

Del salón de clase al centro de escritura: La transformación de la enseñanza de la escritura en la universidad

Robertha Leal Isida, Tecnológico de Monterrey

Andamiajes, 5.2 / SKRIB 2.1

Resumen

El cambio de un programa de escritura a un centro de escritura como dispositivo de acompañamiento en un modelo educativo basado en competencias ha sido un proceso desafiante y enriquecedor. La experiencia que se comparte tuvo lugar en el Tecnológico de Monterrey, en cuya evolución hacia un modelo educativo basado en competencias (Modelo Tec21 implementado en 2019), transformó el enfoque didáctico de las competencias transversales, pasando de un área general con materias obligatorias a un aprendizaje integrado en las disciplinas. Este cambio impactó significativamente la enseñanza de la escritura, pues supuso la transición de un programa a un centro de escritura. Este ensayo describe esta experiencia orientando su atención a tres puntos clave: primero, la fundamentación de la enseñanza de la escritura en los enfoques funcional y sociocognitivo, tanto en el programa original como en el nuevo centro; segundo, las ventajas de estos enfoques en las tutorías; y tercero, los desafíos administrativos y académicos que implica la gestión de un centro de escritura. El cambio a un centro de escritura ofrece una oportunidad para desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes; al proporcionar un espacio de apoyo y acompañamiento más integrado y contextualizado, abre la posibilidad de prepararlos mejor para los retos académicos y profesionales. En resumen, el cambio que se describe y comenta a continuación representa una evolución hacia un modelo más flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes dentro de un modelo educativo basado en competencias.

Palabras clave: programa de escritura, centro de escritura, educación por competencias, competencia comunicativa

Del salón de clase al centro de escritura: La transformación de la enseñanza de la escritura en la universidad

La enseñanza de la escritura en la educación superior enfrenta una transformación constante, especialmente en un contexto donde la comunicación se reconoce como una competencia fundamental para el desarrollo profesional y personal. En 2013, el Tecnológico de Monterrey, una universidad privada mexicana, inició una revisión curricular completa con la intención de organizar sus programas académicos en un modelo educativo basado en competencias. Este modelo, conocido como Modelo Tec21 (Tecnológico de Monterrey, 2024a), distingue entre competencias disciplinares y transversales, entre las cuales se encuentra la competencia comunicativa.

Como es de suponerse, para llevar a cabo este proyecto fue necesaria una revisión profunda del enfoque pedagógico. Dicho enfoque implicó la modificación de los planes de estudio, y conllevó la creación de estrategias que garantizaran la asimilación de las competencias transversales. El proceso de revisión curricular reveló tanto obstáculos como posibilidades innovadoras, y promovió una educación alineada con las necesidades contemporáneas del mercado laboral y la sociedad.

Este cambio representó un giro significativo en la forma de abordar la competencia comunicativa: durante casi 40 años, los planes de estudio incluían entre siete y nueve materias de Educación General; en dichos cursos, los estudiantes universitarios concentraban su atención en adquirir y desarrollar habilidades relacionadas con la apreciación estética, el pensamiento crítico, el pensamiento ético y la comunicación (oral y escrita, en inglés y español). Las materias dedicadas a la comunicación estaban articuladas como un programa en el que los jóvenes adquirirían técnicas y estrategias para comunicarse de manera oral y por escrito con eficiencia, adaptando sus mensajes al contexto y al destinatario (Moyano, 2017). En el Modelo Tec21, las competencias que integraban el área de Educación General tuvieron dos salidas: la primera, convertirse en el eje de algunas materias optativas que los estudiantes deben cursar a lo largo de su formación universitaria; la segunda, integrarse –implícita o explícitamente– a las distintas materias de los programas. En otras palabras, el nuevo enfoque significó también un cambio de abordaje.

La enseñanza de la competencia comunicativa en el Tecnológico de Monterrey ha pasado por varias etapas. Inicialmente, se enseñaba mediante una serie de asignaturas específicas dedicadas a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de una educación basada en competencias, se hizo evidente que este enfoque, en cierta medida fragmentado, era insuficiente. Se necesitaba una evolución que permitiera una integración más profunda y contextualizada de la comunicación en todas las áreas de estudio.

Este ensayo comparte la experiencia de transitar de un programa de escritura a un centro de escritura; enfoca su atención en tres puntos clave: primero, la fundamentación de la enseñanza de la

competencia comunicativa en los enfoques funcional y sociocognitivo; segundo, las ventajas de estos enfoques en las tutorías y talleres impartidos por el Centro de Escritura; y tercero, los desafíos administrativos y académicos que implica la gestión de un centro de escritura.

Durante casi cuatro décadas, el desarrollo de la competencia comunicativa en el Tecnológico de Monterrey estuvo ligado a materias de Educación General. Los estudiantes cursaban entre tres y cinco asignaturas orientadas a mejorar su expresión oral y escrita, además de aprender una segunda o tercera lengua. Las materias de competencia comunicativa en español estaban orientadas a la comunicación oral, la comunicación escrita y al análisis de la información. Aunque eran independientes, tenían un objetivo común que era asegurar que todos los egresados de la universidad fueran capaces de comunicarse efectivamente en los ámbitos académico, personal y profesional.

Sin embargo, la actualización curricular iniciada en 2013 priorizó un enfoque educativo basado en competencias. Es decir, en el Modelo Tec21 se distinguen competencias disciplinares y transversales; estas últimas centran su atención en habilidades necesarias para la integración al entorno laboral e incluyen la comunicación, el pensamiento ético y la ciudadanía, la apreciación estética, la transformación digital, entre otras. Para alcanzar las intenciones educativas, los espacios curriculares que solían estar ocupados por las ocho materias de Educación General se limitaron a cinco; además de que se abrió la posibilidad de integrar al diseño de cada materia las competencias transversales que las disciplinas estimaran pertinentes.

La reestructuración curricular demandó la exploración de diversas metodologías para garantizar que las competencias transversales se integraran de manera efectiva en todas las disciplinas. Además de reducir el número de materias de Educación General, se establecieron nuevas formas de enseñanza y evaluación que promovieran el aprendizaje activo y la autonomía del estudiante. Estas estrategias buscaban no solo impartir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas y reflexivas que los estudiantes pudieran aplicar en diferentes contextos.

Si bien es cierto que el cambio del currículum fue extremo, puso sobre la mesa otras posibilidades de enseñanza de las competencias transversales. En el caso de la competencia comunicativa, para garantizar que los estudiantes la desarrollaran y la fortalecieran, la Escuela de Humanidades y Educación propuso como estrategia institucional la apertura de un centro de escritura, concebido como un dispositivo de acompañamiento para apoyar a estudiantes y profesores en el desarrollo de habilidades comunicativas dentro del nuevo marco curricular. Este hecho parece formar parte de una tendencia reciente en México y Latinoamérica, que demanda la apertura de estos espacios de aprendizaje en la universidad (Calle-Arango, 2020; Jáuregui, 2024).

La transición de un programa de escritura a un centro de escritura sucedió en medio de una coyuntura institucional orientada a la revisión curricular de los programas académicos de educación superior. El proceso dio inicio en 2013 y, para 2017, ya estaban tomadas las primeras decisiones que pondrían en el escenario el surgimiento del centro de escritura. Esta entidad, en el Tecnológico de Monterrey, decidió rescatar los enfoques metodológicos que sostenían su programa de competencia comunicativa, además de que estableció una serie de supuestos para orientar sus prácticas pedagógicas. Por un lado, la transición hacia un centro de escritura se fundamentó en dos enfoques complementarios: el funcional y el sociocognitivo (Leal Isida y Carrizales Guerra, 2024).

Las prácticas pedagógicas que tienen lugar en los centros de escritura están mediadas por el diálogo entre el tutor y el usuario. A diferencia de un curso regular, en el que los objetivos de aprendizaje se aplican a todo el estudiantado, en el centro de escritura, la tutoría se enfoca en las necesidades de aprendizaje de cada usuario (Molina-Natera, 2019). Del enfoque funcional se rescataron las prácticas orientadas a la observación, análisis, manipulación, reflexión sobre el uso del lenguaje con propósitos comunicativos específicos, adecuados a un contexto o situación comunicativa. En este enfoque, mientras que el usuario reconoce sus necesidades de aprendizaje, el tutor o guía de escritura orienta el camino con preguntas que, en mayor o en menor grado, permiten al estudiante organizar su texto y adaptarlo a la audiencia y a los objetivos comunicativos correspondientes.

Del enfoque sociocognitivo se recuperó la visión de que la escritura es una actividad social y cognitiva compleja (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Nuevamente aparece el diálogo como estrategia discursiva clave para negociar el significado que se quiere compartir y la mejor manera de plasmarlo. En este sentido, el tutor funge como un par de escritura con quien se discute sobre las mejores estrategias de lectura, además de que guía la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de escritura (Molina-Natera, 2019).

Como puede verse, la elección de los enfoques didácticos no fue arbitraria, sino que responde a la necesidad de un modelo que equilibre la instrucción explícita con la construcción autónoma del conocimiento. El enfoque funcional permite a los estudiantes identificar patrones lingüísticos y convenciones textuales específicas (Halliday, 1979; Hymes, 1971); el sociocognitivo propicia la reflexión metacognitiva y el diálogo como estrategia de aprendizaje (Vygotsky, 2013). En comparación con enfoques más tradicionales basados en la corrección normativa, los enfoques funcional y sociocognitivo favorecen una relación más equitativa entre tutor y estudiante, además de fortalecer la transferencia de habilidades de escritura a diferentes contextos académicos y profesionales.

Para alinear el centro de escritura con el nuevo modelo educativo fue esencial adoptar enfoques pedagógicos novedosos que promuevan un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y basado en la

interacción dialógica. El centro de escritura promueve un modelo que, guiado por las orientaciones institucionales, opera bajo un esquema donde el conocimiento se construye de manera colaborativa, mientras que otros modelos más tradicionales permiten al docente un control unidireccional sobre la escritura del estudiante. Esta perspectiva, que se aparta del modelo tradicional de enseñanza de la escritura mediante cursos formales, sitúa el proceso de tutoría en un espacio de negociación y acompañamiento donde el estudiante es agente activo de su propio desarrollo escritural. Como se mencionó anteriormente, los métodos funcional y sociocognitivo se integraron en las prácticas del centro con la intención de promover un enfoque personalizado y contextualizado en la tutoría de escritura. Este cambio no solo permitió una mayor flexibilidad, sino que también facilitó un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. La implementación de estas estrategias garantizó que el centro de escritura no solo fuera un recurso de apoyo, sino un pilar integral en la formación académica de los estudiantes mediante la promoción tanto de la competencia comunicativa como de la autonomía del escritor. Los tutores jugaron un papel fundamental en este proceso.

En otras palabras, de manera colegiada se decidió sacar provecho de la experiencia docente acumulada a lo largo de los casi 40 años que se trabajó desde un programa de escritura (Moyano, 2017) y se eligieron los enfoques funcional y sociocognitivo en las sesiones de tutoría; sin embargo, se estableció que las sesiones no serían vistas como clases privadas o cápsulas informativas, sino que se daría prioridad a lo que el estudiante creyera que requería mejorar de su texto (Molina-Natera, 2017). Y esto es de suma importancia. Los tutores del Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey son profesores que tienen una amplia trayectoria docente en la enseñanza de escritura; de hecho, en la mayoría de los casos, fueron docentes de las materias del programa de escritura. La visión de las sesiones de tutoría como sesiones de diálogo o negociación de significados, conllevó a un cambio importante: los profesores aprendieron el rol de par de escritura (Molina-Natera, 2019).

La decisión de que los tutores del Centro de Escritura fueran profesores con trayectoria en la enseñanza de la escritura supuso un reto y una oportunidad. A diferencia de los centros de escritura donde los tutores suelen ser estudiantes avanzados, en este caso se trató de docentes que debieron asumir un rol distinto al que habían desempeñado en el aula, lo que implicó una transformación en su práctica: en lugar de evaluar o corregir, aprendieron a guiar procesos de escritura a través del cuestionamiento y la coconstrucción del conocimiento. Esta transición no estuvo exenta de resistencias, especialmente en relación con la idea de horizontalidad en la tutoría. Sin embargo, la formación continua y la reflexión sobre su propio rol les permitió redefinir la tutoría como un espacio de colaboración y no de autoridad académica.

El modelo educativo basado en competencias adoptado por el Tecnológico de Monterrey se centra en el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades que los estudiantes puedan aplicar en diferentes contextos (Tecnológico de Monterrey, 2024a). El Centro de Escritura se alinea con este modelo al ofrecer un espacio de aprendizaje personalizado y flexible, donde los estudiantes reciben apoyo individualizado para desarrollar sus habilidades de escritura en cualquier etapa del proceso. El centro no se limita a corregir errores gramaticales, sino que se enfoca en ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión del proceso de escritura, desde la generación de ideas hasta la revisión final. Se promueve la autonomía del estudiante, buscando que este se convierta en un escritor más consciente y reflexivo (Escuela de Humanidades y Educación, 2022). En este sentido, el Centro de Escritura se concibió como un recurso de acompañamiento, pero su implementación ha planteado preguntas clave sobre el papel de la escritura en la universidad. ¿Hasta qué punto un espacio de tutoría puede equilibrar la orientación con la autonomía del estudiante? ¿Cómo se regulan las diferencias de poder entre tutores y estudiantes para evitar que la tutoría reproduzca relaciones jerárquicas similares a las del aula? Estas preguntas han guiado ajustes en las prácticas del centro, como el énfasis en la conversación socrática y el uso de protocolos de tutoría que aseguran que el estudiante mantenga el control sobre su proceso de escritura. Además, siguiendo las recomendaciones institucionales, se han desarrollado estrategias para integrar a los docentes disciplinares en la discusión sobre la enseñanza de la escritura, buscando que la responsabilidad de la alfabetización académica no recaiga únicamente en el centro de escritura.

Esta visión permite que los estudiantes comprendan que la escritura tiene dos funciones: comunicativa y epistémica (Camps y Castelló, 2013). Es decir, la escritura sirve para transmitir información y mantener la interacción con distintos interlocutores; pero también permite generar conocimiento y avanzar en los distintos ámbitos del saber humano. Esta doble función, en la práctica tutorial, conlleva interacciones verbales en distintos niveles, ya que no se trata solo de conseguir textos legibles, sino que sean textos que puedan integrarse en un corpus más amplio, de una comunidad discursiva específica y que se acoten a unas características formales y a unas convenciones disciplinares precisas.

La transición hacia un modelo basado en competencias con apoyo de un centro de escritura no estuvo exenta de obstáculos, especialmente en lo que respecta a la percepción del profesorado que asumió el rol de tutor. Por un lado, se generó una sensación de desplazamiento entre los profesores del programa de comunicación, quienes vieron con incertidumbre la descentralización de esta función. Por otro, los profesores de otras disciplinas, si bien reconocen la importancia del lenguaje como herramienta para la construcción del conocimiento —el valor epistémico de la lengua—, mantienen una arraigada convicción: la enseñanza de la escritura, particularmente de la escritura académica con sus convenciones y géneros específicos debería ser una tarea exclusiva de los profesores de lengua. Esta postura, enquistada

en la cultura académica tradicional, dificulta la adopción de un enfoque transversal de la escritura; de hecho, representa un desafío significativo para la integración del centro de escritura al nuevo modelo educativo.

Además, la implementación del nuevo modelo educativo exigió una profunda revisión de las estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa. Ante la eliminación de las materias específicas de lengua, se hizo evidente la necesidad de crear un espacio que ofreciera un acompañamiento integral a los estudiantes en sus procesos de escritura. La constitución del Centro de Escritura surgió como una respuesta a esta necesidad; se concibió como un recurso de apoyo tanto para estudiantes como para docentes de todas las disciplinas. Sin embargo, la simple creación del centro no garantizaba su efectividad. Fue crucial implementar campañas de difusión estratégicas para dar a conocer su función, sus servicios y su innovadora estrategia de enseñanza dentro de la comunidad universitaria. Estas campañas incluyeron diversas acciones, como talleres informativos para estudiantes y profesores, organización de eventos académicos, la creación de materiales educativos (Tecnológico de Monterrey, 2024b) y el uso de plataformas digitales, como Facebook, Instagram y Youtube (@escrituratec) para llegar a un público más amplio. El objetivo principal era desmitificar la idea de que el centro era solo para estudiantes con "problemas" de escritura y posicionarlo como un espacio de aprendizaje y desarrollo para todos los miembros de la universidad (Calle-Arango, 2020).

Finalmente, uno de los desafíos más críticos fue la formación de un equipo de tutores altamente capacitados y la adaptación de espacios físicos adecuados para el funcionamiento del centro. Los tutores del Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey, inicialmente, son seleccionados entre profesores con experiencia en enseñanza de lengua o comunicación; lo que se busca es capitalizar sus conocimientos de referencia sobre el uso del lenguaje y su familiaridad con los procesos de escritura. También se priorizó su capacidad de escucha activa, su constante actualización en los enfoques pedagógicos y las teorías de la escritura más recientes, y su habilidad para generar un ambiente de confianza y empatía con los estudiantes. Conscientes de la importancia de la formación continua, los tutores participan activamente en cursos y talleres diseñados específicamente para fortalecer su rol como compañeros de escritura. Por otra parte, se adaptaron espacios dentro de la universidad para crear un ambiente acogedor y propicio para el trabajo individual y colaborativo entre tutores y estudiantes.

En conclusión, la creación del Centro de Escritura en el Tecnológico de Monterrey, en el contexto del Modelo Tec21, marca un hito importante en la promoción de la competencia comunicativa dentro de la Institución. La decisión de fundamentar las prácticas tutoriales en los enfoques funcional y sociocognitivo, sumada a la cuidadosa selección y formación de tutores, ha dado como resultado un espacio de aprendizaje dinámico y efectivo. Este proceso de transformación, aunque no exento de

desafíos iniciales relacionados con la adaptación del cuerpo docente y la gestión del cambio, ha logrado consolidar un modelo de acompañamiento personalizado que empodera a los estudiantes como escritores autónomos y reflexivos. Sin embargo, el trabajo no termina aquí. Para el futuro, resulta crucial dar continuidad al fortalecimiento de la cultura de la escritura en toda la comunidad universitaria, a la promoción de la colaboración entre el Centro de Escritura y las distintas disciplinas, a la exploración de nuevas tecnologías para ampliar el alcance de sus servicios, y a la documentación de las prácticas que evalúen el impacto a largo plazo de este modelo en el desarrollo de las competencias comunicativas de los egresados. Aunque de momento el Centro de Escritura no tiene entre sus funciones certificar ni evaluar la competencia comunicativa, es una pieza esencial en la formación integral de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey como ciudadanos competentes, críticos y preparados para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Referencias

- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92.
DOI: 10.11144/Javeriana.m12-25.cpei
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Escuela de Humanidades y Educación. (2022). Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey.
<https://centroescritura.tec.mx/es>
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Jauregui, D. (2024). La importancia de más centros de escritura para México. *Hypotheses*.
<https://bdcv.hypotheses.org/5661>
- Leal Isida, M. R., & Carrizales Guerra, Y. M. (2024). Tutorías y talleres: Intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias. En E. M. Ochoa Villanueva & K. Rengifo-Mattos (Coords.), *Centros y programas de escritura. Estrategias y modelos* (pp. 120-151). ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló & N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). Fundación SM.
https://www.researchgate.net/publication/311402034_Los_centros_de_escritura_en_Latinoamerica_Consideraciones_para_su_diseno_e_implementacion
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura: Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125&lng=es&tlng=es
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47-62.
- Tecnológico de Monterrey. (2024a). *Modelo Tec21*. <https://tec.mx/es/modelo-tec>
- Tecnológico de Monterrey. (2024b). *Centro de Escritura* [Repositorio institucional].
<https://hdl.handle.net/11285/648339>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.