Introducción y contextualización

Edwin Andrés Londoño Alape

Comunicación y conocimiento

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

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

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

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

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

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

Centros para el Desarrollo de la Comunicación y el Conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. En primer lugar, se llevó a cabo una identificación sistemática de centros afines al CVELE a nivel nacional e internacional. En este ejercicio se tuvieron en cuenta varios aspectos, como las denominaciones de estos sitios, los temas allí desarrollados, los propósitos establecidos, los recursos utilizados y las modalidades y metodologías aplicadas, entre otras dinámicas. Todas estas particularidades fueron importantes para establecer alguna relación entre todos los centros listados.

2. En segundo lugar, una vez obtenida una muestra representativa de centros se llevó a cabo un análisis individual de estos para conocer cómo se gestionaba, al interior de ellos, el conocimiento relacionado con el desarrollo de la comunicación y de otros asuntos. Para este análisis se establecieron las siguientes cuatro categorías: propósitos educativos, recursos educativos, servicios académicos y educativos y gestión y socialización del conocimiento, y cada una de ellas da nombre a un capítulo de este libro.

3. En tercer lugar, luego de conocer muy bien las dinámicas de estos centros se ejecutó un análisis comparativo-contrastivo; se trataba de analizarlos ya no uno por uno de forma aislada, sino en conjunto, como un único objeto de estudio. Primeramente, se analizaron todos los centros listados a nivel internacional; después, se hizo lo propio con el listado de los nacionales y, finalmente, se hizo un análisis conjunto de la muestra total a nivel global. El objetivo general de este análisis desde diferentes contextos fue establecer tendencias en estos centros

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

Contextualización de la investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Método comparativo-contrastivo como método de análisis

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

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

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

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

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

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

- mostrar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos de estudio en relación con distintas unidades de sus estructuras;

- determinar características específicas de cada uno de los objetos comparados, muchas de las cuales son imposibles de ver desde una sola perspectiva;

- facilitar el material para el descubrimiento de universales que permitan el desarrollo del conocimiento relacionado;

- generar unas bases epistemológicas para la creación de teorías en relación con el campo del saber de interés;

- ser un vehículo para el mejoramiento de las metodologías y prácticas del campo en relación.

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

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

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

Categorías de análisis

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- que todos los centros escogidos estuvieran relacionados con el CVELE de la UNAD, principalmente en sus temáticas.

- identificar la mayoría o una cantidad importante de estos centros en el país para poder establecer el estado del arte actual a nivel nacional.

- incluir un listado significativo de estos centros a nivel internacional para establecer tendencias y poder ejecutar el análisis comparativo-contrastivo entre estos y los centros nacionales.

- incluir centros que se desarrollaran bajo cualquier modalidad, para no limitarlos únicamente a lo virtual o a lo presencial.

- que estos centros tuvieran un medio de consulta para saber sobre ellos, ya fuera a través de un portal web, documentos científicos o un contacto personal fidedigno.

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

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

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

Referencias bibliográficas

Amayuela Mora, G. (2016). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. ***Alternativas en psicología***, ***35***, 8-19.

Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. ***[Con]textos***, ***5***(17), 29-39.

Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. ***Hallazgos, 14***(28), 145-172. https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07

Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. ***Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 12***(25), 77-92. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei

Calle-Arango, L., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: Entre nivelación académica y construcción del conocimiento. ***Cadernos de Pesquisa***, ***47***(165), 872-895.

Fallas, J. (2003). ***Conceptos básicos de cartografía***. Universidad Nacional de Costa Rica. https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2019/07/CONCEPTOS-B%C3%81SICOS-DE-CARTOGRAF%C3%8DA.pdf

Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. ***Revista Científica General José María Córdova***, ***5***(7), 40-44.

Galindo Merino, M. M. (2007). Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. ***Universidad de Alicante***, ***7***, 92.

Gavari Starkie, E. I., & Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. ***Revista de Educación***, ***378***, 9-29.

Ginting, D., & Barella, Y. (2022). Academic writing centers and the teaching of academic writing at colleges: Literature review. ***Journal of Education and Learning (EduLearn)***, ***16***(3), 350-356. https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20473

González Díaz, C., & Sánchez Santos, L. (2014). La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. ***Educación Médica Superior***, ***28***(3), 467-481.

López Jiménez, D. F. (2006). El conocimiento y la comunicación: Dos pilares fundamentales de la organización de la sociedad de la información. ***Palabra Clave***, ***9***(2), 91-109.

Marín Altamirano, C. (Ed.). (2020). ***Centros de escritura universitarios: Una estrategia para la permanencia estudiantil*** (1.ª ed.). Universidad Santiago de Cali. https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/book/186

McCroskey, J. C. (2015). ***An Introduction to Rhetorical Communication*** (9.ª ed.). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/9781317347187

Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, *18*(8), 9-33.

Molina-Natera, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (1.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana.

Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(78). https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066

Moussu, L., & David, N. (2015). Writing Centers: Finding a Center for ESL Writers. En N. W. Evans, N. J. Anderson, & W. G. Eggington (Eds.), *ESL Readers and Writers in Higher Education: Understanding Challenges, Providing Support* (pp. 47-61). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315762654

Nohlen, D. (2020). El método comparativo. En H. Sánchez de la Barquera y Arroyo (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política* (pp. 41-57). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6180-antologias-para-el-estudio-y-la-ensenanza-de-la-ciencia-politica-volumen-iii-la-metodologia-de-la-ciencia-politica

Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, *17*(17), 63-102.

Segura Guzmán, O. R. (2016). *Análisis comparativo/contrastivo de un texto literario y sus traducciones (con base en la traducción al español del ciclo de relatos "Темные Аллеи" ('Alamedas Oscuras') de Iván Bunin* [Maestría, Universidad Estatal de San Petersburgo]. https://nauchkor.ru/uploads/documents/587d367f5f1be77c40d590b5.pdf

Uysal, H. H., & Selvi, B. (2021). Writing Centers as a Solution to the Problems of International Scholars in Writing for Publication. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *8*(1), 288-309.