

## El centro de escritura en la enseñanza de géneros profesionales

Yazmín M. Carrizales Guerra, Instituto Tecnológico de Monterrey

Robertha Leal Isida, Instituto Tecnológico de Monterrey

*Andamiajes, 5.2 / SKRIB 2.1*

---

### Resumen

Este artículo describe una experiencia colaborativa innovadora entre el Centro de Escritura, una docente y la Biblioteca de Colecciones Especiales del Tecnológico de Monterrey. En el marco del septuagésimo aniversario de la Biblioteca Cervantina, estudiantes de Comunicación, Periodismo y Letras Hispánicas participaron en la redacción de textos divulgativos para un libro conmemorativo. La experiencia incluyó la exploración de diversos géneros discursivos; el diseño didáctico se basó en una adaptación del modelo de autorregulación de Pintrich (2000) y utilizó como estrategia de aprendizaje la revisión entre pares. Los participantes enfrentaron retos como la percepción de autoeficiencia en redacción y la adaptación a la ausencia de referencias teóricas directas, que fueron superadas mediante el acompañamiento tutorial y la interacción con especialistas de la Biblioteca. Los resultados evidenciaron mejoras en las habilidades comunicativas de los estudiantes, quienes desarrollaron su voz autoral y generaron contenido que cumplió con estándares profesionales. Además, la Biblioteca decidió continuar con esta dinámica debido al impacto positivo en la divulgación del acervo patrimonial. Por su parte, el Centro de Escritura consolidó su papel como espacio formativo y de diálogo académico. Esta experiencia demuestra el valor del aprendizaje experiencial y la colaboración interdisciplinaria en la enseñanza de la escritura profesional.

*Palabras clave:* centro de escritura, géneros discursivos, aprendizaje transformativo, escritura profesional, escribir a través del currículo

## **El centro de escritura en la enseñanza de géneros profesionales**

Una de las funciones principales de los centros de escritura universitarios es acompañar a los estudiantes en su aprendizaje de diversos géneros discursivos del ámbito académico (Molina-Natera, 2016). El Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey (CE) aprovechó su participación en un curso intensivo de escritura, en el semestre de primavera 2024, que forma parte de los programas de Periodismo, Comunicación y Letras Hispánicas, para cumplir con esta labor. Dicha asignatura, llamada Escritura de textos profesionales, tiene como meta formativa que los estudiantes de los programas académicos antes mencionados sean capaces de expresar ideas, argumentos y emociones, con corrección lingüística, considerando los elementos contextuales. Además, deben demostrar su capacidad para interpretar el entorno conceptual, virtual y físico en sus propuestas de representación.

El Modelo Tec21, modelo de enseñanza del Tecnológico de Monterrey, prevé varios tipos de unidades de formación: bloques formativos, cursos de 5 o 10 semanas de duración a las que se dedican entre 60 y 120 horas al semestre; materias de 15 semanas, a las que se destinan 120 horas, y cursos intensivos o Semanas Tec, que se llevan a cabo en dos períodos fijos a lo largo del semestre durante los cuales los estudiantes dedican su tiempo solo a esa experiencia de aprendizaje. La materia Escritura de textos profesionales es una Semana Tec y, por diseño de la asignatura, los estudiantes dedican 40 horas de trabajo, 20 de las cuales son de interacción presencial con compañeros y docentes, y el resto es de trabajo independiente. Es preciso mencionar que, en muchas materias o unidades de formación, además del equipo docente, se cuenta con la colaboración de un socio formador que plantea necesidades específicas que deben ser resueltas por los estudiantes.

La participación docente y estudiantil en una experiencia intensiva de esta índole encara numerosos desafíos: organización de los tiempos, diseño de los materiales de trabajo, compromiso, atención e interés de los estudiantes, entre otras. Bajo estas particularidades del modelo, el Centro de Escritura colaboró con la docente que impartió la materia para diseñar una experiencia de aprendizaje que cumpliera con tres requisitos: que el aprendizaje fuera situado, que se incluyeran espacios de aprendizaje autónomo, y que los estudiantes contaran con la guía permanente de una tutora acompañante. En este trabajo se comparte la solución implementada y los resultados obtenidos, así como el valor del aprendizaje experiencial y la colaboración interdisciplinaria en la enseñanza de la escritura profesional.

El diseño de esta práctica se basó en varios supuestos: primero, que los estudiantes de Comunicación, Periodismo y Letras Hispánicas requieren preparación formal en géneros discursivos como la reseña, el artículo de divulgación, la entrevista y la crónica; segundo, que los alumnos enfrentan

desafíos específicos en la adecuación del lenguaje a estas formas discursivas; tercero, que muchos de los participantes están convencidos de que cursar carreras vinculadas con la producción escrita les otorga automáticamente las habilidades necesarias para escribir profesionalmente, y cuarto, que el centro de escritura puede implementar estrategias innovadoras para guiar su aprendizaje y facilitar las dinámicas de evaluación entre pares, enriqueciendo así el proceso formativo.

Para cubrir el aprendizaje situado, la docente invitó a la Biblioteca de Colecciones Especiales Miguel de Cervantes Saavedra del Tecnológico de Monterrey, que en 2024 celebró su 70 aniversario, como socio formador; esta entidad facilitó los materiales documentales y promovió la interacción entre el personal a cargo y los estudiantes de la materia con el objetivo de integrar un libro conmemorativo que estaría compuesto por textos de carácter divulgativo que destacaran la riqueza material de este recinto. Para este fin se seleccionaron las obras más icónicas de sus fondos reservados para trabajarlas con los estudiantes y se asignaron según los intereses profesionales de cada uno; además, se decidió dedicar espacio en el volumen a entrevistas con el personal a fin de conocer un poco más acerca de las tareas de preservación y difusión de los fondos que resguarda.

El trabajo de redacción de los géneros discursivos de divulgación requiere balancear la interacción comunicativa entre quien escribe y quien lee; era necesario encontrar el punto de equilibrio entre la referencia conocida por la comunidad del Tec, la Biblioteca Cervantina, e introducir referencias nuevas, como el concepto de colecciones especiales y las características de algunas de sus obras más valiosas. La tutora acompañante estaba al tanto de las dificultades implicadas en el proceso de adecuación y adaptación del lenguaje de los textos expositivos, las cuales han sido descritas ampliamente por Tineo Tiquillahuanca (2023). Para resolverlas, aprovechó la experiencia de trabajar en el recinto de la biblioteca, lo cual permitió a los estudiantes consultar obras de acceso restringido y hablar con los especialistas de archivo y con el personal que cura las colecciones especiales y es responsable del cuidado, estudio y exhibición de colecciones particulares.

La experiencia didáctica compartida permitió que los alumnos aprendieran no solo las características del género discursivo asignado, sino que practicaron sus estrategias investigativas a fin de adaptar la información de la obra. Es decir, el ejercicio que se propuso a los integrantes del curso incluyó estrategias de investigación documental, estrategias de escritura con fines profesionales y prácticas de evaluación entre pares para generar manuscritos pertinentes para integrar en un volumen de aniversario.

Con el fin de apoyar el aprendizaje autorregulado y transformativo, se optó por la aplicación de un modelo modificado de Pintrich (2000) que contempla procesos de planificación, autobservación, control y reflexión para favorecer la textualización, revisión y validez del contenido (Guzmán Yparraguirre,

2020). Para lograrlo, se establecieron los roles de los agentes involucrados: el personal de la Biblioteca fungió como socio formador, o experto y orientador en el uso de los materiales documentales; el Centro de Escritura, a través de la tutora acompañante, realizó las funciones de guía de escritura y, posteriormente, coordinador editorial de la obra. Por su parte, el docente impartió las sesiones diarias de trabajo y supervisó que las fases previstas se cumplieran.

Como es de suponerse, además de distribuir las horas de interacción con docentes y expertos en diferentes actividades relacionadas con la escritura y la investigación documental, los estudiantes desarrollaron actividades como la toma de notas, la investigación, la solución de dudas, la observación de las características de la escritura profesional, la producción escrita, la revisión entre pares y la edición. Para reforzar este proceso, se contó con una bitácora que sirvió de espacio y proceso de reflexión sobre los aprendizajes obtenidos cada día de trabajo. Este apoyo entre las áreas participantes (docente, biblioteca y CE) permitió a los estudiantes reflexionar durante su proceso creativo e intervenir en el trabajo de sus pares sin que esto formara parte del proceso evaluativo.

La experiencia formativa dependió de las observaciones de la docente y de la guía de escritura. Ellas, a lo largo del proceso de implementación, identificaron que los alumnos tenían un problema de percepción de autoeficiencia en la redacción. Es decir, generalmente en la universidad el proceso de redacción parte del análisis de fuentes de las que se extraen las ideas que se desarrollan e integran en géneros discursivos diversos. Sin embargo, en esta ocasión los estudiantes partían de la revisión de las fuentes documentales seleccionadas por el personal de la Biblioteca y de ahí iniciaban su proceso de investigación documental para comprender la importancia o la trascendencia de las obras seleccionadas. Desde esta perspectiva, el que los participantes se sintieran desprovistos de un sustento teórico (Bernardo Jiménez y Alcántara Mora, 2024) supuso dificultades acerca de su capacidad para llevar a cabo la tarea.

Por esta razón, la experiencia incluyó espacios de aprendizaje autónomo y guía permanente para potenciar el desempeño comunicativo de quienes buscan una carrera en la literatura, la comunicación y el periodismo; estos espacios incluyen los procesos de planeación descritos por Pintrich (2000). Esta dinámica supuso una colaboración distinta para el CE, ya que, en esta ocasión, acompañó a la docente de manera integral: socializó las características de los géneros a desarrollar, formuló recomendaciones sobre escritura profesional, resolvió dudas relacionadas con gramática, sintaxis y léxico, y organizó sesiones de evaluación entre pares en espacios específicos para ese fin. En resumen, en la implementación del curso convergieron, por un lado, el aprendizaje experiencial del Modelo Tec21 en compañía de la Biblioteca de Colecciones Especiales Miguel de Cervantes Saavedra y, por otro, la presencia del Centro de Escritura institucional.

Además, durante el trabajo de textualización, los participantes se apoyaron mutuamente en la construcción y revisión de los textos, es decir, a partir del trabajo entre pares los participantes pudieron autobservarse. Villarreal et al. (2024) destacan que para progresar entre el nivel principiante y el nivel experto es necesario conocer e integrar los elementos del género textual y contar con una metodología que organice la progresión discursiva que permita desarrollar el sentido de compromiso con las tareas asignadas. En la organización del tiempo dedicado a la actividad, se llevaron a cabo prácticas de revisión entre pares, las cuales se convirtieron en el eje del trabajo desarrollado al brindar control durante el cierre de la experiencia, antes de presentar el manuscrito al socio formador, la Biblioteca de Colecciones Especiales Miguel de Cervantes, para proceder a su producción editorial.

En conclusión, los resultados fueron positivos: los estudiantes expresaron satisfacción con los aprendizajes obtenidos; la Biblioteca optó por mantener el proyecto activo pues las producciones cumplían con sus necesidades de divulgación, y el Centro de Escritura consolidó su perfil como espacio de diálogo y mejora de la comunicación escrita. Esta experiencia didáctica ayudó a los estudiantes a potenciar la expresión escrita de ideas, argumentos y emociones con corrección lingüística, considerando los elementos contextuales y la creación de un texto próximo a los estándares profesionales (Leal Isida y Carrizales Guerra, 2024a); este texto está disponible al público general a través del enlace incluido en Leal Isida y Carrizales Guerra (2024b). Además, el trabajo conjunto entre diversos actores ratifica la idea de que el diálogo permite negociar significados y posibilidades (Díaz Domínguez y Catalá Llinás, 2015) para conseguir el mayor impacto posible en el aprendizaje.

En resumen, la experiencia descrita anteriormente permitió que los estudiantes mejoraran su capacidad para expresar ideas, argumentos y emociones, con corrección lingüística, considerando los elementos contextuales. Además, demostraron su capacidad para interpretar el entorno conceptual, virtual y físico en sus textos que obedecieron a las directrices establecidas por el socio formador. Confiamos en que la experiencia pueda replicarse en el futuro, pues la Biblioteca de Colecciones Especiales está muy interesada en que los estudiantes de Letras Hispánicas, Comunicación y Periodismo contribuyan a la difusión de sus fondos reservados.

## Referencias

- Bernardo Jiménez, A., & Alcántara Mora, E. (2024). Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: Autoeficacia en universitarios. *Álabe*, (30).  
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/9241>
- Díaz Domínguez, B. H., & Catalá Llinás, M. A. (2015). Hablar para escribir: El estilo periodístico. *Atenas*, 1(29), 67-81. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/503>
- Guzmán Yparraguirre, E. M. (2020). Impacto del programa autorregulación para mejorar la redacción de textos académicos en estudiantes de Educación Superior. *Espergesia*, 7(2), 53-59.  
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/espergesia/article/view/865>
- Leal Isida, M. R., & Carrizales Guerra, Y. M. (2024a). 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.
- Leal Isida, M. R., & Carrizales Guerra, Y. M. (Eds.). (2024b). *Salvaguardar, investigar, comunicar: Boletín de los 70 años de la Biblioteca Cervantina*. Tecnológico de Monterrey.  
<https://hdl.handle.net/11285/676993>
- 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.  
[http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf](http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Tineo Tiquillahuanca, A. (2023). Modelo didáctico para la redacción de textos expositivos académicos por estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 13(2), 175-190.  
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/1448>
- Villarreal, E., Valetopoulos, F., & Méndez, J. (2024). Requerimientos del escritor intermedio para adquirir las competencias de escritor experto. *Saber, ciencia y libertad*, 19(1), 297-318.  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/11409>