

PROPÓSITOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS INTERNACIONALES

● Edwin Andrés Londoño Alape

Denominaciones de los centros

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

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

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

Tabla 1. Componentes de las denominaciones de los CDCC

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

Análisis de los objetivos de formación de los centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ruiz Mendoza et al. (2008) concuerdan en que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poblaciones beneficiarias de los centros

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

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

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

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

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

Población 1: estudiantes de las instituciones

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

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

Población 2: comunidad académica

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

Población 3: docentes de las instituciones

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

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

Población 4: indefinido

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

Población 5: exalumnos de las instituciones

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

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

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

Población 6: comunidad externa

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

Población 7: estudiantes de programas específicos de las instituciones

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

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

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

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

Lenguas de estudio en los centros

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

Lenguas oficiales de los CDCC

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

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

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

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

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

Lenguas meta de los CDCC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lenguas maternas de las poblaciones

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

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

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

Problematización de los contenidos en los centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

Campo 1: géneros académicos

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

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

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

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

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

Campo 2: manuales de estilo y ética de la investigación

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

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

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

Campo 3: proceso de escritura

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

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

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

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

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

Campo 4: gramática normativa y estructural

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

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

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

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

A manera de ejemplos, tenemos

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

Campo 5: coherencia y cohesión textual

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

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

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

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

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

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

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

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

Campo 6: tipologías textuales

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

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

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

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

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

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

Campo 7: estrategias discursivas orales y tipologías de exposiciones orales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Modalidades para la dinamización del conocimiento en los centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4. Modalidades educativas de los CDCC

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas de las principales características de esta comunidad son:

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundamentaciones epistemológicas de los centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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





