

Recomendaciones para fortalecer las tutorías en el Centro de Escritura Javeriano de Bogotá

Guidelines to improve the writing tutorials at Centro de Escritura Javeriano – Bogotá

Mónica Hernández Barrera*

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar oportunidades de mejoramiento en las tutorías del Centro de Escritura Javeriano Bogotá (CEJ) y contribuir con la consolidación de una cultura de la escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Para tal fin, se identificaron las motivaciones, necesidades y prácticas de escritura de los estudiantes asistentes a las tutorías. Así mismo, se indagó por el tipo de instrucción que sus profesores les dan para el desarrollo de trabajos escritos y si promueven la lectura y la escritura en sus clases. Los resultados ratifican lo que desde otras investigaciones realizadas en otros contextos han observado: la lectura y la escritura se desarrollan en la universidad como un dispositivo de evaluación y que no se tiene en cuenta, por parte de profesores ni de estudiantes, que se deben desarrollar como un proceso perfectible. De manera particular para el Centro de Escritura, a partir de los resultados, se identificaron puntos clave que los tutores del CEJ deben tener en cuenta para mejorar las sesiones de acompañamiento y, a partir de allí, promover prácticas de lectura y escritura eficaces que permitan el desarrollo paulatino de una cultura de lectura y escritura con fines epistémicos en la universidad.

Abstract

This research intended to identify key aspects that allow the betterment of the writing tutorials at Centro de Escritura Javeriano (CEJ) –Pontificia Universidad Javeriana’s Writing Center – as well as to promote Academic Writing in this University. To do so, Writing needs, motivations, and practices of the students who attend the tutorials were identified; so as their teachers’ Writing and Reading assignments and whether they promote these abilities in their classes. Results confirm what other studies have concluded: Reading and Writing are developed in universities as a mere grading tool. Also, neither teachers nor students are aware that these abilities ought to be improved by practice. Specifically for this Writing Center, some key aspects

*Estudiante de Licenciatura en Lenguas Modernas. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá.

were pointed out in order to better the writing tutorials and to promote effective practices that will ultimately develop a culture of epistemic Writing and Reading in the University.

Palabras clave: Centro de escritura, escritura académica, escritura como proceso, escritura entre iguales

Key Words: *Writing Center, Academic Writing, Writing as a process, Peer Tutoring*

Introducción

La investigación surgió principalmente de la experiencia de la investigadora como tutora de escritura en el CEJ y de su interés por los procesos de lectura y escritura académicos. Es innegable que estas habilidades son necesarias en el desarrollo del conocimiento, específicamente en la universidad; de acuerdo con numerosos estudios, se percibe que en Colombia los estudiantes no tienen herramientas suficientes para desarrollarlas exitosamente en la educación superior. Así pues, particularmente en la PUJ, en el CEJ (que funciona desde la Facultad de Comunicación y Lenguaje), pares tutores ayudan con los procesos de lectura y escritura de otros estudiantes, como una medida complementaria a las políticas institucionales frente al tema.

De acuerdo con su resumen ejecutivo, el CEJ “es un espacio en el que se brinda acompañamiento, tanto a estudiantes de pregrado y posgrado como a docentes que deseen contar con lectores reales para sus textos académicos, con el fin, bien sea de compartirlos y buscar el punto de vista de un par, o de afianzar aspectos dentro del texto que requieran de fortalecimiento. Es, así mismo, un lugar para la investigación, el apoyo didáctico y conceptual, el intercambio pedagógico y la vinculación con las políticas sobre lectura y escritura.” (González, 2013: 1).

Este estudio pretendía tomar una radiografía del lector y escritor javeriano que asiste a las tutorías en el CEJ al identificar sus motivaciones, prácticas y necesidades de escritura académicas y, a partir de allí, hacer recomendaciones que permitan mejorar las tutorías. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se aplicó un cuestionario autoadministrado a los estudiantes usuarios, seleccionados a partir de los formatos que se diligencian después de una sesión de acompañamiento; en segundo lugar, se hizo observación de cinco sesiones de tutoría. De igual manera, se entrevistaron 2 profesores de los estudiantes asistentes a las tutorías, 3

tutores y 2 usuarios del CEJ. Por último, se analizaron 110 formatos de seguimiento de 2012 y 2013.

Ahora, el trabajo investigativo se apoyó en sustentos teóricos como la Alfabetización Académica (Carlino, 2003, 2004, 2005; Vázquez, 2005), el concepto de escritura concebida como proceso (Peña, 2008; Arciniegas y López, 2012), la escritura entre iguales (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2009; Ryan, & Zimmerelli, 2010). Además, se encuentran las configuraciones didácticas (Litwin, 1997), las motivaciones frente a la escritura Bruning & Horn (2000), las prácticas de lectura y escritura y la escritura a través del currículo (WAC) (Russell, 1990) y, finalmente, los aspectos metacognitivos para la escritura (Heller & Thorogood, 1995).

Entre los alcances de la investigación, se identificó un perfil del usuario promedio del CEJ, sus razones para asistir a las sesiones de acompañamiento, lo que escribe y cómo lo hace y lo que necesita para perfeccionar su proceso de escritura. Este trabajo es la primera investigación realizada en el CEJ, debido a su reciente creación y sus hallazgos son apenas acercamientos a una realidad global. Así pues, su principal aporte es servir de inspiración para que se adelanten más estudios frente al tema y se profundicen en las observaciones realizadas e, idealmente, se lleven a cabo propuestas concretas que desarrollen las recomendaciones planteadas.

Metodología

Este trabajo de investigación adoptó el enfoque cualitativo etnográfico y es de corte descriptivo y observacional, Hernández Sampieri (2006). Se utilizaron distintas técnicas e instrumentos para la recolección de datos a través de:

- ✓ *Un cuestionario piloto realizado a 8 usuarios del CEJ*
- ✓ *Cuestionarios autoadministrados resueltos por 23 usuarios del CEJ (modificado del piloto)*

El cuestionario, que se compone de preguntas abiertas y cerradas, preguntó sobre la formación secundaria en lectura y escritura, sus percepciones y motivaciones para la escritura, así como el tipo de textos que desarrollan, en cuáles asignaturas y qué tan frecuente los escriben. Además, se indagó acerca de las prácticas para planear y desarrollar los textos y de sus expectativas y experiencia en la tutoría del CEJ.

- ✓ *Matriz de evaluación de 110 formatos que registran las sesiones de acompañamiento, diligenciados por los tutores del CEJ*

Los tutores del CEJ deben diligenciar un formato al finalizar cada sesión de acompañamiento. Allí se registran datos que son de carácter diagnóstico del tutorado y que revelan información para el futuro desarrollo de las tutorías e incluso de la figura del CEJ. Cuando una tutoría se realiza por primera vez, los tutores deben diligenciar un formato inicial y desde la segunda sesión uno que documenta el progreso del tutorado que asiste a las sesiones de acompañamiento. Con base en estos formatos, se diseñó una matriz de evaluación a partir de la cual se identificaron las necesidades de escritura de los tutorados, la respuesta frente a la escritura académica y al acompañamiento, y sus fortalezas y debilidades en la escritura. Igualmente, el análisis se realizó con base en la información exacta consignada allí, a pesar de que únicamente 20 de los formatos expresaba los aspectos trabajados en la sesión en lugar de expresiones que denotan que el tutor calificaba o daba valoraciones al trabajo del estudiante.

✓ *Posterior entrevista semiestructurada con dos usuarios, tres tutores y dos profesores de los usuarios asistentes al CEJ*

El objetivo de estas entrevistas era, en primer lugar, contrastar la información arrojada por el cuestionario resuelto por los usuarios. En segundo lugar, indagar la labor de los tutores y su acercamiento a la escritura académica de sus tutorados, además de cuestiones propias de las sesiones de acompañamiento. Finalmente, preguntar a los docentes disciplinarios que imparten asignaturas cursadas por los usuarios del CEJ acerca de su aproximación a la escritura y lectura y cómo es transmitida a sus estudiantes desde su asignatura. Para el análisis, se otorgaron los códigos a las entrevistas: E1TD1 y E2TD2 (estudiantes usuarios), E1T1, E2T3 y E3T3 (tutores) y E1P1 y E2P2 (profesores de los usuarios del CEJ).

✓ *Observaciones de 5 sesiones de acompañamiento*

Se observaron cinco sesiones de acompañamiento, cuyo objetivo era analizar cómo se desenvuelve una tutoría en el CEJ y contrastar la información arrojada por los otros instrumentos. Para analizar lo ocurrido, se diseñó una matriz que evaluó cómo se desarrollan las tutorías, cómo influye en la tutoría la actitud que se percibe del estudiante frente a la escritura y a la tutoría misma y de qué manera los tutores promueven la escritura académica. De igual manera, identificó las necesidades de los estudiantes y las instrucciones que reciben por parte de sus profesores.

Finalmente, se realizó la triangulación de resultados en donde se establecieron las categorías de análisis.

¿Por qué y para qué los Centros de Escritura?

Los Centros de Escritura surgieron en Estados Unidos en los años 60. Su intención, era apoyar a los estudiantes y solventar sus carencias en lectura y escritura (North, 1984). Años más adelante, en los años 90 se convirtieron en un espacio para la promoción de un lector y escritor reflexivo, pensante. Hoy en día, son espacios universitarios que ofrecen servicios gratuitos y entre pares para apoyar los procesos de lectura y escritura. Waller (2002) asevera que “idealmente la mayoría de los centros de escritura quieren ser vistos como lugares donde todos los escritores dentro de la comunidad universitaria puedan convertirse, de manera reflexiva, en lectores competentes de su propia escritura”.

En Colombia, el Centro de Escritura Javeriano de Cali fue el primero en consolidar su figura como espacio de acompañamiento para el escritor universitario; y desde hace dos años, el Centro de Escritura Javeriano de Bogotá se ha consolidado con el mismo enfoque. Esta investigación apuntó al fortalecimiento del CEJ Bogotá.

Escritura entre iguales: acompañar a cambio de calificar

Lev Vygotsky (1988) propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), y hace referencia a la relación que establece el individuo con el conocimiento que pueda brindarle quien le enseña, a la que se denominó como andamiaje. De esta manera, el individuo toma como ejemplo lo que su modelo le proporciona y a partir de este, desarrolla sus propias habilidades. Por su parte, Wood, Bruner & Ross (1976), afirman que pares pueden desarrollar un andamiaje colectivo, llamado Teoría del Scaffolding. En la mayoría de los CE, los tutores que realizan las sesiones de acompañamiento son pares de aquellos que asisten; es decir, se realizan tutorías de estudiantes para estudiantes.

Alzate-Medina y Peña-Borrero (2009) afirman que es una “modalidad del aprendizaje cooperativo, en donde estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos” (pág. 125). Asimismo, resaltan que puede suceder entre alumnos de la misma o de diferentes edades. Lo anterior, con el fin de destacar que la tutoría entre iguales también es fructífera en los procesos de escritura.

Alfabetización Académica: ineluctable en la educación superior

En el contexto anglosajón, se conoce como Academic Literacy (Geisler, 1994). Dentro del contexto latinoamericano, Paula Carlino (2003) propone que dicho concepto se refiere al:

conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (pág.13).

De acuerdo con la autora, en cada disciplina se deben desarrollar las habilidades de lectura y escritura con el fin de contribuir a su desarrollo. Vázquez (2005), por su parte, resalta que los docentes no consideran necesario enseñar o promover actividades que desarrollen el proceso de escritura, sino que deben enseñar contenidos exclusivamente relacionados con su disciplina, debido a que asumen que estas habilidades ya se desarrollaron a la perfección en la educación media. Reflexionando sobre lo anterior, si se pretende formar profesionales capaces contribuir a una disciplina, es urgente que desarrolle las habilidades de lectura y escritura.

La práctica hace al maestro... ¿o al escritor universitario?

Peña (2008) afirma que escribir es un proceso de construcción de significados en función de un objetivo y en determinado contexto que será leído por una población específica. El autor resalta que lo más importante es el proceso que conduce a la producción del texto. Sin embargo, en un proceso de escritura académica, el escritor debe apropiarse de lecturas previas y complementarias, debe considerar las condiciones de enunciación del texto, la planificación de la estructura del texto, la escogencia del léxico y el cuidado del registro pensando en la audiencia, así como los aspectos formales de la lengua que también determinan el desarrollo y el texto a presentar.

Arciniegas y López (2012) mencionan que la escritura se compone de tres procesos a los que llaman planeación, traducción y examen, que permiten la escritura exitosa de textos. Las autoras afirman que el proceso no es necesariamente lineal, y que el escritor decide cuándo y cómo trasladarse entre estos. Se puede afirmar, entonces, que en el proceso de escritura se ejerce un control y constante revisión sobre sí mismo y su escritura. Lo anterior también se ha planteado desde la cognición y la metacognición (Lacón y Ortega, 2008; Ochoa y Aragón, 2008).

Motivaciones de los estudiantes en el contexto académico ¿Y yo para qué necesito escribir?

Un estudiante debe estar motivado para desarrollar un proceso fructífero y de que se le debe proveer un ambiente emocional positivo (Bruning & Horn, 2000). Los autores resaltan que desde la Academia se debe fomentar la creencia de que la escritura aporta conocimiento y desarrolla habilidades de los estudiantes y tiene fines específicos. Igualmente, es importante que los estudiantes desarrollen sus habilidades al establecer metas realistas y en contexto; es decir que la escritura tiene que ser significativa para el estudiante. De otra parte, Flower & Hayes (1996) resaltan que la motivación es vital en el proceso de composición escrita debido a que permite evaluar la actividad misma. Para los autores, la motivación está ligada a las percepciones y actitudes del escritor, así como a sus metas.

Aspectos metacognitivos de la escritura: aprender cómo se aprende

En la lectura y la escritura se desarrollan aspectos cognitivos a medida en que el sujeto crece. No obstante, para los procesos de escritura individuales, la metacognición es igualmente importante. Para (Heller y Thorogood, 1995), la metacognición es la captación consciente de habilidades y limitaciones de los procesos de pensamiento. Señalan que cada individuo puede controlar sus propios procesos y reconocer sus necesidades y fortalezas, lo que le permite implementar estrategias o tomar decisiones conscientes frente a su proceso individual.

Así mismo, Heller & Thorogood (1995) mencionan el uso de estrategias metacognitivas por parte de un lector y escritor. Aseguran que se debe 1) tener claro el objetivo de la lectura o la tarea escrita, 2) comprender lo que lee, 3) seleccionar la información y 4) inferir a partir de ella, 5) relacionar conocimientos y experiencias en la realización de la tarea, o, en otras palabras, tomar una posición crítica, y, 6) identificar las dificultades de lectura y escritura además de corregir sus errores. Todos los procesos anteriores tienen lugar en la mente.

Resultados

Diversidad de acercamiento al proceso de escritura

Los estudiantes y docentes se relacionan de manera distinta con el proceso de escritura. Por un lado, hay un *escaso cumplimiento del proceso de escritura por parte de los estudiantes*, pues 7 de 110 formatos sugieren que los usuarios siguieron todos los pasos de un proceso de escritura, equivalentes a los planteados por Arciniegas y López (2012). Por otro lado, hay un

desconocimiento del proceso de escritura, pues de los 110 formatos de primera vez, 18 estudiantes no utilizaron estrategias de documentación; 64 no utilizaron estrategias de planeación; 65 no realizaron borradores; 80 no hicieron uso de estrategias de adecuación y 72 no utilizaron estrategias de revisión. Además, 4 formatos expresaron que la estrategia de revisión utilizada era asistir a la tutoría. Sin embargo, se pudo apreciar en una observación que el estudiante desconocía que debía seguir pasos para escribir. Expresó: “yo no sabía que eso existía”. (E1TD2)

Igualmente, hay una *promoción del proceso de escritura por parte de los docentes* que les permita desarrollar mejores trabajos escritos a sus estudiantes.

E1P1: “Yo entrego generalmente criterios de lo que yo espero. Para los chicos de que tienen que hacer un ensayo crítico, yo les entrego un documento explicando qué es, cómo voy a evaluar el escrito que ellos están planteando...”

Adicionalmente, hay una *promoción del proceso de escritura en el CEJ*, como se ve consignanado en todos los formatos, pues se recomienda seguir un proceso de escritura; similar al propuesto por Arciniegas y López (2012). Las recomendaciones de los tutores en los 110 formatos son: *planear mejor sus textos; hacer borradores; revisar al final de escribir*. De tal manera que sus usuarios, reconocen al CEJ como un espacio que desarrolla su proceso de escritura:

(...) ahora soy un poquito más consciente de la escritura. Aquí en el Centro de Escritura me han enseñado como a... hacer lluvia de ideas, hacer borradores, tener como... algo preliminar antes de tener el escrito y... realmente eso me ha ayudado bastante para el desarrollo de mis escritos académicos (E1TD1).

Diversidad de acercamiento a los aspectos formales de la lengua

En cuanto a la puntuación, la ortografía, el uso de mayúsculas y demás aspectos que se refieran a las normas del idioma, se encontró en 103 formatos que hay carencias importantes en los estudiantes, lo que se ratifica con lo arrojado por los cuestionarios en donde 21 respondientes manifestaron tener dificultades.

Lectura y escritura como dispositivos de evaluación

Los estudiantes acuden tutorías a petición de su profesor (n=68), lo que permite deducir que los profesores reconocen en sus estudiantes carencias en el desarrollo de estas habilidades.

No sobra resaltar que todos los estudiantes expresan en el cuestionario que escriben con el fin de obtener buenas calificaciones (pregunta 48); los tutores confirman esta información:

“es frecuente que haya profesores que pidan como requisito para sus clases el asistir a una tutoría. (...) a pesar de que no sea lo mejor, una de las principales motivaciones que tienen los estudiantes para mejorar su proceso de escritura es la nota.” (E3T1).

“Yo creo que la mayoría de los estudiantes leen y escriben académicamente por encargo” (E3T3).

Los estudiantes se sorprenden al recibir sus notas de los trabajos escritos (E1P1), lo que sugiere que los estudiantes ven los trabajos escritos como dispositivos de evaluación. Los hallazgos referentes a esta categoría ratifican lo que las investigaciones mencionadas han encontrado: la lectura y la escritura en la universidad no propician estas habilidades con el fin de incluir a los estudiantes a formas discursivas que promuevan la discusión y el diálogo (González y Vega, 2010).

¿Desarrollo intensivo de ensayos?: desconocimiento o confusión de las tipologías textuales

Las entrevistas mencionan principalmente al ensayo como la tipología textual más frecuente, seguido de los resúmenes y las reseñas, los protocolos y las relatorías y de los trabajos de grado. No obstante, hay una confusión entre las tipologías textuales y su propósito, los estudiantes que deben realizar otro tipo de texto, en todas las observaciones y entrevistas se percibió que a todo texto por escribir se le denomina *ensayo*. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede sugerir que los estudiantes desconocen o confunden las tipologías textuales.

Percepción positiva del acompañamiento del CEJ

Se encontraron percepciones positivas del CEJ bien sea de profesores, usuarios y tutores. En los 82 formatos se consignaron repetidamente expresiones de los estudiantes como *es útil para que te apoyen con tus problemas; se aclaran dudas que en clase no se pueden aclarar; es distinto a una clase y no tienes un profesor que te ponga nota*; lo que resalta el apoyo del par de escritura del CEJ. De igual modo, en las entrevistas los estudiantes resaltan el atractivo y la ganancia de asistir a tutorías con pares de escritura. Lo que expresan, a la luz de lo planteado por Alzate-Medina y Peña (2009), indican que la tutoría entre iguales en los procesos de escritura es fructífera.

Pues, me parece que [la relación con el tutor] se forjó de una manera positiva, porque al tener tú una persona como igual, un estudiante igual, con el que puedes llegar a utilizar términos que con una persona con...pues, no un mayor grado, sino como un docente... no puedes llegar a establecer una relación así uno a uno. Entonces es súper positivo. Añade: Me parece que es una labor excepcional, puesto que el amor que le tienen a la lectura y a la escritura lo ponen al servicio de los demás estudiantes que tienen miedo o que les preocupa escribir y leer. Entonces, me parece que una relación uno y uno, entre un estudiante y otro estudiante. (E2TD2)

Con base en los resultados arrojados por la investigación, se identificaron aspectos clave para fortalecer el CEJ. En primer lugar, debe haber una **comunicación con los usuarios del CEJ** que permita conocer la retroalimentación sobre las tutorías y mejorar el servicio teniendo en cuenta las consideraciones de sus usuarios. De igual forma, se observa que deben continuar los convenios especiales que se han desarrollado en el periodo de funcionamiento del CEJ y se sugiere que el CEJ forme relaciones con todas las carreras. Ahora, también es crucial tomar en consideración las necesidades de los profesores, o las habilidades que desea desarrollar en su clase y cómo el CEJ puede aportarle.

En segundo lugar, para la **formación de los tutores del CEJ debe haber una** constante capacitación de los tutores, en cuanto al desarrollo de las sesiones, su propio proceso de escritura, la relación entre pares o aspectos formales de la escritura y tipología textual. Lo anterior asegurará que los pares tengan más herramientas para realizar exitosamente las sesiones de acompañamiento. En tercer lugar, la **difusión del servicio del CEJ** es necesaria para que la comunidad javeriana haga uso del Centro y lo reconozca como un lugar para la escritura académica. En consecuencia, sería favorecedor aumentar las horas de servicio para fomentar la asistencia de programas nocturnos. Además, debido a la existencia de programas virtuales y a distancia en la PUJ, también podría implementarse el funcionamiento del CEJ en línea con prioridad a los estudiantes de estas carreras.

En cuarto lugar, **el registro de las sesiones de acompañamiento** debe ser completo y responder a la figura de apoyo del CEJ, desde allí se establece una relación tutor-tutorado, se registra el desarrollo de las sesiones, se consigna el proceso de los estudiantes asistentes y se conserva un registro histórico. También se sugiere que se modifique el diseño o la manera de

diligenciarlos, pues el formato parece registrar progresos de un texto particular y no de las habilidades del escritor. Así, pues, sería beneficioso modificar el formato en función de la naturaleza de la tutoría. **Para las sesiones de acompañamiento**, los tutores deben continuar con la promoción del proceso de escritura, y recomendar a los tutorados el uso consciente de estrategias de documentación, planeación, borradores, adecuación y revisión. Igualmente, deben ayudar a identificar las estrategias metacognitivas de sus pares y promover su uso consciente. Adicionalmente, se debe impulsar el uso del servicio a docentes pues estos no necesariamente tienen una formación en el desarrollo de este tipo de habilidades. Es por esto que la Alfabetización Académica (Carlino, 2003), debe ofrecerse a docentes que lo necesiten

Por último, los tutores deben establecer estrategias de acompañamiento para estudiantes con necesidades especiales, sin importar su frecuencia, puesto que la universidad tiene políticas que favorecen la inclusión de estudiantes con necesidades especiales o en condición de discapacidad y el CEJ, como espacio en la universidad, también debe estar preparado.

Conclusiones

A partir de esta investigación se dibujó un perfil promedio de los usuarios del CEJ, a partir de sus motivaciones, prácticas y necesidades. En el caso de las motivaciones, se ratifica lo propuesto por otras investigaciones: tanto profesores como estudiantes piensan en los ejercicios de escritura en la universidad como dispositivos de evaluación (González y Vega, 2010). Paralelamente, se halló que los estudiantes relacionan escribir bien con prestigio y éxito académico, que además es la principal motivación que tienen los estudiantes para asistir a las sesiones de acompañamiento. Debe resaltarse, pues, que la lectura y la escritura deben perfeccionarse desde cualquier área que pretenda desarrollarse y aportar conocimientos a la humanidad.

De igual manera, se señala que los estudiantes tienen necesidades y debilidades en el desarrollo la lectura y la escritura a pesar de que sus profesores las fomentan en sus clases. Los docentes sugieren que estas necesidades se deben a una carencia en la formación de lectura y escritura en la educación media y algunos estudiantes también lo ratifican, además de otros aspectos e imaginarios culturales frente a la lectura y la escritura. Por tal razón, se deben implementar soluciones que permitan desarrollarlas si se quiere participar activamente en la producción de conocimiento, o al menos, si se quiere la adquisición de conocimiento que

también supone un desempeño deseado en la universidad. Además, se encontró que profesores también tienen necesidades en los procesos de desarrollo de estas habilidades y, en consecuencia, una preocupación por desarrollarlas.

En relación con las prácticas de lectura y escritura se encontró que, la mayoría de los estudiantes recurren a fuentes bibliográficas solicitadas por el profesor o a páginas web y que hacen lecturas superficiales sobre los temas a escribir. Pocos utilizan estrategias de planeación, de borradores, de adecuación, y de revisión. Se notó también que los estudiantes desconocen estas estrategias o no saben cómo desarrollarlas. En cuanto a los docentes, se evidencia la promoción o ausencia de estas habilidades en sus asignaturas.

En resumen, esta investigación hace una radiografía del CEJ, de sus usuarios, de cómo se desarrollan las sesiones de tutoría y de cómo se promueven los procesos de lectura y de escritura, imperativos para la vida académica de la educación superior. Así, se observa que la consolidación de una cultura de la escritura con fines epistémicos en la PUJ resta un largo camino y que es menester que se adopten más medidas desde las diferentes instancias de la universidad y que involucren a los actores necesarios para este objetivo.

Bibliografía

Alzate-Medina, G y Peña-Borrero, L. (2009). *La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior*. En: Universitas Psicología. Bogotá, Colombia. Vol. 9. No. 1. pp. 123-138. Enero –abril 2010

Arciniegas, E. y López, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali. Programa Editorial Universidad del Valle, 2012.

Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. En: *Educational Psychologist*, 35, 25-37.

Carlino, P. (2003). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre en el tercer encuentro: la universidad como objeto de investigación. Departamento de sociología, Universidad Nacional de La Plata, octubre de 2002. En: EDUCERE, INVESTIGACIÓN, AÑO 6, N° 20, ENERO–MARZO, 2003.

Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. En: Educere, julio – agosto. Año 8. Vol. 8. No. 26. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, pp. 321-327

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad – Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Flower, L. & Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En: *Textos*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Geisler, C. (1994). *Academic Literacy and the nature of expertise. Reading, Writing and Knowing in Academic Philosophy*. Ed. Routledge.

González, B. (2013). *Resumen ejecutivo- Centro de Escritura Javeriano*. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana.

González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio Arboleda*. En: Civilizar. Año 10, Vol. 18: 101-116, enero-junio 2010.

Heller, M. & Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill, 5ª ed.

Lacon, N. y Ortega, S. *Cognición, metacognición y escritura*. En: Revista Signos. 2008. 41 (67). pp 231-255

North, S. (1984). *The Idea of a Writing Center*. *College English*. National Council of Teachers of English. 5. 46: 433–446. Recuperado el 3 de agosto de 2013 en: [<http://www.jstor.org/discover/10.2307/377047?uid=3737808&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102532108317>]

Ochoa, A. y Aragón, L. (2008). *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. En: Universitas Psicología

Peña, L. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.

Russell, D. (1990). *The Writing-Across-the-Curriculum Movement: 1970-1990*.

Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Estados Unidos. Ed. Bedford/St. Martin's. 5ta edición.

Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* En: Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. N° 1. Octubre de 2005 – Reconociendo los problemas educativos en la Universidad.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Waller, S. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Documento en línea. Recuperado el 27 de abril de 2014. En: [<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>]

Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976), "The Role of Tutoring In Problem Solving. En: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89–100