

La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica

The Historic Evolution of Centres of Academic Writing

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359

Elisa Isabel Gavari Starkie

Paula Tenca Sidotti

UNED

Resumen

Los centros de escritura académica que aparecieron en el ámbito anglosajón, han sido un ejemplo que se ha transferido a universidades de todo el mundo. Dichos centros se crearon con el objetivo de “reparar” las carencias en la escritura que manifestaban los estudiantes. A partir de los años setenta la escritura académica adquirió un sentido epistémico y pasó a considerarse como la base para la construcción y difusión de conocimiento. En ese momento, la política educativa le concedió un lugar prioritario en las reformas, especialmente vinculado a un modelo de competencias. El objetivo del presente artículo es describir la evolución pedagógica de los centros de escritura académica, así como los programas que se llevaron a cabo. En particular este texto incide en dos de los que más han destacado, como son la Escritura a través del Currículum y Escritura en las Disciplinas. La metodología que guía esta investigación es la histórica-descriptiva. Los resultados muestran que los centros y programas de escritura implementan sistemas que tienen como objetivo promover el aprendizaje de la escritura y las habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de retroalimentar el trabajo en las distintas disciplinas. En el contexto español, las iniciativas orientadas a atender las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios son puntuales, con carácter remedial. Se considera pertinente, por tal motivo, que la universidad española, así como su profesorado, reconsidere el valor epistémico de la escritura, y la posibilidad de crear un centro de escritura académica o de implantar algunos programas institucionalizados para la mejora de la escritura en el contexto académico.

Palabras clave: centro de escritura académica, escritura a través del currículum, escritura en las disciplinas; estrategias de escritura; universidad.

Abstract

The writing academic centers, that appeared in the Anglo-Saxon context, have expanded at the universities worldwide. The main goal of the centers was to “repair” the students writing difficulties. Since the seventies, the reconceptualization of writing as the basis for the construction and diffusion of Knowledge allowed a privileged place inside the educational policies. The aim of this article is to describe the work carried out inside the writing academic centers and at the same tie the programs that were implemented. The two most successful programs were Writing across the curriculum and Writing across the curriculum. The methodology in this research is the historical- descriptive. The results show that both writing centers and programs implement systems that foster the learning of writing, and also provide feedback abilities for their own writing work in various curriculum disciplines. In the Spanish context, the initiatives taken to approach the students’ difficulties in writing have only being designed with a remedial nature. It would be desirable that the Spanish university, and the teachers would reconsider the writing epistemic value, and the possibility of establishing a writing center or implementing some institutionalized programs for improving writing in the academic context.

Keywords: writing academic centers; Writing across the curriculum; writing across the curriculum; writing strategies, university.

Introducción

La escritura académica, aun sabiendo que es fundamental para el aprendizaje y la generación de nuevas formas de pensamiento, no ha sido asumida ni desde un punto de vista institucional por la universidad ni por los docentes universitarios (Álvarez y Yániz, 2015; Carlino, 2003; Castelló, 2014; Harper y Vered, 2017; Núñez, 2013a; Peña, 2008; Serrano, 2011; Vázquez, 2005). Ha sido considerada como algo que debía haberse aprendido en etapas educativas previas (Vázquez, 2005). Esta escasa atención institucional a la escritura ha tenido como consecuencia que no se le haya asignado un lugar relevante en el currículo universitario (Harper y Vered, 2017; Serrano, 2011). En nuestro país contamos con poca experiencia sobre centros de escritura académica (Núñez, 2013a), y las

iniciativas que se han adoptado han tenido más bien un carácter remedial (Castelló, 2014; Núñez 2013a). En la mayoría de los casos, no han pasado de ser propuestas puntuales (Montijano y Barrios, 2016; Vázquez, 2005) que no se han desarrollado de manera continuada ni integrada en las disciplinas. Sin embargo, el grado de consideración que se ha dado al asunto no ha sido el mismo en el resto del mundo, existiendo grandes diferencias dependiendo del país de que se trate. Reino Unido y EEUU han impulsado diversas corrientes de estudio de la escritura en la universidad (Álvarez y Yáñez, 2015; Castelló, 2014; Castelló y Mateos, 2015; Molina-Natera, 2012; Serrano, 2011) y crearon los primeros programas institucionalizados de escritura académica (Núñez, 2013b). Más tarde, se dejaron influenciar otros países, tales como Canadá, Australia y países de Latinoamérica (Carlino, 2003, 2004 y 2005).

Los centros de escritura académica de Reino Unido y Estados Unidos han adoptado una gran variedad de formatos. A medida que fueron aumentando en cantidad, y en calidad, la terminología para definirlos fue evolucionando desde laboratorio a clínica y finalmente, a centro (Waller, 2002). Esta evolución también se refleja en los métodos de enseñanza (Boquet, 1999; Carino, 1995; Harris, 1990; Waller, 2002). Lo que sí ha quedado evidente es que los primeros métodos de trabajo en dichos laboratorios crearon y dieron forma, de alguna manera, a lo que hoy en día son los centros de escritura (Waller, 2002). Esta variedad de términos y modos de instrucción ha dificultado en gran medida el establecimiento del origen de los centros de escritura en una fecha concreta (Carino, 1995). Esto ha supuesto que la recopilación de información desde la década de los 70 del siglo XX haya resultado una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, poco se ha escrito sobre los centros de escritura antes de ese momento, con lo que la recuperación de datos se hace más complicada (Boquet, 1999) y lo hallado suele ser información poco precisa.

A pesar de esta dificultad, el desarrollo y avance de los centros ha sido especialmente significativo. En poco más de una década, se establecieron, literalmente, centenares de centros de escritura (Harris, 1990). Este nuevo marco institucional permitió el impulso definitivo a los programas de alfabetización académica en las instituciones de educación superior. Finalmente, en paralelo al aumento de los centros, se ha producido el reconocimiento de su valor como clave en el desarrollo de los programas de escritura. En este sentido, en la actualidad, muchos de los centros son

responsables de poner en marcha programas tales como “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID) (Carlino, 2002). Este artículo ofrece una revisión histórica acerca de cómo se ha abordado la alfabetización académica a lo largo de la historia en los centros de escritura académica.

El centro de escritura académica

Una de las definiciones más representativas de los centros de escritura es la aportada por Stephen North (1984), quien los define como un espacio que los escritores utilizan para *hablar* sobre la escritura. Esta definición supone situar en primer lugar a las personas, los estudiantes escritores, otorgando ya una idea sutil de dónde se ubica el foco de atención y el proceso de transformación. Asimismo, se intuye un aspecto dialógico y de interacción. La escritura, vista como proceso social (Cassany, 2016; Molina-Natera, 2012; Peña, 2008), permite compartir las ideas unos con otros al mismo tiempo. Es decir, otorga la posibilidad de “hablar”, y de comunicarse. A su vez, es interesante la observación de North (1984) cuando sitúa el origen de los centros de escritura académica mucho más allá de los años 70, a pesar de que la mayor parte de las investigaciones sobre estos centros se han focalizado en esta época.

El germen de los actuales centros, según North (1984), se remonta a la antigua Atenas. El filósofo Sócrates, en el mercado de la ciudad, ofrecía de manera gratuita una dialéctica continua a cualquier visitante, persiguiendo el aprendizaje en su interlocutor. El maestro pretendía que se produjera un cambio en la persona a través de la interacción y unión de los distintos puntos de vista. Esta correspondencia sirve para explicar que, así como Sócrates buscaba el aprendizaje y el cambio intelectual en el visitante, los centros de escritura académica lo pretenden de sus estudiantes a través de un proceso social y colaborativo de la escritura.

Waller (2002) nos aporta otro paralelismo estableciendo una relación directa entre las sociedades literarias del siglo XVIII y los centros de escritura del siglo XX. Esta autora sugiere que varios aspectos definitorios y característicos de dichas sociedades se recogen en las definiciones de los centros de escritura. En este sentido tanto las primeras como los centros de escritura académica, critican el hincapié sobre el intelecto y el aprendizaje memorístico que hace la universidad relegando a un segundo

plano el debate y la discusión. Tanto en uno como en otro, los estudiantes pasan a un primer plano y trabajan colaborativamente con sus compañeros y profesores.

A partir de las ideas de North (1984) y Waller (2002) sobre los centros de escritura y su origen, se evidencia un importante antagonismo entre estos y las instituciones educativas actuales. Frente al logocentrismo y el orden jerárquico propios de las segundas, los centros de escritura abogan por una enseñanza y aprendizaje democráticos, con el foco en el alumno. Mientras las universidades ponen el énfasis en el aprendizaje meramente reproductor, centrando las tareas de los estudiantes en exámenes, resúmenes y toma de apuntes (Guzmán y García, 2014), los centros apuestan por la experiencia, la actividad y la razón para la creación de conocimiento. En definitiva, en los centros de escritura se pone en marcha una nueva concepción del aprendizaje. El trabajo se centra en el estudiante (Cooper, 1994; Grimm, 1996; North, 1984) y en el proceso, y no tanto en el resultado o el producto (North, 1984).

Cuando los estudiantes ingresan al ámbito universitario se enfrentan al grave problema de la escritura académica (Núñez, 2013a). Un asunto para el que ni han sido preparados en etapas educativas anteriores (Vázquez, 2005), ni se les forma en la universidad (Peña, 2008). Pues bien, los centros de escritura académica pretenden dar respuesta ofreciendo asistencia diferenciada para alumnado (graduados y no graduados), profesorado universitario, y facultades a través de distintas modalidades (Carlino, 2002; North, 1984; Núñez, 2013b). Entre la gran cantidad de servicios ofertados se encuentran tutorías, talleres, bibliotecas, evaluación de escritura, líneas telefónicas de gramática, concursos de escritura, prácticas de capacitación de tutores, conferencias, seminarios programas de escritura, etc. (Carlino, 2002, 2003 y 2005; Núñez, 2013b).

En cuanto a la finalidad de los centros de escritura académica, cabe resaltar que el objetivo no es sólo asistir a los estudiantes en trabajos específicos, sino también ayudarlos a convertirse en escritores eficaces (Cooper, 1994; Waller, 2002). En cuanto a esta idea, North observa que “en un centro de escritura el objeto es asegurar que los escritores, y no necesariamente sus textos, son los que cambian por la instrucción” (1984, p. 438). Para ello, trabajan con dos metas distintas pero complementarias. Por un lado, permitir que los propios alumnos descubran cómo escribir de manera más productiva y eficiente, y por otro, cumplir con los requerimientos intelectuales y retóricos específicos que requiere cada

disciplina. El estudiante puede recurrir a los centros de escritura y recibir apoyo en cualquier momento del proceso (Carlino, 2002), obteniendo ayuda y asesoramiento al comienzo del trabajo escrito, después de redactar un borrador, al recibir retroalimentación de un profesor que le haya requerido revisión, para corregir y editar trabajos ya finalizados, etc. Para ello, los tutores trabajan en colaboración con los alumnos escritores, adaptándose a sus necesidades y preocupaciones, ayudándoles a descubrir y explorar sus ideas (Cooper, 1994; Waller, 2002).

Evolución de los centros de escritura académica

Carino afirma que “los centros, en su origen, suponían un fenómeno mucho más variado y complejo que lo que se ha representado en los discursos sobre centros de escritura” (1995, p. 104). A pesar de que muchos centros se han consolidado, esta no ha sido la tónica general en su evolución (Waller, 2002). Sin remontarnos a la historia antigua que propone North (1984), sino a la más actual, los centros de escritura aparecen en la década de 1920 en la forma de laboratorios con una función reparadora (Boquet, 1999) y asistencial. El término laboratorio, indudablemente, remite a los aspectos científicos y experimentales de la escritura. Así pues, el trabajo estaba dirigido a alumnos que debían mejorar su escritura básica a través de ejercicios mecánicos y repetitivos que pretendían corregir dichas deficiencias. Las tareas se focalizaban en perfeccionar el aspecto formal de la escritura centrándose en el método y en la instrucción. De este modo, los laboratorios de escritura pasaron a ocuparse de lo que los maestros de clase no querían hacer, la gramática (Boquet, 1999), tornándose entonces peyorativo el concepto de laboratorio (Waller, 2002). Se atendía sólo a los alumnos con dificultades o retrasados (Grimm, 1996; Waller, 2002), lo que pudiera interpretarse como un castigo por parte de los propios estudiantes.

Con el paso del tiempo se produjo un cambio de énfasis, pasando de tener una función asistencial a una paliativa y remedial (Waller, 2002). Fueron varios los hechos históricos que promovieron esta transformación. Entre estos acontecimientos destacan la crisis económica de 1930 que como consecuencia produjo una gran afluencia de nuevos estudiantes a las instituciones educativas sin preparación adecuada, y más tarde, la influencia de la psicología y la medicina en la educación, que consiguió

que el término “clínica” desplace al de “laboratorio” (Waller, 2002), enfatizando los aspectos psicológicos de la escritura. Posteriormente, durante el período de la Segunda Guerra Mundial el objetivo educativo estuvo puesto en preparar agentes de las Fuerzas Armadas Inglesas en un corto lapso de tiempo (Carino, 1995; Waller, 2002). Una vez acabada la guerra en los centros se atendió a un gran número de veteranos (Bazerman *et al.*, 2005; Boquet, 1999; Waller, 2002). Finalmente, cabe destacar los movimientos civiles que impulsaron las políticas educativas en el decenio de finales de 1960 y principios de 1970. A esto se añadió la crisis de alfabetización (Russell, 1994; Waller, 2002).

Durante las últimas décadas del siglo XX se vivieron importantes procesos de democratización que acabaron con los regímenes dictatoriales que se vivían en distintas partes del mundo. La educación no va a ser ajena a esta revolución y cambio. Surgieron así, en el ámbito educativo, múltiples manifestaciones y movilizaciones que reclamaban una apertura y orientación más participativa de la educación superior (Carrillo, 2015). En el caso concreto de Estados Unidos, estas políticas universitarias democratizadoras provocaron el ingreso de estudiantes procedentes de ámbitos desatendidos hasta ese momento (Bazerman *et al.*, 2005; Waller, 2002). Acudieron a los centros universitarios un gran número de alumnos que no contaban con la preparación básica adecuada, estudiantes con bajos recursos, veteranos de guerra y atletas (Bazerman y Russell, 1994; Waller, 2002). Ante esta oleada creciente de alumnado minoritario, las universidades se encontraron con dificultades que esperaban remediar gracias al trabajo de los centros de escritura. De este modo, estos alumnos poco o nada usuales en el mundo de la educación superior, encontraron la oportunidad de corregir su deficiente bagaje educativo y cultural (Grimm, 1996; Núñez, 2013b).

En 1970 se desató una importante crisis educativa en Estados Unidos desencadenada por los bajos niveles de alfabetización de la población (Russell, 1994). En su informe de 1983, *A nation at risk, la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación* recogía datos alarmantes sobre el analfabetismo en la población adulta (Berghlund, 2002). Se requería urgentemente una reforma educativa de gran alcance. En este contexto, la alfabetización se convirtió en el objetivo clave (Lankshea y Knobel, 2008). En el decenio de 1970 se crearon un gran número de centros de escritura académica (Núñez, 2013b). De ahí que gran variedad de publicaciones e investigaciones consideren la profesionalización de

los mismos en esta fecha (Waller, 2002). A partir de ese momento se produjo el salto definitivo en la terminología, utilizándose “centro” (Waller, 2002). Desde ese momento hasta la actualidad esta es la denominación que se utiliza.

Expansión y situación actual de los Centros de Escritura Académica

Desde los años 70 el aumento de los centros de escritura ha sido muy notable (Núñez, 2013b). Con el objetivo de dar respuesta a la insatisfacción general respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en el aula se han creado instituciones con diferentes tipologías, métodos y espacios (Waller, 2002). No obstante, este rápido auge, significó, que en muchas ocasiones, la organización de los centros fueran un tanto caóticas en el inicio. En esta primera década de expansión, los centros contaban con una gran cantidad de alumnos, pero, a su vez, bajísima financiación y deficiente formación del profesorado (Waller, 2002). Los laboratorios de escritura, se focalizaron en la instrucción y en el método. Posteriormente comenzaron a tener su propio espacio, esta vez cambiando el énfasis desde el método al desarrollo de las competencias, y animando a los estudiantes a escribir basándose en sus propios intereses, de forma colaborativa y dialógica. “Los estudiantes pasaron de escuchar hablar a sus instructores sobre escritura, a hacer realidad sus propios escritos” (Boquet, 1999, p. 467).

Una década más tarde a la aparición de los primeros centros, y dado el rápido desarrollo de estos, se crea la Asociación Internacional de Centros de Escritura, a la que pertenecen un gran número de asociaciones nacionales e internacionales (Núñez, 2013b) que apoyan y difunden el trabajo de los centros de escritura (Waller, 2002). Dicha asociación promueve el desarrollo de directores, tutores y personal de los centros llevando a cabo reuniones, publicaciones y diversas actividades profesionales. Las publicaciones con mayor impacto internacional son la revista “The Writing Center Journal”, con artículos sobre investigación y cuestiones teóricas, y el Boletín “Writing Lab Newsletter”, que recoge artículos sobre experiencias prácticas, información, y revisión de materiales.

En la actualidad, los centros de escritura académica procuran desligarse del originario enfoque remedial (Carlino, 2005; Grimm, 1996), de forma que muchos de ellos llevan a cabo verdaderos programas institucionalizados que fomentan el desarrollo de la escritura en todas las áreas y disciplinas académicas, y no sólo en áreas concretas de lenguaje o humanidades (Waller, 2002). Los modelos más usuales de programas son, por un lado, aquellos que se trabajan a través del currículum (writing across the curriculum—WAC) y, por otro, los que lo hacen dentro de las disciplinas (writing in the disciplines—WID). El objetivo prioritario de los centros de escritura académica es que se los considere como espacios en los que todos los miembros de la comunidad educativa, y no sólo los estudiantes, encuentren un sitio para la reflexión (Waller, 2002).

Ahora bien, a pesar de que los centros de escritura han progresado satisfactoriamente en el ámbito anglosajón, y más recientemente en países latinoamericanos, no ha sido esta la tónica común en nuestro país (Castelló, 2014; Núñez, 2013a). Las únicas universidades que cuentan con centros propios son la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Navarra y la Universidad Pompeu Fabra.

El Centro de Escritura de la Universidad de la Universidad Autónoma de Madrid ofrece tutorías presenciales, consultas lingüísticas en línea, recursos y talleres. Estos servicios están destinados a alumnos de grado y posgrado. La Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá, por su parte, ofrece asesoramiento, recursos, talleres y cursos de escritura. El Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz se define como un espacio de aprendizaje complementario y eficaz para el desarrollo de la escritura dirigida a alumnos con dificultades en dicha competencia (alumnos que tienen el español como lengua extranjera o alumnos con deficiencia auditiva) y colabora y respalda las actividades organizadas por la universidad que contribuyen al desarrollo de habilidades de escritura. Especialmente interesante es el Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. Este Centro, integrado en la institución universitaria, ofrece tutorización y asesoramiento personal, seminarios, formación específica y recursos de escritura, y pruebas de diagnóstico. En el caso de la tutorización, ofertan dos modalidades diferenciadas para dar servicio específico: tutorización para la etapa de transición (primer año en la universidad) y tutoría para alumnos de grado. En último lugar, citamos el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra. Cabe destacar que

este Centro, al contrario que los anteriores, no tiene servicio presencial para el alumnado. Se configura como un Centro virtual que ofrece diversos itinerarios virtuales, tales como, técnicas de escritura, modelos de texto, tests de evaluación y recursos.

Salvo estas excepciones, y a pesar de la existencia de abundante investigación en el área, la incursión en este campo específico ha sido más bien tímida. Núñez (2013a) realiza un profundo análisis comparado de la Alfabetización Académica en el ámbito Iberoamericano constatando que las universidades españolas ofrecen programas y talleres puntuales en materia de escritura académica, pero no integrados en las disciplinas, imperando el enfoque remedial. Montijano y Barrios (2016) llegan a similares conclusiones. Afirman que, si bien estos talleres aportan conocimiento útil sobre búsquedas bibliográfica o normativas para citas, entre otros, al abordarse de manera ocasional el alumnado no consigue desarrollar al máximo la competencia escrita. Evidentemente, los objetivos de dichos programas son necesarios para la formación de los alumnos, pero también es cierto que los métodos utilizados no invitan a la reflexión. Asimismo, la falta de sistematización no permite resultados efectivos (Montijano y Barrios, 2016).

Por el contrario, los centros de escritura con programas focalizados en crear mejores escritores y, consecuentemente, mejores conocedores y pensadores, centran sus objetivos en la persona y en el proceso, en el estudiante que escribe y conoce a través de la escritura (Boquet, 1999). En estos programas se instruye competencialmente a los alumnos en nuevas formas de escribir, de explorar nuevas ideas, en la búsqueda, selección, análisis y evaluación crítica de la información, así como a moverse con fluidez a través de diferentes tipos de textos (Peña, 2008) y formas textuales. Además, si algo hay que destacar de los centros de escritura es su gran flexibilidad, como se ha podido comprobar durante su desarrollo y evolución. Así pues, se hacen aún más necesarios en la sociedad actual, entre la Era Digital y la inminente Cuarta Revolución Industrial. Debido a los rápidos avances tecnológicos, las formas de escritura y lectura han cambiado drásticamente (Geisler *et al.*, 2001; Peña, 2008) y, junto a ello, o como consecuencia de ello, las formas de conocer, comprender y apropiarse de la realidad. En definitiva, está cambiando la forma de pensar. La cultura digital exige cambios radicales respecto a la cultura impresa (Peña, 2008). Ello no significa que la primera haya desbancado a la segunda, ni mucho menos, pero sí que, al implicar

procesos mentales y destrezas diferentes, se requerirán estrategias educativas distintas, acordes a los nuevos contextos. Los centros de escritura académica pueden hacer frente a esta nueva realidad.

Los Programas de escritura académica: Escritura a través del currículum y Escritura en las disciplinas

Dos movimientos asociados a los Centros de Escritura Académica son “Escritura a través del currículum” y “Escritura en las Disciplinas” (WAC y WID, respectivamente, por sus siglas en inglés) (Carlino, 2002). Tanto el programa WAC como el WID pueden ser integrados de diversos modos y asumir distintas estructuras según las necesidades particulares, situación, objetivos y contexto característico de cada institución. En este sentido, encontramos entre otros, “tutores de escritura”, “compañeros de escritura”, “materias de escritura intensiva” (Carlino, 2004, 2005). Independientemente del modelo y formato que se adopte, lo que sí es una realidad es que, en todos los programas, tanto alumnos, como profesores y facultades tienen que implicarse (McLeod, 1987)., A pesar de tener orígenes distintos, en la actualidad, los centros de escritura han pasado a ser el centro neurálgico de estos programas (Bazerman *et al.*, 2005), “socios mayoritarios” (Molina-Natera, 2012, p.100), brindando asesoramiento, capacitación y apoyo a toda la comunidad universitaria.

El origen del movimiento “Escritura a través del currículum” (WAC) se suele ubicar en Reino Unido, a mediados de la década de los sesenta del siglo XX como respuesta a la crisis de alfabetización (Marinkovich y Morán, 1998). Russel (1994) sitúa a James Britton como el antecesor del mismo, pues promovió en el Reino Unido la tendencia favorecedora del discurso en el aula y el aprendizaje centrado en el estudiante, a través del diálogo grupal, la escritura expresiva y la colaboración entre el maestro y el alumno. Estas ideas no tardaron en llegar a EEUU, especialmente ante la necesidad de que la escritura se trabajara en todas las asignaturas y no sólo en las de inglés (Molina-Natera, 2012). Así, una década más tarde pasan al contexto norteamericano perdiendo su esencia original (Marinkovich y Morán, 1998; Russell, 1994), pero desarrollándose con tal ímpetu que, en la actualidad, existen en la mayor parte de las universidades de Estados Unidos.

El programa Escribir a través del Currículum (Writing Across the Curriculum) asume la idea que la escritura es indispensable para el desarrollo intelectual de los estudiantes (Harper y Vered, 2017), así como para acrecentar los conocimientos (Carlino, 2004). Su tesis central es aquella concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que otorga al alumno un papel activo (McLeod, 1992). Otra de sus premisas es que los estudiantes puedan desarrollar su escritura en todas las disciplinas, durante toda su trayectoria académica (Carlino, 2004), y no sólo a través de programas aislados (Harper y Vered, 2017). Ahora bien, los distintos ámbitos de estudio requieren diferentes modos de escritura y, más aún, se ha observado que cuando el estudiante escribe dentro de una materia, encuentra un mayor compromiso con ella (Carlino, 2005). Por este motivo, si bien el programa “Escritura a través del currículum” (WAC) desde sus comienzos integraba la “Escritura en las Disciplinas” (WID), en la década de los noventa sus métodos se separan (Russell, 2002). Esta división supuso dos caminos distintos, pero no excluyentes, sino complementarios (McLeod, 1987), “aprender a escribir *en* las formas en que lo hacen las disciplinas (lo que llamaron WID) y aprender a escribir *sobre* los temas que estudian las disciplinas (lo que llamaron WAC)” (Russell, 2002, p. 310).

El programa “Escritura en las disciplinas” (Writing In the Disciplines) considera que cada disciplina tiene nociones y prácticas discursivas propias (Bazerman *et al.*, 2005). Gottschalk afirma que “un programa de escritura debe trabajar para, con, y en interés de las disciplinas, el sitio en el que está integrado el lenguaje” (1997, p. 23). Este modelo de programa está enfocado en el acto de escribir dentro de cada área disciplinar por parte de los propios docentes especialistas de las materias. Acorde con esta visión, no es adecuado que un curso específico de escritura prepare a los estudiantes para escribir de manera apropiada en todas las materias. Así pues, el movimiento “Writing In the Disciplines” colabora en esta tarea procurando que los estudiantes se imbuyan dentro del discurso académico propio que exige cada disciplina en particular (Bazerman *et al.*, 2005). Es lo que McLeod (1992) observaba ya con anterioridad en los programas de escritura a través del currículum (WAC), una vertiente epistémica y cognitiva, que implica escribir para aprender, y otra retórica, que implica aprender a escribir en las disciplinas particulares.

Ahora bien, los programas “Writing Across the Curriculum” y “Writing In the Disciplines” son transformadores (McLeod, 1992), y promueven

una renovación de la cultura universitaria. Cambian la forma de enseñar, de aprender y también de evaluar. Sin embargo, no sólo los procesos son transformados, sino también las personas, por cuanto estos programas abogan por una escritura social (McLeod, 1992). Así pues, las audiencias se vuelven recursos muy estimables a tener en cuenta en las aulas, puesto que otorgarán al escritor la retroalimentación que necesita a lo largo del proceso de su escritura (Leahy, 1994, citado en Carlino, 2004).

Gracias al aporte teórico de los centros de escritura académica y de los programas WAC y WID aparece un nuevo concepto de escritura, no vista como un proceso individual e intrapersonal, sino como una práctica social (Molina-Natera, 2012) e interpersonal. La tarea en estos contextos se fundamenta en la idea del aprendizaje como fenómeno colaborativo (McLeod, 1992).

La relación entre escritura y pensamiento en los programas de escritura académica

A pesar de que el fenómeno de la alfabetización académica en la época actual supone un elemento central de las políticas educativas, ya se ha visto que no fue hasta la década de 1970 cuando el concepto pasa a un primer plano de atención. En la actualidad, la competencia para comunicarse por escrito se ha vuelto fundamental en la educación y cobra un papel de especial relevancia por cuanto cumple una función comunicativa, social y epistémica (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2002 y 2004; Cassany, 2016; Molina-Natera, 2012; Peña, 2008; Serrano, 2011). La importancia de la competencia escrita reside, fundamentalmente, en que, junto con la competencia lectora, se considera indispensable para la adquisición de los demás aprendizajes y competencias. Dichas competencias se consideran básicas para producir y transformar el conocimiento y desarrollar el pensamiento (Carlino, 2004; Peña, 2008). Es aquí donde los centros y programas de escritura tienen su máximo potencial de acción.

Ong describe con detalle la relación entre la escritura y el pensamiento. En palabras de este autor, “más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (1982, p. 81), convirtiéndose en “la tecnología que ha moldeado e impulsado la

actividad intelectual del hombre moderno” (p. 86). Por su parte, Lynch (2016) afirma que esta tecnología constituye uno de los mayores desarrollos de la historia de la humanidad, y ha supuesto una nueva forma de alcanzar el conocimiento. Finalmente, Álvarez y Ramírez defienden que “la lengua escrita amplía la memoria y la comunicación” (2006, p. 29), y señalan que la actividad reflexiva que implica la instrucción de la práctica de la escritura tiene el cometido de ayudar a los estudiantes a transformar el conocimiento además de renovar el saber y no quedarse en la mera producción y redacción.

La independencia entre pensamiento y lenguaje ha tenido grandes repercusiones en el proceso de enseñanza de la competencia escrita. A lo largo de la historia, el acto de escribir se ha centrado en aspectos meramente lingüísticos y gramaticales, como se puede observar en los primeros centros-laboratorio (Boquet, 1999; Waller, 2002), perdiendo en este camino el potencial de la escritura como instrumento generador de pensamiento e ideas. Sin embargo, la experiencia constatada del trabajo de los centros de escritura académica en la actualidad, así como de los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID), aporta una transformación radical en las formas de enseñanza de la competencia escrita, incluso en la propia definición y concepción del término. Los centros y programas sostienen la convicción que el acto de escribir no cumple solamente una función comunicativa (Carlino, 2004). Es decir, la competencia escrita no es vista sólo como un medio para transmitir ideas, sino que también se da gran valor a su potencialidad epistémica (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2002 y 2004; Scardamalia y Bereiter, 1985; Serrano, 2011). La escritura supone una valiosa herramienta para aprender, transformar el propio saber y crear conocimiento, no sólo para expresar y demostrar lo que el alumno sabe (Peña, 2008). Esta propuesta de los centros y programas de escritura sobre el acto de escribir pretende establecer un método para desarrollar el pensamiento.

El papel de los tutores y el de los alumnos en los programas de escritura académica

Los tutores, los profesores y los estudiantes son los artífices de la implantación de los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y

“Writing In the Disciplines” (WID). Cooper (1994) realiza un exhaustivo análisis sobre las funciones y el rol que deben asumir el tutor y el alumno en los centros de escritura académica, sin embargo, los ejemplos son también aplicables a universidades que trabajen con los programas WAC y/o WIC y no cuenten con centros específicos.

En primer lugar, el tutor se convierte en el guía del largo proceso de enseñanza que implica la escritura. Una de sus funciones principales consiste en motivar a los estudiantes, quienes, a su vez, se vuelven agentes activos (McLeod, 1992) y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos aprenden a asumir responsabilidad sobre las propias decisiones, a detectar errores y a expresarse coherentemente. En este proceso es imprescindible tener en cuenta las necesidades informativas de las distintas audiencias (Álvarez y Ramírez, 2006; Carlino, 2004), centrándose en la organización y el sentido de sus escritos, y no sólo en aspectos ortográficos o gramaticales.

Conviene subrayar que dado el rol de guía que asume el docente, de ningún modo puede modificar o incluso corregir los trabajos escritos de los estudiantes (Núñez, 2013b; Waller, 2002). Así pues, el tutor deja de lado su papel de corrector para convertirse en lector que aporta retroalimentación al alumno (Carlino, 2002 y 2004; McLeod, 1992) a través del diálogo, considerando sus conocimientos previos e intereses. Mediante este proceso comunicativo, el tutor debe ser capaz de diagnosticar problemas de escritura, revisar información, escuchar a los estudiantes, y ofrecerles las estrategias y los apoyos necesarios para que sean ellos mismos quienes corrijan y mejoren sus producciones (Carlino, 2002). De esta manera, el alumno se convierte en el último responsable de su propio proceso de escritura.

Ahora bien, mientras que en los contextos tradicionales de aprendizaje, teoría y práctica suelen divergir, en los centros de escritura académica y en los programas “Writing Across the Curriculum” (WAC) y “Writing In the Disciplines” (WID), teoría y práctica de la escritura, convergen en una relación interdependiente (McLeod, 1992,). El tutor no sólo enseña sobre escritura sino también, al mismo tiempo, a crear conocimiento. En este contexto, todo el proceso de la actividad de escritura tiene más peso, más valor, que el resultado final. Tal y como afirma North (1984, p.438), “la importancia de los centros de escritura radica en convertir a los alumnos en mejores escritores y no en producir mejores escritos”. Por otra parte, aprender a escribir, como cualquier otro aprendizaje, comporta riesgos

de equivocarse. En este sentido, los centros de escritura se convierten en los espacios idóneos para que los estudiantes hagan pruebas, ensayen sus escritos, experimenten con el acto de escribir, gocen en un contexto libre de la mirada examinadora de los expertos, y sientan que verdaderamente se les está acompañando y apoyando durante todo el proceso.

Conclusiones/Discusión

Los centros de escritura académica fueron originariamente creados con una función remedial. No obstante, su evolución histórica les ha permitido alejarse de esa imagen ocupando, en la actualidad, un lugar privilegiado en el sistema educativo del que toda la comunidad educativa puede beneficiarse. Las denominaciones que han recibido estos centros son muy variadas y revelan la propia evolución de los mismos: laboratorio, clínica, y más tardíamente, centro (Waller, 2002). Cada una de estas denominaciones ha vislumbrado la idea que se ha tenido sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, el papel del instructor y el del alumno, la relación entre ellos, los métodos de enseñanza, etc., y en última instancia, el vínculo que ha establecido el propio centro de escritura y la universidad.

Teniendo en cuenta que, tradicionalmente, las instituciones educativas han hecho énfasis en la función comunicativa de la escritura, relegando a un segundo plano la importancia de esta competencia como herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña, 2008), este estudio pone en evidencia que las universidades españolas no pueden seguir haciendo oídos sordos a esta problemática. A este respecto, si bien es cierto que existen en nuestro territorio universidades que cuentan con centros de escritura propios, la mayoría de las instituciones ofrecen cursos o talleres puntuales para mejorar la competencia escrita dictados a modo de cursos extracurriculares. En líneas generales, estos cursos no tienen conexión alguna con las disciplinas y, evidentemente, al ser extracadémicos, suponen un gasto extra para los estudiantes que quieran optar a mejorar su escritura, repercutiendo negativamente de forma especial en aquellos alumnos con recursos económicos limitados.

Asimismo, la incorporación de la universidad española en el EEES ha supuesto un cambio radical en cuanto a las normas que regulan la

ordenación de las enseñanzas oficiales, así como en aspectos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Montijano y Barrios, 2016). En este sentido, García y Guzmán (2016) realizan un exhaustivo análisis sobre la necesidad de repensar la alfabetización académica en la universidad para hacer frente a las nuevas materias, TFG y TFM. Ambas asignaturas constituyen un instrumento que permite comprobar los resultados del aprendizaje logrado por el estudiante al acabar la formación universitaria y que queda evidenciado a través de la escritura académica.

Definitivamente, nuestras instituciones deben apostar por experiencias educativas de calidad. La universidad hacerse eco del potencial que tiene la producción escrita para desarrollar el pensamiento y para aprender mejor. Indiscutiblemente, y volviendo a la conceptualización sobre alfabetización académica, se entiende que la competencia escrita debe concebirse como un proceso continuo (Johnson, 2003) y nunca acabado, que necesita constante formación y perfeccionamiento, y no supone una condición inmutable, que se tiene o no (Carlino, 2005). Las personas siempre están a tiempo de mejorar su escritura. Las técnicas existen y las posibilidades de hacerlo también, por lo que no hay que desalentarse.

No se pretende que la universidad forme escritores profesionales, sino que, forme a los alumnos para que sean capaces de generar saberes con rigor científico dentro de cada una de las disciplinas particulares. Es decir, las instituciones educativas deben reconceptualizar la competencia escrita como herramienta para operar sobre el conocimiento (Carlino, 2003). Otro cambio necesario en las instituciones españolas es el de provocar una profunda transformación en la mirada asistencial y remedial que tienen los actuales cursos de escritura. Los alumnos acuden a estos una vez que se encuentran con el problema. Sin embargo, lo interesante es poder contar con programas o centros institucionalizados que apoyen la formación del estudiante a lo largo de los estudios universitarios e, incluso una vez acabados sus estudios.

Asimismo, no debe olvidarse el componente social de la escritura (Cassany, 2016). En este sentido, cobran especial importancia los centros de escritura académica, por cuanto disponen de una larga trayectoria de investigación e indagación crítica. Estos centros cuentan con la suficiente capacidad para cambiar la visión tradicional sobre la alfabetización académica y mostrar a alumnos y profesores lo disfrutable que puede llegar ser el escribir para saber, provocando un cambio de actitud en unos y otros.

Bien a través de centros de escritura o mediante programas institucionalizados, es necesaria una revisión de la idea que tiene la universidad, así como el profesorado y alumnado, sobre la competencia escrita. La escritura debe considerarse una valiosa herramienta para aprender, y reaprender, sobre las disciplinas. Los centros y programas de escritura a los que nos hemos referido a lo largo de este artículo, suponen una nueva forma de plantearse el papel que desempeña la escritura en la educación superior. Ahora bien, “la escritura académica no reside en la clase de uno u otro profesor o asignatura, sino que trasciende a estos y pertenece a un nuevo requerimiento institucional” (García y Guzmán, 2016, p.36) Por este motivo para poder poner en marcha y llevar a la práctica estos programas será necesario un compromiso personal y del conjunto de la institución universitaria.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60.
- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities/Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Bazerman, C. y Russell, D. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Davis: Hermagoras Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufs, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf.
- Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. *Cuadernos del CENDES*, 19(50), 129-151.
- Boquet, E. H. (1999). « Our little secret»: A history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482.

- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15(2), 103-115. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43441973>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26) 22-33.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación*, (336), 143-168.
- Carrillo-Linares, A. (2015). Universidades y transiciones políticas: el caso español en los años 60-70. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 49-75. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.004>
- Cassany, D. (2016). Capítulo VII. Redes Sociales para Leer y Escribir. En *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 185-208). Mexico: Fundación SM México.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cooper, M. M. (1994). Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers. *The Writing Center Journal*, 14(2), 97-111.
- García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43, doi: 10.5944/educXX1.15730
- Geisler, C., Bazerman, C., Doheny-Farina, S., Gurak, L., Haas, C., Johnson-Eilola, J., Kaufer, D. S., Lunsford, A., Miller, C. R., Winsor, D. & Yates, J. (2001). IText: Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 15(3), 269-308.
- Gottschalk, K.: «Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines». *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, Abril, (1997), pp. 22-45.

- Grimm, N. M. (1996). Rearticulating the work of the writing center. *College Composition and Communication*, 47(4), 523-548.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>
- Harper, R., & Vered, K. O. (2017). Developing communication as a graduate outcome: using 'Writing Across the Curriculum' as a whole-of-institution approach to curriculum and pedagogy. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 688-701. doi: 10.1080/07294360.2016.1238882
- Harris, M. (1990). What's up and what's in: Trends and traditions in writing centers. *The Writing Center Journal*, 11(1), 15-25.
- International Writing Centers Association. Disponible en línea en: <http://writingcenters.org/about/>
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Editorial Pax México.
- Lankshea, C., Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lynch, M. P. (2016). *The Internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data* (First ed.). New York: Liveright Publishing.
- Marinkovich Ravena, Juana, & Morán Ramírez, Pilar. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- McLeod, S. (1987). Defining writing across the curriculum. *WPA: Writing program administration*, 11(1-2), 19-24.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10).
- Montijano Cabrera, M. P., & Barrios Espinosa, M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(2).
- North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/377047> doi: 10.2307/377047

- Núñez Cortés, J. A. (2013). La alfabetización académica: un estudio comparado en el ámbito iberoamericano. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Núñez Cortés, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102.
- Ong, W. J. (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica: México, 1987, 2da. imp. 1997
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Russell, D. R. (1994). Americans Origins of the Writing-Across-the-Curriculum Movement. En Charles Bazerman & David R. Russell (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*, 3-22. Davis, California: Hermagoras Press.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En Stierer, B., & Maybin, J. (Eds.). (1994). *Language, Literacy, and Learning in Educational Practice: A Reader*. Multilingual matters.
- Serrano, S. (2011). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: Reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14(11), 78-97. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/1137>
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1*, (1).
- Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. *New Foundations*.

Información de contacto: Elisa Gavari Starkie. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. C/ Juan del Rosal, N° 14, 28040, Madrid. **E-mail:** egavari@edu.uned.es