Capítulo

5

# 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 |
|---|---|---|---|
| | | Escritura | 78.26 % |
| | | Lectura | 50 % |
| Centro | 76.09 % | Oralidad | 21.74 % |
| Programa | 13.04 % | Español | 8.7 % |
| Laboratorio | 8.7 % | Lenguaje | 6.52 % |
| Departamento | 2.17 % | 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).

- Celoa (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 d*esarrollar, 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 discutirlas, 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 | **1.** De la universidad.<br>**2.** De pregrado y posgrado.<br>**3.** De ciertos programas en particular. |
| **2.** | Comunidad académica | **1.** Propia comunidad.<br>**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 Cecarense 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 Grancolombiano, 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. | Dominio de las reglas gramaticales de la lengua. No hay cabida a los errores.<br>En la producción de textos escritos y orales se prioriza la correcta sintaxis, puntuación, uso de conectores y otras formas lingüísticas.<br>Desarrollo de la lectura y comprensión oral limitado al nivel literal.<br>Poca o nula contextualización de la práctica educativa con la vida real. |
| **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. | En la producción de textos escritos y orales importa el significado y la propiedad del contenido, al igual que las formas lingüísticas.<br>El aprendizaje está basado en el descubrimiento, tareas y proyectos.<br>Desarrollo de todas las habilidades de la lengua.<br>Desarrollo de la lectura y comprensión oral en los niveles literal e inferencial.<br>Docente facilitador de oportunidades para la comunicación: debates, juegos de roles, uso de material auténtico.<br>Las prácticas educativas incluyen el componente multicultural y la autonomía del estudiante. |

| Visión de la lengua | Enfoques y funciones | Intereses y metodologías didácticas |
|---|---|---|
| **Interactiva** | Los métodos de enseñanza priorizan la lengua como medio para la construcción de significado y la realización de relaciones interpersonales.<br><br>La comunicación se basa en la expresión crítica de opiniones argumentadas que ejercen relaciones de poder e ideología. | Producción de textos escritos y orales con correcta lingüística, propiedad del contenido y altos niveles críticos y argumentativos.<br><br>El aprendizaje está basado en problemas reales e investigación.<br><br>Desarrollo de la lectura y comprensión oral en todos los niveles, incluyendo el crítico.<br><br>Las prácticas educativas incluyen el componente intercultural y la autonomía del estudiante.<br><br>Desarrollo de los enfoques críticos: del discurso, de género, de la información… |

**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), Kumaravadivelu (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 Cecarense 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.** Problematización 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.<br><br>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.<br><br>Ética de la investigación. | Estilo APA (American Psychological Association), Normas Icontec.<br><br>Formas de citar y referenciar.<br><br>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.<br><br>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.<br><br>Pruebas Saber PRO. | Naturaleza y estructura de la prueba Saber PRO.<br><br>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 cognoscitivista 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 cognoscitivista, 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 disociar 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 Cecarense 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 Cecarense 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 alternas 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 aprendiente, 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 diferenciativa 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%20INVESTIGACI%C3%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.°, Saber TyT y Saber Pro***.

Dirección de Evaluación Icfes. https://www2.icfes.gov.co/marcos-de-referencia-examen-saber-11%C2%B0

Izaguirre-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/sce.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. Liontas (Ed.), ***The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching***. 10.1002/9781118784235.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.

Schrift
Schrijfplan
opbouw van je
Waar moet je