEA de la Fundación Universitaria del Areandino cuenta con recursos, tipo guías PDF, a los cuales denomina Caja de herramientas virtuales:
 - ◇ 10 claves para escribir.
 - ◇ Consejos para una buena lectura.
 - ◇ Crónica.
 - ◇ Ensayo.
 - ◇ Informe.
 - ◇ Manual de norma APA.
 - ◇ Reseña crítica.
 - ◇ Sinopsis.
 - El Centro para el desarrollo de las competencias comunicativas «Comunicarte» de la Universidad de la Sabana cuenta con los siguientes recursos:

- ◇ Multimedia Habilidades para la lectura
 - ◇ Blog Aspectos para tener en cuenta en la elaboración de un resumen.
 - ◇ Aspectos para tener en cuenta para la elaboración de un artículo.
 - ◇ Instructivo de oraciones y párrafos.
 - ◇ Instructivo de signos de puntuación.
 - ◇ Instructivo de ortografía.
 - ◇ *Tips* para una comunicación no verbal asertiva.
 - ◇ ¿Conoces sobre los buscadores académicos?
 - ◇ Manejo de la ansiedad antes, durante y después de una sustentación.
 - ◇ Pódcast Forjando Futuro.
- El Departamento de Lectura y Escritura Académicas, de la Universidad Sergio Arboleda, cuenta con los siguientes recursos denominados Usa Guías.
 - ◇ Guía para elaborar resúmenes.
 - ◇ Guía para elaborar informes.
 - ◇ Guía para elaborar ensayos.
 - ◇ Guía para elaborar reseñas.
 - ◇ Guía para el anteproyecto.
 - ◇ Guía para artículo académico.
 - ◇ Guía para comentario crítico.
 - ◇ Guía para elaborar la ponencia.

- ◇ Guía para elaborar la relatoría.
- ◇ Ejemplo de artículo académico.
- ◇ Ejemplo del informe.
- Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD cuenta con los siguientes recursos:
 - ◇ Centro gamificado: mediante la aplicación de estrategias de gamificación se han desarrollado herramientas educativas que te ayudarán a perfeccionar tus destrezas en campos como la lectura crítica, la comunicación escrita, las competencias ciudadanas y el razonamiento cuantitativo.
 - ◇ Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA)
 - * Competencias comunicativas docentes.
 - * El resumen.
 - * Escritura.
 - * Escritura creativa.
 - * Lectura de imágenes.
 - * Glosa y glosario.
 - * Lectura analítica.
 - * Puntuación.
 - * Matemáticas estadística.
 - * *Writing an essay.*
 - ◇ Objetos Virtuales de Información (OVI)

- * Argumentación: una herramienta del filosofar.
 - * El ensayo argumentativo.
 - * La comunicación, la lengua y la educación.
- ◇ Videos en lengua de señas
- * ¿Cómo escribir un párrafo?
 - * Lectura comprensiva.
 - * El párrafo.
 - * Comprensión oral y escrita.
 - * ¿Cómo realizar un escrito?
 - * El ensayo argumentativo.
 - * El párrafo.
 - * Lectura crítica.
 - * Pasos para escribir un ensayo.
 - * Planeación e inicio de un texto académico.
- ◇ Manual de trabajos académicos
- * Trabajos y proyectos de investigación: anteproyecto de trabajos y trabajos de investigación, proyectos de investigación, monografías.
 - * Artículos para publicación: partes de un artículo de investigación.
 - * Trabajos escritos: resumen, reseña y ensayo.

- * Aspectos técnicos: formato general para la presentación de trabajos académicos, propiedad intelectual y referenciación.
- El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca cuenta con recursos tipo PDF:
 - ◊ El ensayo.
 - ◊ La reseña.
 - ◊ El resumen.
 - ◊ Conectores
 - ◊ Los signos de puntuación.
 - ◊ Guía para la aplicación de las normas Icontec.
 - ◊ Verbos y expresiones para citar un autor.
 - ◊ Guía para documento Proyecto de Investigación.
 - ◊ Relatoría.
 - ◊ Guía para la aplicación de las normas APA.
 - ◊ Guía de aplicación de las normas MLA.
 - ◊ Normas Vancouver.
 - ◊ Guía para la elaboración de artículo científico.
 - ◊ Guía para la aplicación de las normas Harvard.
 - ◊ Estrategias para la redacción de textos.
- Centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura (DIGA) del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) cuenta con el recurso PDF normas APA

- Centro de Lectura y Escritura Celee, de la Universidad Autónoma del Occidente, cuenta con recursos para los estudiantes y docentes:
- Recursos para estudiantes
 - ◇ Lectura
 - * ¿Cuándo lees te has preguntado...?
 - * Exploremos algunas estrategias de lectura.
 - ◇ Escritura
 - * Recursos escritos.
 - * Recursos Auditivos.
 - * Recursos ilustrados.
 - * Recursos Audiovisuales.
 - ◇ Lectura y Escritura para la Investigación
 - * Diferencia tipos de documentos científicos.
 - * Realiza constantemente revisiones de literatura.
 - * Diferencia el reporte de la investigación de la contribución.
 - * Informe de laboratorio.
 - * Recursos de escritura en investigación: definición del tema de investigación, los objetivos de investigación y citación directa e indirecta.
 - ◇ Oralidad
 - * ¿Cómo hacer diapositivas para hacer presentaciones orales?

- * Toma la palabra.
 - * El orador y su auditorio. Características y recomendaciones de la argumentación.
 - * La exposición oral.
- ◇ Recursos tipo taller
- * Cómo empezar y terminar un relato autobiográfico.
 - * El lenguaje literario en el relato autobiográfico.
 - * ¿Cuál es la estructura en un relato autobiográfico?
 - * La construcción de personajes en un relato autobiográfico.
 - * El tiempo y el espacio en un relato autobiográfico.
 - * En narrador y el narratario en un relato autobiográfico.
 - * El lenguaje literario en el relato autobiográfico.
 - * Qué es un relato autobiográfico y cuál es su estructura.
 - * El tiempo y el espacio en una narración .
 - * ¿Qué es un cuento y cuál es su estructura?
 - * La descripción y las figuras literarias.
 - * ¡Ese es un personaje!
 - * El narrador y el narratario en un cuento.
 - * De la imaginación a la escritura: ¡Qué intriga!
 - * ¿Cómo usar el lenguaje literario en el relato autobiográfico?

- * ¿Cómo hacer un relato autobiográfico?
 - * El guante y la mano. Aproximaciones didácticas a la autobiografía
 - * ¿Cómo escribir un relato autobiográfico?
- ◇ Recursos tipo pódcast «Literatura sin límites»: este espacio auditivo se centra en áreas como los microrrelatos, la poesía y las conversaciones íntimas con autores que emplean estas herramientas para relatar sus experiencias y narrativas.
- Recursos para docentes
 - * El resumen.
 - * La relatoría.
 - * La reseña.
 - * El ensayo.
 - * El artículo científico.
 - * El informe.
 - * El comentario de texto.
 - * Rejilla de evaluación para una exposición.
 - * Rejilla de evaluación de un resumen.
 - El Centro de Español de la Universidad de Ibagué cuenta con los siguientes recursos tipos PDF y multimedia para estudiantes y docentes:
 - * Guía para la producción de textos académicos.
 - * Guía de publicaciones de Ediciones Unibagué.

- * Errores más frecuentes en los textos académicos.
 - * La exposición en público.
 - * La ponencia.
 - * Redacción organizacional.
 - * Redacción básica para profesionales.
 - * ¿Cómo escribir informes?
 - * ¿Qué es un ensayo?
 - * ¿Cómo hacer un artículo de opinión?
 - * ¿Cómo escribir informes?
 - * Etapas para la elaboración de un ensayo
 - * ¿Cómo se escribe la ciencia?
- El Centro de Español de la Universidad de Ibagué cuenta con el espacio «La hora de la Ñ», el cual emiten por medio «El Anzuelo Radio». Al comienzo del programa se tenía como propósito fomentar prácticas de escritura efectivas en su audiencia. Sin embargo, con el tiempo se dieron cuenta de que el lenguaje es dinámico y diverso. Como resultado, comenzaron a explorar nuevas formas de expresión lingüística y a motivar a sus oyentes, con el objetivo de transmitir más que simplemente una aplicación específica del lenguaje. A lo largo del tiempo, han tenido la fortuna de contar con invitados excepcionales que cualquier emisora desearía tener. En cada episodio refuerzan que los temas, los expertos, las innovaciones, las formas de expresión, los libros, la música, los personajes y los nuevos formatos son componentes valiosos de su identidad. Hasta la fecha se registran 51 emisiones, algunas de ellas se titulan:
 - ◊ Escritura en la universidad.

- ◇ El párrafo.
 - ◇ Colombianismos.
 - ◇ El idioma: el español.
 - ◇ Centros de español.
 - ◇ Filosofía y lenguaje.
 - ◇ Lenguaje en la investigación educativa.
 - ◇ El lenguaje en los procesos de internacionalización.
 - ◇ El lenguaje y la música.
 - ◇ El lenguaje y los laboratorios multimedia.
- El Programa de Escritura Académica (Progea) de la Universidad de Ibagué cuenta con los siguientes recursos:
 - * Reseña.
 - * Texto argumentativo.
 - * Resumen.
 - * Normas APA.
 - * Escritura general.
- El Centro de Lectura y Escritura de la Corporación Universitaria Rafael Núñez cuenta con recursos en:
 - ◇ Oralidad
 - * Tips para una exposición oral (Parte I).

- * Hablar en público.
- * Consejos para tu exposición.
- * Ayudas Audiovisuales.
- * Palabras claves.

◇ Lectura

- * La literatura de Jorge Luis Borges como texto modelo para potenciar el pensamiento crítico.
- * ¿Cómo aprende quien aprehende?
- * La lectura y sus tipos.
- * Nociones sobre el adjetivo.
- * La idea principal.

◇ Escritura

- * Copiar y pegar: ¿un camino fácil?
- * Premio Nobel de literatura.
- * Escribir: el mayor reto del estudiante universitario.
- * Juegos de puntuación.
- * Escritura de textos argumentativos parte 2.
- * Medios de cohesión textual: la concordancia.
- * El modelo argumentativo de S. Toulmin y su utilidad.
- * Organización del trabajo escrito según normas APA.
- * Párrafos normales informativos y párrafos funcionales.

- * Escritura de textos argumentativos.
 - * La repetición.
 - * Claves para escribir un ensayo.
 - * Mecanismos de cohesión textual III.
 - * El mapa conceptual
- ◇ Banco de Ortografía
- * Distribución de los términos Haz, Has y As.
 - * Uso de las mayúsculas.
 - * A (preposición) y Ha (verbo haber).
 - * Tilde diacrítica en interrogaciones.
 - * Uso de la Y.
 - * Uso de la G y la J en las conjugaciones de los verbos terminados en Ger y Gir.
 - * Errores en la redacción.
- ◇ Producción académica en las disciplinas
- * Construcción de resúmenes a partir de artículos científicos: una práctica en la Medicina y la Odontología.
 - * Una ácida desigualdad legal.
 - * Análisis de resúmenes no-estructurados en artículos de publicación original: Una lectura inferencial en los programas de Medicina y Odontología de la CURN.
 - * ¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación?

- * Aproximaciones a una idea del Derecho como ciencia.
- * Educación en derechos humanos: una apuesta por la paz.
- * La ética y la nueva genética.
- * Educación y comunicación para la formación de una sociedad crítica y participativa.
- * Reflexión acerca del vídeo «Crear hoy las Escuelas del Mañana».
- * Escuela y Discapacidad Intelectual.
- * Análisis crítico del vídeo «Paradigma del sistema educativo».
- * Educar con integridad.

Tabla 8. Categorización procesos de formación – recursos a nivel nacional

Eventos académicos tipo formación	Recursos
Categorías en los temas	Comprensión y escritura de textos, académico y laboral, herramientas, ensayo, artículo científico, normatividad y estrategias de escritura, texto argumentativo, inglés, rúbricas de evaluación, Learning Resources, Grammar, Listening, Writing, Speaking, Reading, Activities for ESL students, English language resources for children and young learners, citación, conectores lógicos, comunicación científica, plagio, debate, marco teórico, problema de investigación, expresión oral, textos literarios, crónica, gamificación, monografías.
Acciones	Mejorar, leer, escribir, diseñar, elaborar.
Tipos de recursos	Videos, guías PDF, infografías, textos PDF, OVA, OVI, páginas web.
Sujetos	Estudiantes, docentes, administrativos.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «procesos de formación – recursos» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Seminarios

- El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia ofrece los siguientes seminarios:
 - ◊ Seminario de formación de tutores: este espacio formativo se enfoca en fomentar la reflexión y exploración de las concepciones, estrategias didácticas y evaluativas relacionadas con las prácticas contextualizadas de lectura, escritura y expresión oral. Se reconoce la diversidad de manifestaciones del lenguaje y se abordan diferentes formas de acompañamiento en contextos profesionales, académicos y personales.
 - ◊ Seminario integrado de profundización: en este enfoque se examinan en detalle los principios conceptuales y metodológicos que sustentan los acompañamientos tutoriales, como prácticas pedagógicas, poniendo especial énfasis en los aspectos socioculturales e intersubjetivos involucrados en esta labor.
- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque cuenta con el «Seminario de docentes del laboratorio», el cual se identifica por ser un entorno de colaboración y reflexión para los educadores del laboratorio en el cual se discuten prácticas pedagógicas relacionadas con el lenguaje, la comunicación, la argumentación y el pensamiento crítico con el objetivo de construir conocimiento de manera conjunta.

Cursos

- El Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT (Celee) por medio de su Laboratorio de Lectura y Escritura LEES ofrece cursos teóricos prácticos de lectura y escritura tanto a estudiantes de pregrado como de posgrado, los cursos ofrecidos son:
 - ◊ Acentuación.
 - ◊ Signos de puntuación.

- ◊ Comprensión Lectora.
 - ◊ Mayúsculas.
 - ◊ Conectores.
 - ◊ Presentaciones orales.
- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte, cuenta con diferentes cursos:
 - ◊ Competencia Comunicativa I y II de formación básica, el cual busca fomentar una mayor conciencia acerca de cómo el lenguaje influye en el proceso de aprendizaje mediante la lectura, la escritura y la expresión oral de exposiciones y argumentaciones académicas.
 - ◊ Plan de Acompañamiento Cursos Ñ, el cual tiene como objetivo el apoyar a los docentes en la planeación e implementación de actividades guiadas de lectura y escritura en diferentes disciplinas.
 - Centro LEO Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad Icesi ofrece los siguientes cursos para estudiantes de pregrado y de maestría:
 - Comunicación oral y escrita I, para estudiantes de pregrado.
 - Comunicación oral y escrita II, para estudiantes de pregrado.
 - Comunicaciones estratégicas, para estudiantes de maestría.
 - El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO) de la universidad de La Salle ofrece los siguientes cursos:

Para estudiantes de la universidad:

- ◊ Curso de acercamiento a la lectura de textos académicos: ofrecido para estudiantes de primeros semestres de pregrado, tiene como propósito desarrollar habilidades específicas de lectura comprensiva para el abordaje de textos académicos.

- Curso de acercamiento a la escritura de textos académicos: ofrecido para estudiantes de primeros semestres de pregrado, tiene como propósito fortalecer procesos escriturales básicos.
- Curso de acercamiento a la oralidad en la U: ofrecido para estudiantes de pregrado de la universidad, tiene como propósito identificar las dimensiones del discurso académico oral.
- Curso de acercamiento a la escritura científica en contextos académicos: ofrecido para estudiantes de maestría y doctorado, tiene como propósito reconocer las características de la macroestructura de un artículo científico.

Para docentes de la universidad:

- Curso cuerpo y expresión oral como principio orgánico: tiene como propósito la problematización sobre la relación entre cuerpo, voz y oralidad en un escenario teórico práctico.
 - Curso de elaboración de guías: tiene como propósito el reconocimiento de guías existentes en sus características, utilidad e importancia en procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.
 - Curso de elaboración de artículos científicos de revisión: tiene como propósito el acompañamiento en la elaboración de un artículo científico.
 - Curso elaboración de miniensayos: tiene como propósito la familiarización del docente con la elaboración de un miniensayo como texto argumentativo, principalmente con sus características, funcionalidad y estructura.
- El Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) de la Universidad Uniminuto ofrece a los estudiantes los siguientes cursos:
 - Ceplec I: Brinda herramientas teóricas y prácticas con el objetivo de afianzar las competencias comunicativas.
 - Ceplec II: Enfocado en la lectura y escritura de textos argumentativos.

- El Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Ean (Clean) ofrece cursos de desarrollo de habilidades de lectura y escritura en español diseñados para estudiantes y personal universitario, con el propósito de mejorar sus aptitudes en alfabetización académica y dominio del idioma nativo.
- El Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes de la Universidad El Bosque brinda cursos en lectura, escritura y argumentación donde los estudiantes fomentan sus capacidades de pensamiento y comunicación a través de enfoques basados en proyectos y resolución de problemas. Esto les facilita la integración de habilidades de lectura, escritura y argumentación con los conocimientos específicos de diversas disciplinas académicas
- El Centro de Español y su plataforma LEO Lectura, de la Universidad de los Andes, cuenta con varios cursos de escritura universitaria:
 - Escritura Universitaria I: enfocado en desarrollar competencias en lectura y escritura necesarias para comprender, interpretar, sintetizar y valorar críticamente textos académicos.
 - Escritura Universitaria II: enfocado en desarrollar las competencias necesarias para la escritura de textos argumentativos.
 - Cursos tipo E: enfocados en desarrollar competencias de escritura académica, además incorporan la producción de textos en los objetivos pedagógicos del curso; una parte esencial en el curso E es el acompañamiento de asistente graduado a los estudiantes en su proceso de escritura. Además, los cursos de pregrado pueden realizar la alianza con el Centro de Español para que los cursos tengan el componente de escritura académica, es decir, el curso de pregrado tendría un adicional en la formación en escritura.
 - Curso de escritura para procesos de investigación: comprensión de la importancia de la escritura como proceso fundamental en ejercicios de investigación. Los estudiantes de posgrados escribirán un tipo de texto y serán asesorados por un grupo pedagógico con el objetivo de crear un plan de escritura y dos versiones del documento: una inicial y otra final.

- El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee) de la Universidad del Rosario cuenta con la siguiente oferta de cursos:
 - Leer, aprender e interpretar.
 - Escritura, estructura: redacción con finalidad.
 - Introducción a la gramática española.
 - Escritura avanzada: lengua y discurso.
 - Lectura literatura, un paso más allá de la academia.
 - Escritura creativa.
 - Sintaxis y redacción.
 - Corrección de estilo.
- Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD cuenta con los siguientes cursos:
 - Competencias ciudadanas: espacio de reflexión con el propósito de enriquecer la formación ciudadana de los estudiantes de la UNAD, un elemento esencial en cualquier sociedad global. Se fomentan habilidades ciudadanas a través de la exploración de temas que incluyen ciudadanía, resolución de conflictos, derechos económicos, sociales y culturales, así como participación en la comunidad, entre otros aspectos.
 - Comunicación escrita: se considera un curso fundamental en el crecimiento de un profesional, ya que le brinda la oportunidad de explorar en profundidad los diversos niveles y elementos que conforman el sistema lingüístico, con el objetivo de elevar la excelencia en la creación de distintos tipos de textos.
 - Lectura crítica: el objetivo principal es fomentar la habilidad de formular juicios críticos para evaluar el contenido de textos, tanto impresos como

digitales, y promover la reflexión y autonomía en la comprensión del contexto de su creación, así como las condiciones discursivas, incluyendo factores ideológicos, textuales y sociales que influyen en su emisión.

- Razonamiento cuantitativo: enfocado en potenciar en el estudiante su habilidad de comprender el lenguaje de las matemáticas, busca incrementar la interpretación con precisión de la información cuantitativa, ya sea en formato textual o gráfico. Esta destreza se adquiere a través del análisis crítico de situaciones matemáticas que surgen en la vida cotidiana.
- Curso automatizado de lectoescritura (CALE): busca mejorar habilidades en lectura y escritura mediante la participación en una variedad de actividades académicas y desafíos basados en juegos que promueven la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente.
- El Centro de Español de la Universidad de Ibagué brinda el curso «Claves para trascender en la escritura profesional» para estudiantes que pertenecen al consultorio jurídico del programa de Derecho y a los que están matriculados en Paz y región.
- El Programa de Escritura Académica (Progea) de la Universidad de Ibagué ofrece cursos tipo E y cursos de Comunicación y lenguaje I y II.
- La Unidad de Apoyo a la Comunicación Académica (CRAI) de la Universidad Santo Tomás cuenta con el curso «MOOC Entrenamiento para prueba de lectura crítica Saber Pro». Este entorno de aprendizaje en línea consiste en un curso de autogestión con una duración de un mes, alojado en la plataforma Moodle. Está dividido en tres secciones que se enfocan específicamente en el análisis del módulo de lectura crítica, utilizado para evaluar las competencias genéricas en la Prueba Saber Pro. Cada sección implica la entrega de un trabajo y una actividad de refuerzo, junto con la revisión de los materiales recomendados por el instructor. Este MOOC está abierto a cualquier persona interesada, especialmente a los estudiantes que se encuentran cerca de finalizar su formación y están a punto de someterse a la Prueba Saber Pro. Además, es completamente gratuito y ofrece certificación.

Tabla 9. Categorización procesos de formación – cursos a nivel nacional

Eventos académicos tipo formación	Cursos
Categorías en los temas	Acentuación, signos de puntuación, comprensión lectora, mayúsculas, conectores, presentaciones orales, competencia comunicativa, lectura, escritura, oralidad, comunicación oral y escrita, texto académico, artículo científico, contextos académicos, texto argumentativo, procesos lectores, alfabetización académica, idiomas, disciplinas académicas, escritura creativa, sintaxis, redacción, corrección de estilo, competencias ciudadanas, gamificación, Saber Pro.
Acciones	Acompañar, formar, implementar, leer, escribir, mejorar, interpretar, promover, reflexionar.
Sujetos	Comunidad académica.

Nota. Identificación de categorías presentes en los eventos académicos tipo «procesos de formación – cursos» de los CDCC.

Fuente: elaboración propia.

Acompañamiento

- El Centro de Escritura Eficacia Comunicativa (ECO) de la Universidad del Norte acompaña a estudiantes, individual o grupalmente, en sesiones de máximo una hora, para la revisión de la escritura de un texto, al igual que atención especial en inglés, en las cuales se lleva a cabo un acompañamiento y revisión de la escritura de un texto en inglés.
- El Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) de la Universidad Uniminuto brinda acompañamiento en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de carreras de pregrado de la universidad.
- El Centro de Lectura y Escritura en Español (Celee) de la Universidad del Rosario cuenta con el espacio denominado «Celee acompañado» a facultades específicas de la universidad y cuyo propósito es acompañar a los estudiantes de las materias curriculares de los programas académicos para el mejoramiento escritura y lectura.

Par académico

- El centro de recursos para el éxito estudiantil CREE, de la Universidad del Norte, cuenta con la estrategia «Par estudiantil» que consiste en que un estudiante de pregrado, avalado por la universidad. Es considerado un promotor del éxito académico y que tiene como objetivo que facilite el aprendizaje y los retos académicos de otros estudiantes de pregrado. El estudiante que asuma el rol de par estudiantil cuenta con beneficios como la posibilidad de acceso a becas o intercambios, experiencia, certificación como par estudiantil, certificación internacional en formación como par, mejoramiento de habilidades académicas y habilidades blandas, y un incentivo económico.

La universidad también cuenta con las figuras de tutor y par padrino:

El tutor lidera sesiones de repaso, refuerzo y resolución de dudas en contenidos de asignaturas, idiomas extranjeros, y el dominio de las TIC, es decir, el tutor se clasifica en tres ramas: tutor de asignatura, de idiomas o tutor tecnológico, y este rol es asumido por un estudiante que cumple con ciertos requisitos, como: haber cursado mínimo el segundo semestre, tener un promedio general acumulado de mínimo 3.8, no tener procesos disciplinarios, tener un promedio de 3.8 en la asignatura de interés, ser estudiante de pregrado activo de la universidad, estar actualizado en temáticas relacionadas con la asignatura, mantener contacto con los docentes que imparten la asignatura y contar con certificados de dominio temático, por ejemplo certificado de dominio de herramienta/plataforma o certificado en inglés B2, según sea el caso.

El Par padrino acompaña a estudiantes con necesidades académicas, financieras o condición de diversidad, y este rol es asumido por un estudiante que cumple con ciertos requisitos, como estar cursando entre tercer y séptimo semestre, un promedio de 3.8 o mayor, no tener procesos disciplinarios, un promedio de 3.8 en la asignatura de interés, no ser estudiante repitente de una o más asignaturas o haber estado en riesgo de académico, estar actualizado en temáticas relacionadas con la asignatura, mantener contacto con los docentes que imparten la asignatura y contar con certificados de dominio temático.

- El Centro de Escritura de Bogotá D.C. de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, bajo la figura de «Tutor de Escritura» brinda a estudiantes de cualquier carrera de la universidad que hayan cursado una asignatura electiva de un semestre y que pertenezcan al centro de escritura la posibilidad de ser un par académico para realizar apoyos a otros estudiantes.

- El Centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura (DIGA) del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) acompaña a los docentes en la implementación de estrategias pedagógicas que requieran el desarrollo de habilidades comunicativas, como la planificación de actividades académicas, la creación de rúbricas y la evaluación de presentaciones orales, entre otros aspectos.

Figura 5. Categorías en los temas - procesos de formación / nacional e internacional



Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se evidencia que en los temas trabajados en los centros nacionales e internacionales en la categoría de «Procesos de formación» los de mayor relevancia son la escritura, el texto, la lectura y escritura académica, el artículo académico y la oralidad. Teniendo como base los hallazgos obtenidos en los procesos de formación de los CDCC a nivel nacional es importante reconocer que cuentan con una amplia y diversa variedad de opciones de formación, y los CDCC brindan la posibilidad a estudiantes —y en algunos casos a docentes— de hacer talleres o cursos en los cuales también cuentan con asesorías, tutorías, recursos, pares académicos y acompañamiento que permiten el fortalecimiento de competencias o habilidades en campos como la escritura, la lectura, la redacción de textos académicos, artículos científicos, reglas ortográficas y escritura creativa, entre otras que contribuyan a un buen desempeño en la formación profesional y a largo plazo a la formación de un profesional competente en una sociedad globalizada. Cabe resaltar que esta formación que brindan los CDCC a estudiantes de pregrado y posgrado fortalecen los currículos de diferentes carreras de las instituciones de educación superior en el país, por tanto, cabe resaltar que, según Buitrago (2018):

El otro aspecto relevante tiene que ver con el notable mejoramiento en la formación posgradual que ha tenido el profesorado en el contexto colombiano, en la cual, por ahora, siguen teniendo mayor presencia las especializaciones, título de posgrado de un año de duración en Colombia, pero cada vez, se incrementa el número de profesores con maestrías, con un aumento, también importante, de estudios de doctorado. (p. 10)

Existe otro aspecto relevante para el éxito de los CDCC, que implica el compromiso de los docentes que integran los equipos responsables de fortalecer estos centros y los procesos que se desarrollan en el entorno universitario en cuanto a funciones, procesos de formación y actualización continua frente a los avances en diferentes ámbitos, y que estos permitan que la gestión y creación del conocimiento sean un eje fundamental en la formación universitaria e involucren otros sectores de la sociedad, pues, como señalan Patiño et al. (2013)

Los cambios solo se logran con el compromiso de los maestros en cuanto a la actualización de su práctica docente, para generar nuevos procesos de socialización de conocimiento y mayor motivación de los alumnos, de manera que adquieran una formación integral, que les permita desenvolverse en el ámbito educativo superior, social o productivo. (p. 97)

Conclusión

A modo de conclusiones sobre el mapeo de los CDCC en Colombia, evidenciamos que hay una gran cantidad de centros a disposición de la comunidad académica universitaria, lo que permite que muchos estudiantes tengan un respaldo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, igualmente, es una fuente de información para muchas comunidades académicas tanto nacionales como internacionales.

Otro aspecto que se puede concluir es que en los CDCC, y según la categoría de eventos académicos, hay un determinado porcentaje de información con respecto al total de CDCC rastreados, los cuales se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Porcentajes de registro de información en los CDCC a nivel nacional

Categoría	Porcentaje de registro de información
Socialización del conocimiento	33 %
Convocatorias	9 %
Investigación	15 %
Proyectos	9 %
Relaciones interinstitucionales	2 %
Procesos de formación	65 %

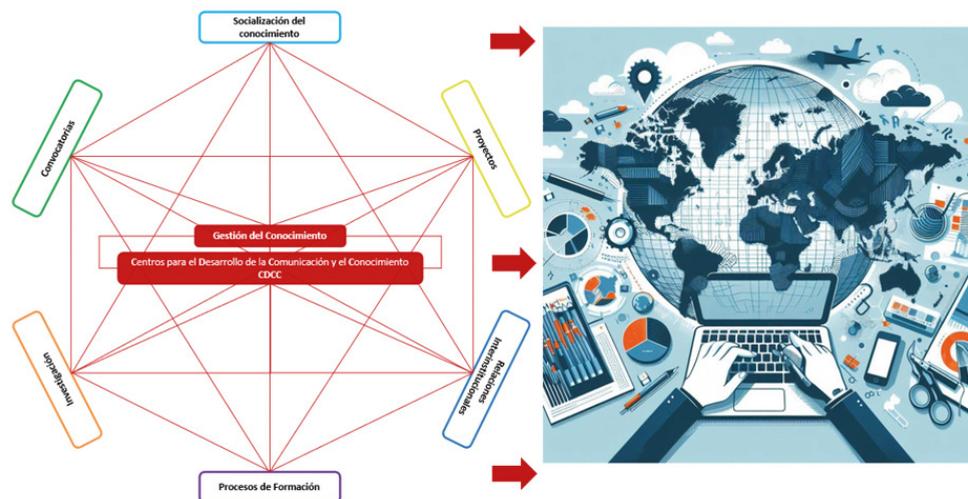
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 10 se evidencia que las categorías en las cuales se tiene mayor porcentaje de información son las de procesos de formación y socialización del conocimiento, y las de un porcentaje bajo son las categorías de convocatorias, investigación, proyecto y relaciones interinstitucionales. Esta radiografía permite que los CDCC revisen estrategias para ver cuáles eventos académicos se pueden impulsar, para así seguir contribuyéndole a la comunidad académica en diferentes campos disciplinares.

La escritura fue una de las categorías con mayor porcentaje de temas trabajados en cada una de las categorizaciones de los eventos académicos, evidenciándose que los CDCC en Colombia se están enfocando en que los sujetos pertenecientes a la comunidad académica se atrevan a escribir y, por ende, haya un mayor registro de producción académica en las universidades del país.

Al igual, se puede concluir que la red que tiene lugar en la interacción entre eventos académicos de orden nacional e internacional tiene impacto tanto directo como indirecto en diferentes campos disciplinares de carácter profesional y no profesional; tal como muestra la figura 6, esta interacción permite que en los CDCC se dé la dinamización de la gestión del conocimiento que se vea reflejado en la actividades cotidianas de cada uno de los países, resaltando que entre los fines de los CDCC está la formación de profesionales competentes y hábiles en sus respectivos sectores de producción.

Figura 6. Redes eventos académicos para la gestión del conocimiento



Fuente: elaboración propia.

Otra importante conclusión es lo significativa que resulta la gestión del conocimiento en las organizaciones de todo tipo, y cómo el manejo, la comprensión y la diferenciación del conocimiento juega un papel fundamental para la toma de decisiones; así lo resaltan Santana et al. (2006):

Es importante diferenciar el tipo de conocimiento para saber cómo gestionarlo. Nonaka y Takeuchi (1995) presentan los dos tipos de conocimiento: tácito y explícito y el modo en que estos interactúan. El conocimiento tácito es personal y de contexto específico, por lo tanto, es difícil de formalizar y comunicar; por su parte, el conocimiento explícito o codificado es aquel que puede transmitirse utilizando un lenguaje formal y sistemático. (p. 29).

Referencias bibliográficas

- Buitrago, R. (2018). Transformaciones sociales educativas desde procesos investigativos. *Praxis & Saber*, 9(21), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8922>
- Gutiérrez, J. (2015). Modelo de competencias investigativas empresariales desde la universidad, empresa y estado en Colombia. *Praxis & Saber*, 6(12), 241-267.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Convocatorias y concursos*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Convocatorias-y-concursos/>
- Molina-Natera, V. (2008). Centro de escritura Javeriano: Una nueva alternativa para mejorar las habilidades de estudiantes y profesores. *Universitas Xaveriana*. https://www.researchgate.net/publication/280026071_CENTRO_DE_ESCRITURA_JAVERIANO_Hacia_un_mejoramiento_de_las_habilidades_de_estudiantes_y_profesores
- Orantes, B. (2011). Redes académicas-científicas y cooperación internacional universitaria. *Entorno*, 82-87.
- Patiño, N., Bárcenas, S., & Fernández, J. (2013). Estrategias mediadas por la tecnología que contribuyen al desarrollo y socialización del conocimiento en matemáticas. *Zona Próxima*, 19, 95-106.
- Quezada, G., Castro, M., Quezada, M., & Inoñan, Y. (2022). Gamificación e innovación en la educación superior: Aplicabilidad a la investigación jurídica. *Revista de Filosofía*, 39(2), 510-523. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315649>
- Santana, M., Cabello, J., Cubas, R., & Medina, V. (2011). *Redes sociales como soporte a la gestión del conocimiento*. ESAN. https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/89/Gerencia_global_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Anexo 2 – Muestra de CDCC nacionales

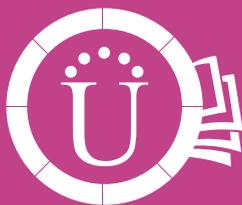
Denominación del centro	Institución
Programa de Lectura y Escritura Académicas (Programa LEA en la UN)	Universidad Nacional de Colombia
Laboratorio de Lectura y Escritura (LEES)	Universidad Eafit
Centro de Escritura y Comprensión Lectora	Universidad Externado de Colombia
Centro de Lectura y Escritura Académica (CLEAN)	Universidad EAN
Centro de Escritura	Universidad del Cauca
Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes	Universidad el Bosque
Centro de Español	Universidad de los Andes
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)	Universidad Icesi
Centro de Lectura y Escritura en Español (CELEE)	Universidad del Rosario
Centro de Escritura Telar	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura (DIGA)	Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA)
Centro de Español	Fundación Universitaria Konrad Lorenz
Centro Virtual de Lectura y Escritura (CVLE)	Universitaria de Investigación y Desarrollo
Centro de Lectura y Escritura (Celee)	Universidad Autónoma de Occidente

Denominación del centro	Institución
Centro de Escritura Javeriano	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá
Centro de Escritura Javeriano	Pontificia Universidad Javeriana - Cali
Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión – (CVELE)	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Programa de Asesorías en Lectura y Escritura para la Comunidad Universitaria	Universidad del Tolima
Centro de Lectura y Escritura (ClyE)	Corporación Universitaria Rafael Núñez
Laboratorio de Escritura y Oralidad (LEO)	Institución Universitaria de Envigado
Centro de Escritura Juanambú	Colegio Aspaen Juanambú
<i>Writing Center</i> (Centro de Escritura)	Colegio Nueva Granada
Centro de Lectura y Escritura Académica (LEAMOS)	Fundación Universitaria María Cano
Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE)	Universidad del Norte
Programa Institucional Eficacia Comunicativa (ECO)	Universidad del Norte
Laboratorio de Escritura	Universidad Pontificia Bolivariana
Centro de Español	Universidad de Ibagué
Programa de Escritura Académica (Progea)	Universidad de Ibagué
Laboratorio de Escritura y Oralidad (Centro LEO)	Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia

Denominación del centro	Institución
Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec)	Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto
Centro de Producción Textual Unitropista	Universidad Internacional del Trópico Americano (Unitrópico)
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (Celeo)	Universidad Francisco de Paula Santander
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO)	Universidad de la Salle
Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (Celo)	Universidad Santiago de Cali
Centro de Estudios en Educación y Lenguaje (CEEL)	Universidad Santiago de Cali
Programa de Lectura y Escrituras Académicas	Universidad Sergio Arboleda
Centro de Documentación ECL (Escuela de Ciencias del Lenguaje)	Universidad del Valle
Programa Leer y Escribir Mejor	Universidad Jorge Tadeo Lozano
Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)	Universidad Santo Tomás
Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Ccareense	Corporación Universitaria del Caribe
Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO)	Universidad de Antioquia

Denominación del centro	Institución
Centro para el Desarrollo de Competencias Comunicativas (Comunicarte)	Universidad de la Sabana
Centro de Lectura, Escritura, Oralidad y Apropiación de la Ciencia (Celeo)	Politécnico Grancolombiano
Centro de Lectura y Escritura Areandino (CLEA)	Fundación Universitaria del Área Andina
Centro de Escritura	Universidad de Manizales
Centro de Recursos para la Escritura y la Lectura Académicas (Créela)	Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia

Fuente: elaboración propia.



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sede Nacional José Celestino Mutis

Calle 14 Sur 14-23

PBX: 344 37 00 - 344 41 20

Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co



9 789586 519953