



Trabajo final de Maestría

Universidad Católica del Uruguay

Dámaso Antonio Larrañaga

Maestría en Educación con énfasis en Currículum y Evaluación

**“TUTORÍAS DE PARES EN LOS CENTROS DE
ESCRITURA: ESTUDIO DE CASO EN EL CENTRO
ÁGORA ESCRIBE (UCU)”**

María Inés Nogueiras

Montevideo, 20 de abril de 2023

Tutora: Dra. Rosina Pérez-Aguirre

Agradecimientos

A la Dra. Rosina Pérez-Aguirre, por su valiosa guía y sus enseñanzas.

A los participantes de esta investigación, por su disposición y generosidad.

A mis compañeros del Centro Ágora y a mis colegas, por su estímulo, compañía e interés por este proyecto.

A la Universidad Católica del Uruguay, por haberme abierto el horizonte de la docencia.

A mi familia y a mis amigos, por ser sostén e impulso siempre.

A todos los estudiantes que pasaron por mis aulas, por todo lo que me han enseñado.

Responsabilidad del autor

Los autores de la tesis de postgrado son los únicos responsables por sus contenidos, así como por las opiniones expresadas, las que no necesariamente son compartidas por la Universidad Católica del Uruguay. En consecuencia, serán los únicos responsables frente a eventuales reclamaciones de terceros (personas físicas o jurídicas) que refieran a la autoría de la obra y aspectos vinculados a la misma.

Tabla de contenidos

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Capítulo 1. Introducción y objetivos de la investigación	7
Capítulo 2. Marco teórico y antecedentes	10
Perspectivas teóricas y principales conceptos.....	10
Antecedentes basados en evidencia	14
Capítulo 3. Metodología	20
Técnicas de investigación.....	20
Población objeto de estudio.....	21
Definición de la muestra	22
Instrumentos de recolección de datos	24
Procedimiento.....	25
Análisis de los datos	26
Capítulo 4. Resultados	27
Descripción del Centro y las tutorías desde el proyecto institucional	27
Las tutorías de pares del Centro Ágora Escribe según los tutores	49
Capítulo 5. Discusión y hallazgos.....	62
Capítulo 6. Recomendaciones y conclusiones	68
Recomendaciones	68
Conclusiones	71
Referencias	73

Resumen

Este trabajo presenta una descripción del origen y funcionamiento del Centro Ágora Escribe de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) entre 2016 y 2021. Se trata del primer centro de escritura de Uruguay proyectado de acuerdo al modelo surgido en los *writing centers* de Estados Unidos, que luego se extendieron en América Latina. El foco de la investigación está puesto en las tutorías de pares, una modalidad de aprendizaje cooperativo que es común en este tipo de centros. Se parte desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, y desde la concepción de la escritura como una actividad social y culturalmente situada, en este caso, en el contexto universitario. Se utilizó la metodología del estudio de caso descriptivo, construido a partir del análisis documental, entrevistas en profundidad a los actores institucionales involucrados en el proyecto y entrevistas semiestructuradas a tutores que trabajaron en el centro. Los resultados de la investigación se contrastaron con la literatura precedente en la materia para constatar cuán alineado estaba el proyecto institucional con su ejecución por parte de los tutores pares, así como con los principales lineamientos del modelo de centros que le sirvió como referencia. Se concluye con una serie de recomendaciones para la continuidad del proyecto de tutorías en el centro objeto de estudio, o bien para iniciativas similares que quieran emprenderse en otros contextos académicos.

Palabras clave: alfabetización académica; universidad; centros de escritura; tutorías de pares.

Abstract

This work presents a description of the origin and functioning of the Centro Ágora Escribe of the Universidad Católica del Uruguay (UCU) between 2016 and 2021. It is the first writing center in Uruguay designed according to the model that emerged in the writing centers of the United States, which later spread to Latin America. The focus of the research is on peer tutoring, a cooperative learning modality that is common in this type of centers. The starting point is a constructivist perspective of learning, and the conception of writing as a socially and culturally situated activity, in this case in the university context. A descriptive case study methodology was used, based on documentary analysis, in-depth interviews with the institutional actors involved in the project and semi-structured interviews with tutors who worked in the center. The results of the research were contrasted with previous literature on the subject to verify how aligned the institutional project was with its execution by the peer tutors, as well as with the main guidelines of the center model that served as a reference. It concludes with a series of recommendations for the continuity of the tutoring project in the center under study, or for similar initiatives to be undertaken in other academic contexts.

Keywords: academic literacy; university; writing centers; peer tutoring.

Capítulo 1. Introducción y objetivos de la investigación

Los centros de escritura tienen su origen en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos, donde surgieron con las denominaciones de “laboratorios” o “clínicas”. Su nacimiento estuvo motivado por los bajos rendimientos en lectura y escritura de los estudiantes que ingresaban a la universidad, a raíz de un crecimiento explosivo en la matrícula universitaria estadounidense entre las décadas de 1920 y 1930 (Bazerman et al., 2016, p. 71).

En los años 70-80 del siglo pasado, estos laboratorios comienzan a masificarse y adquieren ya la denominación de centros de escritura, concebidos como un espacio de formación transversal al currículum universitario (Bouquet citado en Calle Arango et al., 2017, pp. 884-885).

En sus inicios, estos centros tenían carácter remedial y de nivelación, pero nuevos paradigmas psicológicos y pedagógicos reorientaron los objetivos hacia un modelo de aprendizaje colaborativo (Calle Arango et al., 2017), basado en una concepción de la escritura como medio para “ingresar a una cultura académica” (Calle Álvarez, 2016, p. 30).

Entonces, mientras la idea tradicional buscaba mejorar los textos y solucionar sus problemas, el nuevo modelo tenía como propósito convertirse en un espacio donde el estudiante pudiera “desarrollar estrategias propias de solución de problemáticas, un ejercicio metacognitivo antes que el de revisión textual” (Roldán Morales & Arenas Hernández, 2016, p. 103). O, en palabras de Stephen North (1982): “nuestro trabajo es producir mejores escritores, no solo mejores escritos” (p. 439, traducción propia).

Uno de los elementos clave de este nuevo modelo es el del trabajo individualizado mediante la modalidad de *tutoría de pares* (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010, p. 125), donde un estudiante avanzado, y previamente capacitado, colabora con quien asiste al centro para el desarrollo de estrategias que le permitan mejorar sus competencias de redacción. Este es el modelo que se ha extendido con rapidez y ha convertido a la mayoría de los centros de escritura en un espacio de formación cooperativa.

Al mismo tiempo, los centros de escritura se han transformado en un lugar privilegiado para desarrollar investigación sobre la lectura y escritura en el nivel de enseñanza superior. En América Latina, el desarrollo de los centros y de la investigación data de la primera década del siglo XXI (Molina-Natera, 2014, pp. 17-18; Navarro et al., 2016).

Estos centros son espacios de enorme riqueza para investigar sobre los procesos de escritura en el nivel universitario, pero también sobre la forma en que se contribuye a la alfabetización académica mediante distintos andamiajes, entre los que la tutoría de pares es un método destacado, como se detalla en el apartado de marco teórico y antecedentes.

La presente investigación tiene como propósito indagar en el desarrollo de este tipo de iniciativas en el contexto local, a través de un estudio de caso descriptivo sobre el centro de escritura de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), creado en 2015 con el nombre de CEDES y que luego adoptó el nombre Ágora Escribe (Universidad Católica del Uruguay, s. f.).

El Centro Ágora Escribe es el primer centro de escritura del país creado en consonancia con el modelo descrito más arriba. Por este motivo, resulta interesante observar cómo este modelo se tradujo en la realidad de una institución concreta de estudios superiores en Uruguay y, sobre todo, ver cuán alineadas estuvieron las prácticas que en él se han desarrollado con los paradigmas que han sustentado su creación.

Por todo lo mencionado, se establece el siguiente objetivo general para esta investigación: describir el origen y funcionamiento del Centro Ágora Escribe de la Universidad Católica del Uruguay, así como las tutorías de pares desarrolladas en dicho centro entre 2016-2021,¹ y contrastar los hallazgos tanto con la investigación precedente en la materia como con los propios objetivos del centro.

De la mano de dicho objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

¹ A los efectos de esta investigación, se tomó como primer año de análisis el 2016, pues el foco está puesto en la modalidad de las tutorías de pares que comenzó a implementarse ese año y hasta 2021. Durante 2022, el centro emprendió una nueva reestructura y no se realizaron tutorías. En la actualidad el centro se llama Ágora Escritura y Oratoria.

- Describir en profundidad la génesis del Centro Ágora Escribe, su funcionamiento y su recorrido institucional.
- Describir las tutorías de pares desarrolladas en el centro entre 2016 y 2021, tanto desde su proyección institucional como desde la experiencia de los tutores involucrados en el período.
- Contrastar los hallazgos con los antecedentes en la materia para comprender las características particulares que asumió el Centro Ágora Escribe e identificar buenas prácticas para la continuidad del proyecto de tutorías o para el desarrollo de iniciativas similares en otros contextos.

Capítulo 2. Marco teórico y antecedentes

Perspectivas teóricas y principales conceptos

Esta investigación tiene como punto de partida una perspectiva constructivista, que considera al aprendizaje como un proceso incremental a partir de lo que los estudiantes saben y lo que pueden llegar a comprender con ayuda (Mackiewicz & Thompson, 2015, p. 13). Esta idea se relaciona estrechamente con el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Lev Vygotsky (1930), definido como

la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces [traducción propia].

El trabajo se nutre también de los sustentos teóricos de los movimientos Escribir a través del currículum (*Writing across the curriculum*) y Escribir en las disciplinas (*Writing in the disciplines*), que dieron origen a los centros de escritura. Según estos movimientos, la escritura en contextos académicos no se limita a una habilidad lingüística general, sino que se concibe como “una actividad social y culturalmente situada” (Castelló, 2014, p. 348).

De allí que uno de los conceptos más relevantes en el marco de este trabajo sea el de *alfabetización académica*. Con este concepto se condensa un “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” (Carlino, 2019, p. 13). Se compone, entonces, de prácticas de lenguaje y de pensamiento específicas del ámbito académico superior. Es, en definitiva, el proceso por el que los estudiantes universitarios desarrollan su pertenencia en comunidades científicas o profesionales, “en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2019, p. 14).

Según Pérez Abril & Rincón Bonilla (2013), los estudiantes ingresan a la cultura académica mediante distintas manifestaciones de apropiación que van modificando su identidad, y de las que la lectura y la escritura son esenciales. Por ende, los autores sostienen que:

Antes de asumir esta dimensión pedagógica desde la idea *per se* de que hay dificultades al leer o al escribir entendidas como deficiencias o desmotivaciones personales, se considera que los estudiantes son “forasteros” o “novatos” en tales prácticas, debido a la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran en su ingreso a la universidad (p. 79).

En definitiva, se considera a la alfabetización académica como un proceso de enculturación que, según Castelló (2014) “las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de —y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con— sus respectivas comunidades profesionales” (p. 350).

El dominio de la escritura académica puede definirse entonces como “el ajuste de determinadas habilidades que son específicas y dependientes de los contextos en los que esta actividad tiene sentido” (Castelló, 2014, p. 355). Paula Carlino (2019) recalca que “no se habla de la alfabetización [académica] en el sentido de aprender las primeras letras, sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos” (p. 14).

Es preciso también presentar aquí una definición y caracterización del objeto de estudio: los centros de escritura. El grado de desarrollo y servicios que ofrecen estos centros es diverso en toda la región y depende de cuestiones presupuestales y de procesos de consolidación institucionales.

A los efectos de este trabajo, se hace referencia al centro de escritura como un espacio no curricular y transversal a la institución universitaria, al que los estudiantes acuden de forma voluntaria —aunque puedan recibir una recomendación de asistir por parte de algún docente o referente académico—. Un aspecto esencial de estos centros es que tienen un objetivo de “asesoramiento colaborativo no remedial” (Castelló, 2014, p. 356), es decir, que

no se trabaja en la corrección de escritos puntuales, sino en la capacidad del estudiante de detectar y solucionar dificultades o problemas que trascienden el producto concreto.

En el marco del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura, Narváez Cardona (2013) presentó algunas tendencias sobre las iniciativas de enseñanza e investigación sobre escritura observadas en algunos países de la región. Ya en ese año, se relevó que dentro de los centros y programas de escritura de la región predominaba el servicio de asesorías y tutorías en modalidad individual o grupal.

Harris (citado en Molina-Natera, 2015, p. 7) define los centros de escritura e incorpora la tutoría como eje central, al caracterizarlos como servicios de instrucción no tradicionales que buscan mejorar las destrezas de escritura mediante tutorías “uno a uno” en las que tutores capacitados “pueden responder preguntas, ofrecer retroalimentación como lectores, explicar los diferentes géneros textuales y ayudar a cada estudiante a transferir el conocimiento ganado en el salón a las nuevas tareas de escritura y a los nuevos géneros textuales” (p. 8). El tutor se inserta de esta forma como un apoyo formativo que opera en el espacio *entre* el profesor universitario y el estudiante (p. 9).

Las tutorías de pares son “una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas” (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010, p. 125). Aplicado a la escritura, se la puede definir como una iniciativa pedagógica de acompañamiento a un estudiante que tiene como objetivo ayudarlo a “reflexionar sobre su escritura y así participar en su mejora como escritor” (Núñez-Cortés, 2020, p. 178).

Tomando los postulados de Vygotsky acerca de que el lenguaje se adquiere a través del diálogo, Kate Chanock (2000, párr. 5) destaca que:

Para que los alumnos desarrollen una voz académica, necesitan oportunidades para probarla con un *compañero de conversación fluido, y preferiblemente no amenazante*, en un esfuerzo por comunicarse sobre algo que realmente necesitan pronunciar: estas son las

condiciones para la adquisición del lenguaje, para lo cual la exposición es necesaria pero no es suficiente. Son las condiciones que proporciona la enseñanza individualizada, cuando se centra en el trabajo que los alumnos realizan para sus disciplinas [cursivas añadidas, traducción propia].

Dentro de esta relación individualizada que proponen las tutorías es relevante el concepto de *andamiaje*. Este fue un término empleado por primera vez en 1976 por David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross, como una metáfora que ilustra el proceso de instrucción que se produce mediante un tipo de intervención que

permite al niño o al principiante resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar un objetivo que estaría más allá de sus esfuerzos sin ayuda. Este andamiaje consiste esencialmente en que el adulto “controla” aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del alumno, permitiéndole así concentrarse y completar solo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia. De este modo, la tarea llega a buen puerto. Sin embargo, creemos que el proceso puede conseguir mucho más para el alumno que una finalización asistida de la tarea. A la larga, puede dar lugar a que el alumno desarrolle la competencia de la tarea a un ritmo que superaría con creces sus esfuerzos sin ayuda (citado en Mackiewicz & Thompson, 2015, p. 17; traducción propia).

Mackiewicz y Thompson (2015) retoman el concepto de andamiaje para desarrollar su investigación centrada en el análisis de la conversación entre tutores y estudiantes en los centros de escritura. Las autoras definen el andamiaje de forma general como “enseñar a un alumno a determinar la respuesta a una pregunta, a corregir un error o a realizar una tarea, sin decirle la respuesta ni hacer el trabajo por él” (p. 5). En su investigación, las autoras aportan tres categorías para clasificar los tipos de apoyo que un tutor brinda a un estudiante: *instrucción*, *andamiaje cognitivo* y *andamiaje motivacional*. A su vez, dentro de estas categorías, las autoras presentan un conjunto de 16 estrategias codificadas, que se revelan como las usadas más frecuentemente durante las tutorías.

Para estas autoras, la *instrucción* incluye aspectos directivos de la enseñanza: aparece cuando el tutor proporciona soluciones u opciones, en lugar de dejar que los estudiantes las generen por sí solos. Las estrategias de instrucción son decir, sugerir y explicar. Por su parte, el *andamiaje cognitivo* “incluye una serie de estrategias que incitan a los alumnos a pensar y les ayudan a profundizar en su pensamiento” (Mackiewicz & Thompson, 2015, p. 5) y las principales estrategias observadas son el jalonamiento, la lectura en voz alta, la respuesta como lector u oyente, la referencia a un tema anterior, el forzar una elección, inducir, insinuar y demostrar. Finalmente, el *andamiaje motivacional* se centra en el estímulo a través del afecto, la solidaridad y la confianza, que permiten construir un espacio seguro que fomente la participación de los estudiantes. Las estrategias relevadas en este plano son: mostrar interés, elogiar, reforzar la apropiación y el control de los alumnos, ser optimista o utilizar el humor, y mostrar simpatía o empatía (Mackiewicz & Thompson, 2015, pp. 5).

Antecedentes basados en evidencia

Entre los antecedentes más relevantes de la investigación en centros de escritura se encuentra el trabajo de Rebecca Day Babcock et al. (2012), quienes desarrollaron una síntesis de estudios cualitativos, cuyo criterio de inclusión principal era que contuvieran datos empíricos sobre tutorías en centros de escritura de nivel universitario. Estos autores trabajaron con un corpus de 58 estudios que abarcó el período 1983-2006.

Con el foco puesto en los datos del corpus —y no en las conclusiones o discusiones de los respectivos autores—, utilizaron el enfoque denominado *grounded theory* o teoría fundamentada² para elaborar una síntesis que funcionara como marco de comprensión teórica de lo que realmente sucede durante una tutoría, sin importar su resultado específico. La síntesis es la siguiente:

El tutor y el tutorado se encuentran y aportan sus antecedentes, expectativas y características personales a un contexto compuesto por

² Concepto desarrollado por Glaser y Strauss en 1976 que se define como una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (Guillemette citado en Páramo Morales, 2015, p. 7).

influencias externas. Mediante el uso de roles y comunicaciones ellos interactúan, creando el foco de la sesión, cuya energía se genera a través de un continuo de colaboración y conflicto. El temperamento y las emociones del tutor y del tutorado interactúan con los demás factores de la sesión. La confluencia de estos factores da lugar al resultado de la sesión (afectivo, cognitivo y material) (Babcock et al., 2012, pp. 11–12; traducción propia).

Otro antecedente relevante lo constituye el ya citado trabajo de Jo Mackiewicz e Isabelle Thompson (2015), uno de los principales estudios empíricos centrado en las conversaciones que se producen entre tutores y tutorados. El trabajo de las autoras aporta un esquema recursivamente probado para el análisis de las sesiones de tutoría, a partir de una codificación y clasificación de las estrategias que emplean tutores experimentados en sus prácticas, como ya fue mencionado.

La codificación propuesta por estas autoras ha sido retomada como modelo en distintos estudios sobre centros de escritura y tutorías. Violeta Molina-Natera (2019), por ejemplo, lo aplica junto con algunos lineamientos de análisis del discurso para analizar transcripciones de tutorías del Centro de Escritura Javeriano de Cali. Otros trabajos han propuesto algunas adaptaciones o actualizaciones. Lisa Eastmond Bell (2019), en su investigación sobre tutores en formación, se enfoca en la categoría de andamiaje cognitivo, pero adapta la lista, simplificando el lenguaje de algunos términos y sus definiciones, para la mejor comprensión de los participantes de su estudio. Por su parte, los trabajos de Núñez-Cortés (2020) y Núñez-Cortés et al. (2021) mantienen las categorías generales de Mackiewicz y Thompson, pero matizan algunas y agregan otras nuevas.

Otro antecedente lo constituye la obra de Donald McAndrew y Thomas Regstad, quienes publicaron en 2001 una guía práctica para dirigir tutorías de escritura. De este libro se destaca la clasificación de las tutorías en tres tipos, de acuerdo con su foco: centradas en el tutor, centradas en el estudiante o colaborativas. En las primeras, el estudiante asume un rol pasivo y el tutor lee el trabajo silenciosamente, marca errores, provee alternativas y explica las razones para estas. El tutor domina la conversación y se apoya en preguntas

cerradas, usualmente de sí-no. La conversación se centra en el producto. En las segundas, es el estudiante quien dirige la sesión y hace uso de la palabra mayormente. El tutor sugiere estrategias a partir de las preocupaciones del estudiante. Finalmente, en las colaborativas, estudiante y tutor participan equitativamente en la conversación, en la solución de problemas y en la toma de decisiones (McAndrew & Registad, 2001, pp. 25-26).

Estos autores señalan que el foco puede ir variando y que los tutores pueden ir cambiando el encare de acuerdo a las necesidades del momento. Sin embargo, consideran que las tutorías centradas en el estudiante y las colaborativas son las más productivas con la mayoría de los tutorados (McAndrew & Registad, 2001, p. 25), aunque las centradas en el tutor puedan tener lugar en ciertas circunstancias, como las limitaciones de tiempo o la naturaleza del tutorado, entre otras (p. 26).

Este punto aparece respaldado en los hallazgos de Babcock et al. (2012), quienes encontraron distintos estudios en los que se correlacionaba la pasividad o falta de preparación de los tutorados al asistir a las sesiones con tutorías más directivas por parte de los tutores (Ritter, 2002; McClure, 1990, citados en Babcock et al., 2012, pp. 68-69), o al factor tiempo como determinante, ya que resultaba más probable que los tutores actuaran como profesores en las relaciones de tutoría de corta duración y más como pares en las de larga duración (Briggs, 1991, citado en Babcock et al., 2012, p. 71).

La forma en la que se desarrolle cada tutoría dependerá también de la capacitación de los tutores. Cárdenas (2000, citado en Babcock et al., 2012, pp. 23, 25 y 39) encontró que el tipo de formación recibida por el tutor puede influir en el tipo de sesión, y que ser capacitados en técnicas específicas ayudó a los tutores a sostener sesiones más colaborativas. Asimismo, si el tutorado asiste a la sesión preparado (con objetivos claros, el texto que necesita revisar, preguntas pensadas de antemano) es más factible que se produzca una sesión colaborativa. Ante un tutorado pasivo o poco preparado para la sesión, se tornaba más probable que un tutor no formado asumiera un rol más directivo (McClure, 1990, citado en Babcock et al., 2012, p. 69).

Investigaciones sobre tutorías de pares relevadas por López-Higuera et al. (2017) refieren a la relación que se establece entre tutor y tutorado, y señalan que los estudiantes experimentan menos temor a admitir sus inquietudes debido a la ausencia de la presión propia del vínculo estudiante-maestro, y que al trabajar con un par adquieren una mayor conciencia metacognitiva, además de un aumento de su autoestima y su integración a la comunidad académica (p. 168). Sin embargo, esto no implica que se establezca un vínculo entre iguales.

Generalmente, los tutores son de cursos y edades superiores. Además, han recibido una formación explícita para desempeñarse como tutores de escritura, sea en el marco de un centro de escritura o en el de otras iniciativas [...] Así pues, la relación que se establece entre el tutor y el tutorado es asimétrica, si bien esto no impide un *aprendizaje mutuo* en tanto no hay calificación del texto trabajado y los participantes son estudiantes universitarios que están viviendo experiencias parecidas (Chois et al., 2017, citado en Núñez-Cortés, 2020, p. 178; cursivas añadidas).

Esta asimetría, menor a la de estudiante-profesor pero aún presente, puede resolverse con la formación a tutores. Así lo evidenciaron algunos de los hallazgos reportados por Babcock et al. (2012), entre los que resaltan el que los tutores deben trabajar para cultivar su papel como pares; que la relación que establecen ambas partes es el elemento más determinante del resultado de la tutoría y que las sesiones más eficaces se producen cuando un tutor y un estudiante desarrollan una relación (Roswell, 1992; Bell, 1989; McInerney, 1998; Callaway, 1993, citados en Babcock et al., 2012, pp. 49, 70 y 97).

En este mismo sentido, y también determinado por la complejidad intrínseca de la competencia de escritura, Mackiewicz y Thompson (2015) entienden que es necesaria la continuidad en las tutorías para que el asistente observe progresos. Las autoras señalan que los asistentes,

con el apoyo de los tutores, pueden obtener respuestas a las preguntas que los llevaron al centro de escritura (a no ser que vinieran para complacer a un profesor) y posiblemente considerar de nuevo su

práctica de la escritura, de modo que su competencia de escritura siga evolucionando (p. 3; traducción propia).

Como se destacó en la cita de Choisis et al. presentada en la página anterior, las tutorías de pares ofrecen un aprendizaje mutuo, es decir, que también reportan enseñanzas significativas para los tutores. Tal como destaca Cardozo-Ortiz (2011), la labor tutorial le permite al tutor reforzar sus conocimientos y también sus habilidades profesionales, además de adquirir o mejorar habilidades sociales y pedagógicas que pueden ser importantes para su desempeño profesional (p. 317). En un estudio que recopila los principales beneficios que reciben los tutores pares por su labor, se resume lo siguiente:

Quando un tutor “apuntala” el aprendizaje de los alumnos a través del discurso, su propio aprendizaje también puede verse apuntalado (Topping 1996), especialmente si los niveles cognitivos del tutor y del alumno están estrechamente emparejados. Webb (1982) sugiere que las “explicaciones” del tutor pueden implicar una “elaboración” de ideas, en la que el proceso de pensamiento del tutor es importante para el desarrollo de su comprensión. Webb describe una “reorganización y clarificación” en la mente del tutor, que puede desarrollarse mediante la elaboración y la explicación. La tutoría también puede permitir al tutor adoptar una nueva perspectiva o ver nuevas relaciones, lo que facilita una mejor comprensión (Bargh y Schul 1980). (Galbraith & Winterbottom, 2011, p. 331; traducción propia).

Por otra parte, en las investigaciones relevadas aparecen otros factores importantes que implican al centro de escritura tanto como un espacio material como uno simbólico. Algunos estudios analizaron cómo el centro como tal puede influir en las sesiones de tutoría, o directamente en la captación de público interesado. En este sentido, el trabajo de Babcock et al. (2012) encontró estudios que mencionan que la ubicación física y el diseño del centro pueden influir en las tutorías, ya sea que invoquen un sentimiento de comunidad o que hagan que los estudiantes se sientan expuestos (McInerney, 1998; Hemmeter & Mee, 1993, citados en Babcock et al., 2012, p. 40). Y en cuanto a la dimensión simbólica, hallaron que el centro de escritura puede provocar miedo tanto en los potenciales asistentes como en potenciales

tutores, debido al peso intelectual que ostenta en la mente de muchos (McInerney, 1998, citado en Babcock et al., 2012, p. 79).

Finalmente, el trabajo de McAndrew y Registad (2001) también aporta alguna evidencia sobre el impacto de las tutorías en quienes las reciben. Esta evidencia se incluye en un capítulo en el que los autores presentan estudios empíricos que sustentan la tutoría de escritura como práctica, y que se limita a reportar estudios empíricos, cuantitativos o cualitativos.

Según los hallazgos de diversas investigaciones,³ concluyen que los estudiantes que trabajan en su escritura en el marco de una relación de pares adquieren una mayor conciencia de la audiencia; desarrollan la capacidad de revisión, mayor creatividad para asumir riesgos y habilidades interpersonales; aumentan su capacidad para ocuparse de cuestiones de orden superior como la claridad o el enfoque y el desarrollo del texto, haciendo mucho más que limitarse a editar la estructura superficial de las redacciones; muestran una comprensión implícita de la naturaleza de la escritura académica y distinguen con precisión entre problemas de escritura mayores y menores; y muestran capacidades de implicación personal, aprendizaje autoiniciado y autoevaluación, entre otras.

Tanto el trabajo de Babcock et al. (2012) como el de McAndrew y Registad (2001) y el de Mackiewicz y Thompson (2015) aportan en conjunto una descripción exhaustiva sobre cómo se desarrollan las tutorías en los centros de escritura y revelan prácticas exitosas, así como otras ineficaces, basadas en estudios empíricos y no solo en discusiones teóricas o recomendaciones pedagógicas. Por ello son tomados como principal marco de referencia para contrastar los hallazgos de la investigación que aquí se presenta y para revelar las implicancias que tienen en la práctica, que impactan tanto en el desarrollo de las tutorías en sí como en la formación y capacitación de tutores.

³ Los autores citan trabajos de Shannon (1983), Ziv (1983), Beaven (1977), Bruffee (1978), Danis (1980) y Hawkins (1976) (citados en McAndrew & Registad, 2001, p. 9).

Capítulo 3. Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. Tal como explican Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9). Es decir, que estudia el desarrollo natural de los eventos con el objetivo de interpretar lo que va captando durante el proceso de investigación (p. 9). Por esta razón, el proceso investigativo se desarrolla de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, en un proceso muchas veces circular o cíclico, que no pretende lograr generalizaciones probabilísticas ni obtener necesariamente muestras representativas (p. 9).

La metodología específica es la del estudio de caso descriptivo, que implica realizar una descripción densa del fenómeno o del objeto de estudio elegido. Se trata de una metodología que permite recuperar las características significativas de eventos contemporáneos enmarcados en contextos de la vida real, y es la estrategia preferida cuando se busca el *cómo* o *por qué* de dichos eventos (Yin, 2002, pp. 1-2). Stake (1998) caracteriza al caso como “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16) y por tal complejidad se asume la metodología como un “diseño emergente” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 403) cuyos resultados “son generalizables a proposiciones teóricas y no a poblaciones o universos” (Yin, 2002, p. 10). Un rasgo propio de los estudios de caso es la triangulación entre múltiples fuentes de evidencia, de las que Yin destaca como principales la observación y las entrevistas con las personas involucradas en el caso estudiado (Yin, 2002, p. 8).

Técnicas de investigación

Con el objetivo de describir en profundidad el funcionamiento del Centro Ágora Escribe, la investigación se basó principalmente en dos técnicas. Por un lado, el análisis de la documentación generada por el centro desde su origen y durante distintas etapas de su desarrollo, a saber:

- La web del centro, donde se presentan sus objetivos, enfoque y alcance.

- Breves videos con reflexiones de algunos de los tutores acerca de su trabajo.
- Documentos elaborados por el equipo coordinador del centro (informes de situación, proyectos de reestructura).
- Materiales utilizados para la capacitación de los tutores pares.
- Fichas de registro de las tutorías realizadas en el período de análisis, en las que los tutores dan cuenta de los motivos de asistencia, el desarrollo de la sesión y comentarios adicionales.
- Reflexiones escritas de algunos de los tutores, solicitadas por el equipo de coordinación como producción académica necesaria para completar la acreditación de su labor en el centro.

Por otro lado, se recurrió a las entrevistas, en profundidad o semiestructuradas, para indagar en la génesis, desarrollo y resultados del proyecto. Estas entrevistas se realizaron a distintos actores involucrados en el centro, principalmente al personal de la institución y tutores.

Si bien la experiencia vivida por los tutorados es relevante para el estudio de caso, la investigación está centrada en describir y caracterizar las tutorías desde su diseño e implementación, por ello el foco fue puesto en el equipo coordinador y en los tutores. No obstante, se proyectó un acercamiento a los tutorados mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Población objeto de estudio

Como se mencionó, la población objeto de estudio está conformada por actores institucionales vinculados al proyecto, así como estudiantes que en la época se desempeñaron como tutores.

El centro de escritura de la UCU surgió inicialmente en la órbita de la Licenciatura en Comunicación como una adaptación local del modelo de centro de escritura de las universidades norteamericanas y se lo incluyó en la oferta de servicios extracurriculares para los estudiantes de esa carrera. El proyecto inicial fue impulsado por quien entonces ejercía el decanato de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y la dirección del Departamento de Comunicación de dicha facultad, y fue elaborado por dos profesoras de la facultad. Una de ellas

fue la coordinadora general del Centro desde sus inicios y hasta el final del período considerado para esta investigación. En 2019, el centro pasó a la órbita del Centro Ágora —Sistema de Bibliotecas de la UCU—, donde adoptó el nombre Ágora Escribe y amplió la oferta de sus servicios a toda la universidad.

Por su parte, los tutores que trabajaron durante el período estudiado fueron 16.⁴ También durante el período seleccionado asistieron 16 estudiantes a recibir tutorías en el Centro. Cerca de la mitad de los estudiantes asistieron a recibir tutorías más de una vez, por lo que la cantidad de tutorías que se realizaron y que quedaron registradas en las fichas del Centro fueron 37.⁵ De estas, la gran mayoría se concentró entre los años 2019 y 2021,⁶ años en los que el Centro tuvo mayor difusión entre la comunidad universitaria y comenzó a ofrecer sus servicios a estudiantes de todas las carreras.

Definición de la muestra

Las personas involucradas institucionalmente con el proyecto fueron participantes de esta investigación. En relación con los tutores, se optó por un muestreo no probabilístico, ya que, por tratarse de un estudio de caso y por su enfoque cualitativo, no se buscó “una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 190).

Para tomar decisiones de muestreo en relación con los tutores, el primer paso fue recurrir a la documentación generada por el Centro Ágora y realizar un desglose de las fichas de tutorías, no solo para contabilizar la población total, sino para intentar clasificarla según algunas variables relevantes que permitieran una selección de casos no necesariamente proporcional, pero sí

⁴ Al inicio fueron profesores o asistentes de profesores de escritura los convocados para realizar los servicios de apoyo, en tanto se definía el modelo de tutorías de pares y se reclutaba y capacitaba a quienes desarrollarían esa tarea. De allí que el período seleccionado corresponda a cuando se inició la modalidad de pares.

⁵ La cantidad de solicitudes o consultas para agendar tutorías fue de alrededor de 50 en el período, según indicaron desde el Centro, pero algunas no se concretaron o, cuando lo hicieron, el equipo consideró que la solicitud excedía los objetivos del servicio y no procedió con las tutorías.

⁶ Durante parte de 2017 y 2018 no se hicieron tutorías, debido a un proceso de estancamiento y reestructura institucional, como se verá en el apartado de resultados.

capaz de permitir un entendimiento profundo del funcionamiento del programa. Este desglose arrojó dos variables relevantes:

- 1) La experiencia: De los 16 tutores que ha tenido el Centro en el período seleccionado, solamente 7 de ellos realizaron tres o más sesiones de tutoría. Una primera clasificación, entonces, se traza entre los tutores que se podrían considerar “experientes” de los “inexperientes” (aquellos que solo tuvieron oportunidad de ejercer su rol en una o dos ocasiones durante su tiempo de servicio activo).⁷ Esto también es trasladable a las experiencias de los tutorados, ya que algunos siguieron un proceso de más de una tutoría y otros asistieron una sola vez.
- 2) El trabajo de duplas o de tutores individuales: Se observó que la mitad de las tutorías realizadas en el período fueron llevadas adelante por duplas de tutores (en un solo caso, participaron tres tutores a la vez). Esta es una particularidad que distingue al Centro Ágora de lo que es común en este tipo de espacios, de acuerdo con la literatura relevada en el marco teórico. El modelo usual de los centros de escritura es un encuentro uno a uno entre tutor y estudiante. Esta modalidad de duplas fue lo suficientemente extendida en el funcionamiento del Centro como para ser considerada una variable relevante.

Para seleccionar la muestra, según señalan Hernández Sampieri et al. (2014, p. 384), deben considerarse tres factores: la capacidad operativa (cantidad de casos que se pueden manejar con los recursos disponibles), el entendimiento del fenómeno (cantidad de casos que permitan responder las preguntas de investigación) y la naturaleza del fenómeno (si los casos son accesibles o no, entre otros factores). Asimismo, estos autores sugieren tres a cinco unidades como mínimo para la muestra de un estudio de caso (p. 385).

⁷ La duración del trabajo como tutor no estaba predefinida, sino que dependía de las distintas modalidades de su ingreso al Centro. Por ejemplo, en el caso de los becarios, dependía de las horas que tuvieran que computar como parte de su acuerdo con la UCU. Este punto se desarrolla en los resultados.

Debido al tamaño de la población total, la capacidad operativa no fue un problema y, además, este tipo de estudios permite redefinir la muestra inicial a medida que se va logrando el entendimiento del tema, hasta llegar a un punto de saturación. En cuanto a la accesibilidad de los casos seleccionados, fue un proceso facilitado por el registro institucional de los datos de contacto de los tutores participantes.

Para evitar un posible problema de validez vinculado a la recordación alterada, debido a que la recolección de datos se realizó a mediados de 2022, la selección de la muestra tuvo un recorte temporal más acotado. Es decir que el caso se describirá en profundidad considerando todo el período seleccionado, pero se eligieron a tutores que tuvieron sus experiencias lo más cercanas posibles en el tiempo, en este caso, entre los años 2019 y 2021. Este período coincide, además, con el de mayor cantidad de tutorías realizadas.

Considerando todo lo mencionado, se definió una muestra inicial de tutores compuesta de la siguiente manera:

- 4 tutores “experientes”: 2 que trabajaron solos y 2 en duplas.
- 4 tutores “inexperientes”: 1 que trabajó solo y 3 que trabajaron en duplas.⁸

Dentro de cada categoría, la selección de entrevistados se realizó al azar, excepto en la de tutores experientes que trabajaron solos, ya que solamente había dos que cumplían con este doble criterio. Finalmente, de la muestra inicial se concretaron siete entrevistas, ya que uno de los participantes declinó participar.

Instrumentos de recolección de datos

Para recolectar los datos sobre el origen y funcionamiento del Centro Ágora Escribe se realizaron entrevistas en profundidad a las personas involucradas en su creación y puesta en funcionamiento.

⁸ En el caso de los tutores inexperientes, solamente uno de ellos tuvo una tutoría solo. Todos los demás trabajaron con otro compañero, de ahí que la elección en esta categoría no sea equitativa.

Las entrevistas a los tutores, por su parte, fueron semiestructuradas. Este tipo de entrevista implica la elaboración de una guía de preguntas, pero con un margen de libertad para introducir preguntas adicionales a partir de lo que surja de las respuestas obtenidas. Las preguntas se agruparon en temas o áreas de interés, y se tuvo en cuenta el marco teórico y antecedentes para la recogida de datos que luego pudieran contrastarse con la literatura. Por ello, se diseñaron preguntas de carácter más general o exploratorio, como los motivos para trabajar en el Centro o cómo se preparaban para las tutorías, y otras más dirigidas intentando recabar información sobre, entre otros aspectos, el foco de las tutorías, las estrategias empleadas y los tipos de apoyo surgidos en el vínculo con los tutorados.

Finalmente, se elaboró un cuestionario en Google Forms con el objetivo de relevar información básica sobre la experiencia de los tutorados. Se les preguntaba sobre la motivación para asistir, su valoración de la experiencia y, sobre todo, el vínculo con el tutor asignado y distintas estrategias que este utilizó o no en su trabajo conjunto. El propósito era profundizar la comprensión sobre cómo se impartían las tutorías en el Centro y triangular la información recolectada entre los demás actores involucrados.

Procedimiento

Los documentos institucionales fueron provistos por la coordinadora del Centro, previa autorización de la directora del Centro Ágora. Su contenido fue incorporado tanto en la descripción del proyecto institucional como en la realizada por los tutores, ya que algunos de estos documentos eran las fichas que ellos mismos completaban tras cada sesión y que daban cuenta de datos relevantes sobre el desarrollo de las tutorías.

Los tutores participantes fueron contactados por correo e informados del propósito de la investigación y de su derecho a decidir no participar. Se les aseguró, además, la confidencialidad de sus datos personales y el anonimato.

El cuestionario para los tutorados fue enviado a todos los asistentes que figuraban en los formularios de contacto con el Centro. También a ellos se les indicó el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de sus respuestas. Este cuestionario fue enviado en varias oportunidades por correo

electrónico. Sin embargo, no se obtuvo una cantidad de respuestas significativa para incluir los resultados en este trabajo.

Análisis de los datos

Los documentos y entrevistas institucionales se sintetizaron en función de los requerimientos de una descripción cronológica y exhaustiva de la creación y funcionamiento del Centro. Se incorporaron algunos fragmentos de las entrevistas que contribuyen al relato de los hechos o a reforzar mensajes clave, la filosofía del Centro y las dificultades atravesadas.

Para las entrevistas a los tutores se utilizó el *software* de análisis cualitativo MAXQDA 10. La codificación de las entrevistas se realizó con un proceso mixto deductivo/inductivo: se construyeron algunas categorías iniciales a partir del marco teórico, pero a medida que se avanzaba en la lectura de las transcripciones se incorporaron dimensiones que iban surgiendo a partir de los datos. Estas se asignaron a las categorías previamente definidas, o bien se constituyeron en categorías emergentes (MAXQDA VERBI, 2020, m. 21:30).

Para la presentación de los *verbatim* se codificó la identidad de los tutores con la letra "T" y numerales del 1 al 7, asignados de forma aleatoria. Entre los documentos provistos por la institución aparecen las memorias reflexivas de dos tutores, quienes habían sido reclutados mediante un llamado de asistencia de investigación que implicaba la realización posterior de un trabajo escrito que reflejara su experiencia. Estos dos documentos fueron analizados como las entrevistas a los tutores, mediante el *software* MAXQDA y codificados como RT1 y RT2 respectivamente.

Capítulo 4. Resultados

Descripción del Centro y las tutorías desde el proyecto institucional

A continuación, se presenta una reconstrucción del origen y desarrollo del Centro Ágora Escribe, de su funcionamiento —con énfasis en las actividades centradas en el sistema de tutorías— y de las estrategias de promoción de sus servicios hacia la comunidad. Como se mencionó en el apartado metodológico, esta descripción fue elaborada a partir del análisis de documentación referente al Centro (web, documentos de gestión, materiales y guías de capacitación) y de entrevistas a las personas involucradas en la puesta en marcha del proyecto en sus sucesivas etapas.

Hacia la creación del Centro: contexto, filosofía y objetivos

La idea de crear un centro de escritura surge en 2013 a instancias de quien por esa fecha ejercía el decanato de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y dirigía el Departamento de Comunicación de dicha facultad. Ya entre 2003 y 2009, desde la dirección de la Licenciatura en Comunicación Social, la impulsora del proyecto había emprendido junto con una colega un diagnóstico de distintos problemas de enseñanza, mediante el análisis de pruebas y exámenes escritos, y de ese diagnóstico había surgido la escritura como uno de los problemas a abordar mediante acciones de mejora de la docencia universitaria. La impulsora del proyecto conocía el Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y lo tomó como modelo. Una de las particularidades que llamaron su atención sobre este centro es que trabajaba con tutores estudiantes.

En esa época, la Licenciatura en Comunicación Social tenía un solo taller de escritura en su currícula. Esto cambió cuando comenzó a proyectarse un nuevo diseño curricular —finalmente implementado en 2015— por el cual se aumentaron los talleres a tres cursos, con niveles de dificultad progresivos. Además, se añadió en el plan de estudios la aplicación de una prueba diagnóstica de escritura a los estudiantes que ingresaban a la carrera, así como una prueba de certificación para la obtención de los créditos correspondientes a todo el módulo de escritura y oratoria (tres talleres de escritura y dos de oratoria). La creación de un centro de escritura, entonces,

tenía un doble propósito: asumir la gestión del nuevo plan (diseñar y aplicar las pruebas, planificar y ejecutar los talleres de escritura) y llevar adelante actividades abocadas a la mejora de la expresión escrita de los estudiantes.

En 2013, la impulsora del proyecto encomienda a dos profesoras la elaboración de una propuesta para crear un centro de escritura a imagen y semejanza del modelo javeriano. Ese año las profesoras asisten al Primer Congreso Latinoamericano de Centros y Programas de Escritura, que se llevó a cabo en la Universidad Javeriana de Cali. Un documento sobre el estado de situación del Centro, elaborado en 2018, recuerda que:

El congreso de Cali aportó muy buenas experiencias en cuanto al funcionamiento de los centros y sus resultados. Por ese motivo, en 2014 el Departamento de Comunicación de la UCU invitó a la Dra. Hilda Quintana a dictar el cursillo *Los Centros de Escritura y la Redacción Universitaria*, que se ofreció a todos los profesores del Departamento. Quintana es directora del Centro de Redacción Multidisciplinario de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, el primer centro latinoamericano.

En este mismo documento, se destaca que:

La experiencia en otras universidades indica que los centros de escritura ejercen una notoria mejoría, no solo en la redacción académica de los estudiantes, sino en otras áreas del conocimiento universitario. Así lo han expuesto los docentes en los congresos de centros de escritura que se realizaron en Cali, así como en la Universidad de los Andes, Bogotá (2015), y en la Pontificia Universidad Católica de Chile (2017) [a los que asistieron integrantes del equipo Centro]. En todos los casos, los centros de escritura brindan servicio a toda la comunidad académica con tutores que reciben créditos o son becarios de posgrado y pasan por cursillos de formación.

A partir de ese congreso, comenzó a delinearse el centro de escritura. Una de las entrevistadas destaca que el curso que dictó Quintana en la UCU, al que asistieron docentes del departamento de Comunicación, asistentes docentes y otros interesados, sirvió para validar el proyecto institucionalmente:

Fue mostrar a una pequeña parte de la comunidad universitaria su pertinencia, su trascendencia, y que no éramos unos bichos raros, sino al revés: que estábamos tratando de *aggiornarnos* con lo que estaba pasando en el resto de las universidades latinoamericanas.

Siguiendo el modelo y la filosofía con el que fueron creados los centros latinoamericanos —con influencia de los *writing centers* estadounidenses—, se trazaron algunos objetivos centrales. Así lo relata una de las personas entrevistadas:

El objetivo era trabajar con estudiantes-tutores y con estudiantes que necesitaran apoyo [...] y crear esa concepción de que la escritura es algo que se mejora trabajando, acompañando. Que hay algo que podés aprender, que también es muy personal, cuando alguien te dice: “¿Dónde están tus errores?” o “¿Dónde están tus debilidades?”; poder verlas y practicar para mejorarlas. *Eso no se puede hacer siempre en las clases.*

En esta línea, la filosofía del Centro era la de favorecer la alfabetización académica de los estudiantes universitarios. Esta es entendida no solo como la transmisión de las normas y convenciones que rigen la producción escrita en el nivel de la enseñanza superior, sino como la manera en que los estudiantes se posicionan frente a los conocimientos disciplinares. Así lo expresa una de las personas entrevistadas:

En todas las universidades hay necesidad de escribir de esta forma, conscientemente, asociada a la investigación. En el fondo se piensa que eso lo tiene que hacer cada docente, por separado, pero es algo que no se hace. No es por juzgar a los docentes, es así la concepción que hay en general: que cada uno trabaja en su materia y supone que los estudiantes tienen que saber hacer un ensayo, por ejemplo, y los chiquilines muchas veces no saben hacer un ensayo.

Además de un servicio para los estudiantes que encuentran dificultades de expresión escrita, o que necesitan de esta alfabetización académica, el centro de escritura también se pensó como un espacio de aprendizaje para quienes deciden trabajar como tutores. “Eso es lo bueno de estos centros de

escritura, que la formación o el apoyo no lo reciben solo quienes solicitan tutorías o quienes tienen problemas de escritura, sino que hay una formación de tutores que es muy buena y es un complemento de lo que están haciendo en la carrera”, destaca una de las personas entrevistadas.

Creación del CEDES y recorrido institucional

En 2015 comenzó a funcionar el centro de escritura, denominado CEDES, dentro del Departamento de Comunicación. Originalmente, la impulsora del proyecto estaba convencida de que debía ser un servicio transversal a toda la Universidad, pero no logró validar la propuesta por motivos presupuestales. De allí que decidiera incluirlo en el presupuesto de la Licenciatura de Comunicación.

Para el funcionamiento del Centro solo se contaba con presupuesto para las horas de coordinación académica. Entre 2015 y 2017, otros docentes y ayudantes de cátedra participaron en distintos momentos y actividades. En la documentación se menciona a dos profesores de alta dedicación (PAD), así como cuatro personas que trabajaban como profesores de aula o asistentes docentes. Los PAD lo hacían mediante la asignación de algunas horas en sus contratos de trabajo, mientras que los docentes aula y asistentes mediante el pago puntual de horas por distintas tareas. El equipo de tutores pares fue conformándose mediante distintas modalidades, como se verá en el apartado de reclutamiento y capacitación. Las tutorías se realizaban en unas salas de reunión pertenecientes al Departamento de Comunicación y disponibles para todos sus integrantes; el CEDES no contaba con un espacio fijo propio.

A pesar de que estaba inicialmente circunscrito a la Licenciatura de Comunicación, la impulsora del proyecto, como decana de la FCH, facilitó el acceso a los servicios del Centro a estudiantes de otras carreras como Educación y Ciencias Sociales. Estudiantes de Artes Visuales e Ingeniería Audiovisual también accedieron a los servicios del centro entre 2015 y 2017.

En 2017 se emprende una reestructura institucional en la Universidad, mediante la cual se crean dos vicerrectorías: la de Programas Académicos (VPA) y la de Investigación e Innovación (VII). Todos los departamentos pasaron a depender de la VII, y el CEDES, como centro, quedó en una

situación particular al estar asociado a una carrera, pero depender a su vez de un departamento. La impulsora del proyecto fue designada a un nuevo cargo dentro de la Universidad, por lo que se desvinculó del departamento y, por consiguiente, del centro de escritura. También ese año los docentes asistentes dejaron de formar parte del proyecto y los docentes PAD asumieron otras tareas y se desvincularon. Por todos estos motivos, en 2018, desde el Centro se elaboró un informe en el que se daba cuenta de lo realizado hasta la fecha. Los principales ítems del informe se sintetizan a continuación:

- Diseño, implementación y corrección de las pruebas de diagnóstico y certificación de escritura.
- Ajustes en los programas de los talleres de escritura (Taller A, Taller B y Taller C) y definición más clara de los objetivos en cada nivel.
- Cursillo para tutores de pares, diseñado y dictado en 2015.
- Cursillo de escritura académica para docentes PAD, con el objetivo de aplicar los conocimientos en sus publicaciones académicas, pero también en la corrección de trabajos de sus estudiantes.
- Formación de una becaria que trabajó durante un año como tutora de pares, además de crear una campaña de promoción del CEDES (el informe aclara que esta campaña no se pudo llevar a cabo).
- Cursillo para tutores donde se formó a dos estudiantes que realizaron tutorías y elaboraron material de apoyo a cambio de no cursar el Taller C.
- Elaboración de afiches sobre honestidad académica, en un proyecto interdisciplinario entre las asignaturas de Arte y del Taller de Escritura, con el apoyo del CEDES.
- Elaboración de una guía para aplicar las Normas APA, que se actualiza según los cambios en la normativa.

- Tutorías de pares: Hasta la fecha de elaboración del informe se habían realizado 30 tutorías. También se atendió a estudiantes derivados por la decana debido a situaciones de plagio.
- Diseño de pruebas de comprensión lectora del Concurso de Becas de la UCU a partir de 2017.

En ese informe se reflejaba, además, que en 2018 el CEDES estaba teniendo un funcionamiento mínimo, vinculado a las pruebas y los talleres, ya que los tutores pares que habían sido capacitados finalizaron su labor en 2017. El documento establecía que

para planificar cualquier otra tarea que mantenga el espíritu con el que fue creado [el Centro], tendría que definirse de quién depende y, por lo tanto, qué tipo de asistencia brindará y con qué recursos humanos. El punto más débil hasta el momento en las tareas realizadas ha sido cómo elegir a los tutores de pares y qué ofrecerles a cambio de las tutorías.

El documento mencionaba que la dirección de la Licenciatura en Comunicación resolvió que los eventuales tutores no podrían intercambiar esa tarea por el curso del Taller C, por considerarlo un taller necesario para todos los estudiantes. Como propuesta alternativa, el documento proponía pensar en un llamado a tutores a cambio de créditos en su carrera, pero explicaba que se trataba de una resolución que no podía adoptarse “hasta tanto se defina de quién depende el CEDES”.

El documento, finalmente, expresaba que “la falta de tutores lleva a que no se pueda brindar una asistencia continua”. Si bien desde el Centro se contestaban algunas consultas puntuales, se entendía que las tutorías no podían ser llevadas a cabo por integrantes del equipo, por ser “incompatible la tarea del tutor con la del docente”:

El tutor no corrige ni califica, sino que acompaña el proceso de quien asiste a pedir ayuda y brinda las herramientas necesarias para que mejore su redacción. En ese sentido, no es conveniente que quienes piden una tutoría asocien al tutor con un profesor.

A raíz de este documento, se planteó la posibilidad de reconfigurar al CEDES y transformarlo en un espacio transversal a toda la Universidad. Para ello se definió asociarlo al Centro Ágora y, por consiguiente, pasó a depender administrativamente de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación (VII). La coordinadora del Centro trabajó junto con la directora del Centro Ágora en la nueva propuesta.

De CEDES a Ágora Escribe

En 2018, la directora del Centro Ágora y la coordinadora del centro de escritura elaboraron el proyecto que buscaba incorporar al CEDES a la órbita del sistema de Bibliotecas. En dicha propuesta —materializada en un documento recabado para esta investigación— se enfatizaba en que para que el centro de escritura pudiera brindar el servicio a todos los estudiantes de la UCU era necesario aumentar los recursos humanos y la infraestructura.

Para justificar esta ampliación, se mencionaba que el Centro recibía habitualmente pedidos de ayuda provenientes de distintas carreras y de otras facultades. Esta ayuda se traducían en la solicitud tanto de talleres de escritura como de tutorías, lo cual revelaba una necesidad de apoyo en escritura transversal a toda la institución.

La propuesta fue bien recibida por la VII, pero a lo largo de 2018 no se consiguió ejecutar el proyecto por motivos burocráticos. En 2019, el equipo conformado para impulsar esta nueva etapa del centro de escritura presentó el proyecto al rector, quien, según se recoge en las entrevistas realizadas, manifestó su apoyo. Con este aval, se resolvió ejecutar la propuesta. Así surgió el centro que poco después sería llamado Ágora Escribe, bajo la órbita del Centro Ágora.

Para esta etapa se montó una página web, se creó un formulario en línea para solicitar tutorías y se definió un espacio físico donde trabajar, en una de las salas privadas de la Biblioteca Central de la UCU. Se realizó un llamado a becarios que quisieran trabajar como tutores y se postularon 20 estudiantes, de los que unos 15 participaron de la capacitación (ver apartado de reclutamiento de tutores).

Según se desprende de las entrevistas, las tutorías comenzaron a funcionar inicialmente sin una gran difusión, porque faltaban algunas definiciones claves, entre ellas, con qué presupuesto iba a funcionar el Centro y cómo se iba a llamar. En ese momento solamente se envió un aviso por mail a las direcciones de carrera de la Universidad, en el que se anunciaba el servicio, además de activar el formulario en la web. Las iniciativas de difusión se desarrollan en un apartado posterior.

Durante 2019 se realizaron unas 20 tutorías con la participación de tutores becarios y algunos que se anotaron en un llamado a asistencia de desarrollo solicitado por la coordinadora del Centro. El presupuesto no se aumentó en esta nueva etapa, y solamente la coordinadora tenía horas asignadas. Se contaba con el apoyo puntual de una bibliotecóloga que ayudaba en los aspectos administrativos y respondía consultas que no requerían tutoría. A lo largo de 2019 se mantuvieron varias reuniones para revisar el presupuesto, pero no se llegó a una resolución.

En 2020, en el contexto de la pandemia de COVID-19, el Centro trabajó con algunos becarios que aún tenían horas pendientes, quienes ofrecieron tutorías por Zoom. En 2021, ante la falta de resoluciones, no se hicieron nuevos llamados a tutores ni capacitaciones.

A mediados de 2021, la coordinadora del Centro decidió dejar de ser profesora de alta dedicación por motivos personales, lo que implicó que no pudiera continuar en el cargo de coordinación, aunque sí podía seguir vinculada al proyecto como docente. Además, ese año asumió una nueva autoridad en la Vicerrectoría de Investigación e Innovación, con la que se mantuvieron reuniones para darle un nuevo impulso al Centro.

A lo largo de 2022 se reconfiguró el espacio como Ágora Escritura y Oratoria, se designó a una nueva persona para la coordinación académica y se implementó un plan piloto de cursos optativos de cara al lanzamiento oficial de la propuesta. En marzo de 2023 el Centro lanzó un nuevo llamado a becarios para retomar la propuesta de tutorías.

Las tutorías de pares

Reclutamiento de los tutores

El reclutamiento de tutores pasó por varios mecanismos. Al inicio, el CEDES trabajaba con adjuntos o asistentes docentes de los talleres de escritura de Comunicación, en tanto se delineaba y echaba a andar la propuesta de tutorías de pares.⁹ En 2015 se hizo la primera experiencia en formación de tutores pares, tras entrevistar a cuatro estudiantes que habían sacado las mejores calificaciones en la prueba de diagnóstico y se les propuso que se incorporaran al equipo del centro de escritura. El cursillo de formación y las horas de tutoría equivaldrían a la cursada del Taller C. Esta modalidad fue suspendida luego de que las autoridades de la carrera y del CEDES consideraran que era importante que todos los estudiantes, aun cuando demostraran altas competencias de expresión escrita, cursaran el mencionado taller, cuyo foco estaba puesto en la escritura académica.

Otra modalidad para reclutar tutores fue la de las asistencias de desarrollo, una forma de licenciamiento que ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en distintos proyectos coordinados por un docente. La coordinadora del Centro solicitó formar parte de esta modalidad y convocar a estudiantes que pudieran obtener su título con un trabajo que realizaran a partir de su experiencia en las tutorías.

Más adelante comenzaron a reclutarse tutores entre los estudiantes becarios. Estos son los que ingresan a la UCU mediante el sistema de becas de la Universidad, cuyo reglamento establece que deben realizar entre 60 y 240 horas (dependiendo del beneficio obtenido) de tareas extracurriculares honorarias con finalidad formativa para mantener el beneficio (Universidad Católica del Uruguay, 2021). Para la convocatoria se expedía un llamado, en el que se especificaba que los postulantes debían tener un muy buen nivel de escritura, y su selección estaba a cargo de la coordinadora del Centro, quien los entrevistaba y les solicitaba la redacción de una carta explicando sus

⁹ Al no ser los responsables de la evaluación curricular, los ayudantes o asistentes pueden ser percibidos como figuras más cercanas por parte de los estudiantes, en comparación con el profesor titular, aunque igualmente hay una asimetría por los roles que ejercen en el aula. De allí que este primer año de tutorías no haya sido considerado para la presente investigación.

motivaciones para desempeñar la tarea. Esta fue la modalidad con la mayor convocatoria: de 25 estudiantes que respondieron al llamado, se preseleccionaron 20 y finalmente se capacitó a 15. No obstante, una dificultad que presentaba esta modalidad de reclutamiento es que no todos los becarios seleccionados tenían que cubrir la misma cantidad de horas de trabajo, lo que a veces constituyó un obstáculo en términos de gestión de los recursos humanos disponibles, según detalla una de las personas entrevistadas.

Capacitación de los tutores

Los estudiantes que fueron reclutados como tutores recibieron un cursillo de formación de unas 12,5 horas. Del análisis de los documentos que el Centro emplea en esta capacitación, se desprende que los contenidos del curso se dividen en tres grandes núcleos.

El primero aborda la naturaleza de la tutoría de pares y el rol del tutor, así como de quien asiste a las tutorías. También se instruye a los tutores en el uso de fichas para registrar las sesiones y se les presenta una guía de cómo llevar adelante las tutorías. En este módulo, además, se trabaja sobre preguntas que el tutor debe hacerse en torno a un texto y se realiza un trabajo práctico con un texto de ejemplo.

El segundo se centra en la escritura como proceso, sus fases (planificación, escritura y revisión) y, desde una perspectiva teórico-práctica, los tipos de errores más comunes y obstáculos de redacción frecuentes. Se ofrece además una batería de recursos de consulta ante dudas de redacción. En esta parte del curso, los tutores son estimulados a crear materiales de consulta para la comunidad universitaria sobre algunos de los problemas de escritura abarcados en el curso o detectados en los textos en la práctica. Estos materiales se difundirían luego en la página web del Centro.

Finalmente, el tercer núcleo trabaja sobre la normativa de citas y referencias bibliográficas, con énfasis en el sistema APA, que es el utilizado mayoritariamente en la Universidad. Además de repasar los puntos principales de la normativa, este módulo también aborda como tema el vocabulario asociado a las diferentes áreas de estudio, en el entendido de que la escritura universitaria está atravesada por registros discursivos disciplinares.

El rol del tutor: responsabilidad y empatía

En la primera parte del curso se presenta a los tutores el concepto de tutoría de pares, para que comprendan que su labor es cooperativa-colaborativa: los tutores no son docentes ni son correctores/editores de los trabajos que llegan a las sesiones. Se hace énfasis en el acompañamiento y en su rol como facilitador, que mediante explicaciones, ejercicios y material de referencia ayuda a que el propio estudiante identifique sus dificultades y cómo superarlas. “Se parte de una relación horizontal de aprendizaje colaborativo, no de superioridad e inferioridad”, explica una de las personas entrevistadas.

Otro aspecto importante es que quienes asisten a las tutorías deben hacerlo con un texto concreto: puede ser un trabajo en desarrollo que les esté generando dudas o uno que ya fue evaluado por el profesor del curso y en el que se identificaron problemas de redacción. Las tutorías no son clases de escritura en abstracto: siempre parten de la producción escrita de quien solicita el apoyo. Tal como detalla una de las personas entrevistadas:

Hay que romper con la idea de que es dar una clase de gramática, incluso de dar una ficha teórica. Podés dar contenidos, pero siempre tienen que estar anclados en un texto. No es [llegar a la tutoría diciendo]: “Quiero aprender Normas APA”. No. Es: “Tengo que entregar este trabajo y no sé si esta cita es textual, indirecta o paráfrasis”, por ejemplo.

En el curso también se presentan algunas actitudes deseables de los tutores, como una actitud positiva y abierta al aprendizaje, ser amigable, colaborativo y flexible, así como puntual, responsable y respetuoso. Se hace hincapié en la capacidad de ejercer una escucha activa y de mantener la calma ante posibles discrepancias o conflictos en las tutorías. Por otra parte, se les presenta un código de ética en el que se establece que el tutor no puede juzgar el trabajo del estudiante, la nota que obtuvo (si fue calificado) ni la forma en que los docentes evaluaron el texto. Se destaca que el tutor debe ejercitar la empatía, poniéndose en el lugar del estudiante, y entender sus problemas. Según se expresó en algunas de las entrevistas institucionales:

Se buscaba un tipo de personalidad apta para ejercer la tutoría, porque hay estudiantes que son muy buenos [en escritura], pero no [necesariamente] son buenos como tutores. [...] Lo primero es que tienen que ser solidarios, tienen que ser buenos compañeros; ayudar a alguien es un acto de solidaridad. [...] También que tuvieran paciencia, que [entendieran que] no es una actividad confrontativa, no tienen ni que ir a juzgar al estudiante que tienen enfrente ni a los docentes que lo calificaron.

Era muy importante destacar la vocación de servicio y la empatía. [En el curso se] les proponía que la tutoría debía empezar con: “¿Cómo te puedo ayudar?”. No “¿qué problema tenés?” o “¿por qué viniste a la tutoría?”, sino “¿cómo te puedo ayudar?”. Es decir, generar un espacio de empatía y de igualdad con el otro.

Además de atender a consultas específicas sobre la redacción de un texto, o de orientar a los estudiantes en la redacción de un trabajo, una parte relevante del rol del tutor es brindar contención emocional y generar un clima de horizontalidad que facilite el diálogo y, por consiguiente, el aprendizaje. De acuerdo con una de las personas entrevistadas:

[Muchas veces, quienes asisten a las tutorías] están bastante bloqueados, tienen problemas para desarrollar sus trabajos. De repente no tienen un problema específico, pero no les va bien en sus evaluaciones escritas, o no saben cómo encarar los trabajos en sus casas, y hay una parte que es emotiva, ese bloqueo no es simplemente una cuestión técnica. Entonces a veces una parte de la tutoría es conversar, *es un ida y vuelta de conversación*. Y en eso, de igual a igual, [...] se crea un ambiente, un clima y un terreno más fácil para destrabar algo que de repente es emocional. Son estudiantes que, como les va mal, tienen su autoestima muy baja. Entonces, los estudiantes nunca van a hablar [con un docente] como hablan con un compañero, ni [un docente] hablaría con ellos como hablaría otro estudiante.

En el marco del mencionado código de ética, se insiste en que el tutor no debe corregir, editar ni reescribir el trabajo de los estudiantes. Finalmente, se

aconseja al tutor a no ocultar a los estudiantes que asisten sus propias dudas o desconocimiento durante las sesiones. Por ello, durante las tutorías tienen acceso a una computadora para, en caso de que surja una duda que el tutor no sepa cómo evacuar, puedan buscar la respuesta juntos. Tal como destaca una de las personas entrevistadas:

[Si bien los tutores] tenían que ser estudiantes que estuvieran interesados por los temas de la escritura, [...] que tuvieran facilidad, que no tuvieran graves dificultades [...] también demostraron que había cosas que no sabían, o que tenían errores incluso. Por eso es formativo para ellos, porque se van dando cuentas de cosas en las que ellos fallaban también. [...] No tienen por qué saberlo todo, van a tener muchas dudas, [todos las] tenemos, para eso existen los manuales y los recursos en línea. Y es importante la supervisión también, que ellos sientan que alguien los está respaldando.

Funcionamiento de las tutorías

Las sesiones de tutoría tienen una duración prefijada de 30 minutos, pero es flexible de acuerdo a las necesidades del estudiante y disponibilidad de los tutores. Antes de asistir a la tutoría agendada, como se mencionó, el estudiante debe enviar el texto con el que está trabajando y que derivó en la solicitud de apoyo, o algún trabajo escrito que haya producido con anterioridad, para que el tutor asignado pueda analizar el texto y delinear estrategias de apoyo antes del encuentro.

Se establece una estructura para el desarrollo de las sesiones consistente en cuatro acciones: *conocer* los motivos por los que el estudiante asiste a la sesión; *leer* el trabajo en voz alta —generalmente se le pide al estudiante que lo haga—; *dialogar* con el estudiante; y, finalmente, *detectar* problemas en el texto. En la etapa del diálogo, se instruye a los tutores a indagar qué opina el estudiante sobre el texto que elaboró, si comprendió la consigna de trabajo, si puede identificar el tema principal del escrito y si encuentra dificultades o problemas en su redacción. En la fase de detectar errores se instruye a los tutores a prestar atención a la estructura, organización de las ideas, pertinencia del tema, vocabulario, ortografía y sintaxis.

A los tutores se les provee con una guía —de uso exclusivo para ellos— para que sepan qué preguntas hacerse frente al texto (si este se entiende, cómo se desarrollan las ideas, si tiene una estructura clara, si toma en cuenta al lector, si sustenta sus opiniones, si el vocabulario es adecuado, si las oraciones están bien formadas, si sigue la consigna, si tiene errores, etcétera), así como frente a la actitud de quien solicita la tutoría (si sabe explicar la tarea que debía realizar, si logra identificar los problemas de su texto, si comprende las recomendaciones recibidas en la tutoría y si las incorpora, en caso de tener una continuidad) para que puedan dejar registro de lo trabajado en la sesión.

Al finalizar una tutoría, el o los tutores deben completar una ficha de registro. Esta ficha se crea por cada estudiante que solicita apoyo (de modo que, si solicita más de una sesión, quedan todas registradas en el mismo documento). Los datos a completar son: nombre y apellido del estudiante; carrera, año y semestre que cursa; y luego en un cuadro se escribe la fecha, horario de la tutoría (hora de entrada y salida) y el nombre del tutor que trabajó en la sesión. El documento se completa con dos espacios para redactar: uno tiene el título de “Qué se hizo durante la sesión”, y el otro “Comentarios generales”. Se esperaba que en dicho registro quedara asentado cómo fue la tutoría; si hubo disposición del estudiante; en caso de que asistiera a más de una sesión, si hizo lo que el tutor le sugirió que hiciera; si asistió porque lo derivó un profesor o por decisión propia, etcétera. También se les recomendaba completarlo lo más cercano en el tiempo a la sesión de tutoría, para no tener problemas de recordación.

Asistencia a tutoría

Ficha del estudiante

Nombre y apellido:

Carrera, año y semestre que cursa:

Fecha (día, mes, año)	Horario (entrada y salida)	Nombre del tutor

Qué se hizo durante la tutoría:

Comentarios generales:

Figura 1. Modelo de ficha de registro

Varias de las tutorías que se realizaron en el Centro fueron llevadas adelante por duplas de tutores y no en formato uno a uno. Esta fue una idea de la coordinadora, debido a que el volumen de solicitudes no era muy grande, y quería que todos los tutores pudieran tener la experiencia lo más cercana posible a su capacitación. Además, subyacía la idea de que trabajar en duplas

podía afianzar el trabajo colaborativo también entre tutores. De las entrevistas institucionales se desprende que a los tutores les gustó esta propuesta y que trabajar con un compañero afianzó el espíritu de grupo, porque “los obligaba a revisar juntos el texto que les mandaba el estudiante, a pensar estrategias juntos”, según destacó una de las personas entrevistadas.

Estrategias para llevar adelante una tutoría

En los documentos de capacitación se mencionan algunas estrategias que el tutor puede desarrollar durante las tutorías, como sugerir o explicar, leer en voz alta, mostrar interés, ser amigable y empático con el estudiante.

Se pone el énfasis en que los tutores intenten activar la metacognición del estudiante a partir de preguntas, y no tanto que le den respuestas inmediatas a las dificultades que observan en sus textos. La pregunta, entonces, es una de las principales estrategias a desplegar. Así lo describe una de las personas entrevistadas:

No hay que marcar el texto. Los tutores lo pueden marcar para ellos, pero no mostrarle al estudiante: “Mirá, tenés todos estos errores”. Lo que hacen es preguntar, por ejemplo: “¿Entendiste qué te pedía el profesor en este trabajo?, ¿cuál era el objetivo?, ¿cuál era la metodología que tenías que seguir o el tema que tenías que enfocar?, ¿dónde buscaste la información?” [...]. Después, en cuanto al texto en sí: “¿Te parece que tiene errores?”. Son preguntas enfocadas a que ellos mismos se diagnostiquen, con esa distancia de que ya pasó un tiempo [entre que escribieron el trabajo y lo están revisando]. Y recién ahí el tutor hace, con quien solicita la tutoría, un plan para mejorar.

La lectura en voz alta es otra de las estrategias especificadas en la formación de los tutores. Se le pide al propio estudiante que haga esta lectura, del todo o de una parte especialmente problemática de su trabajo. Esta lectura permite detectar algunos problemas de redacción, pero también habilita al tutor a preguntarle al estudiante si entendió lo que quiso transmitir y pedirle que intente explicarlo de mejor manera por escrito.

La difusión del servicio en la comunidad

La etapa del CEDES

Una vez que los tutores de la primera etapa del Centro estuvieron capacitados, la coordinadora envió una carta a los profesores del Departamento de Comunicación, a las direcciones de carrera y otros coordinadores. En esa carta se presentaba el CEDES y se explicaban sus objetivos y, sobre todo, su alcance. Se hacía hincapié en que no era un centro de corrección de estilo de los trabajos de los estudiantes.

En esa etapa, el CEDES no tenía página web, por lo que las consultas y solicitudes del servicio se canalizaban por correo. Esto implicaba que los docentes recomendaran la asistencia al Centro a aquellos alumnos en los que detectaran dificultades de expresión escrita y les facilitaran el contacto. Aun así, la asistencia a las tutorías era voluntaria.

Según se recoge en las entrevistas, si bien la propuesta fue bien recibida por la comunidad, en los hechos en esta etapa no hubo muchas solicitudes de tutorías y no se realizó una difusión fuerte del servicio. Una de las principales razones para esto último era el temor a que la demanda superara la capacidad del centro de satisfacerla. Los tutores eran pocos y la disponibilidad horaria acotada. No obstante, se intentaron algunas iniciativas de promoción que no prosperaron, como la confección de afiches que realizó una de las tutoras becarias como parte de sus tareas en el CEDES. Estos afiches no pudieron difundirse porque no fueron aprobados por la Secretaría de Comunicación de la Universidad, tal como se desprende de los documentos analizados y entrevistas realizadas.

En esta misma época, asistieron al CEDES algunos estudiantes derivados por la dirección de la carrera, debido a que se había detectado plagio en sus trabajos. Si bien se entendió que se trataba de una forma de transformar una falta o un error en una oportunidad de aprendizaje, el equipo del Centro consideró que esta derivación reflejaba un error de concepción del alcance y funcionamiento de un centro de escritura.

No se asignaron tutores a estos casos, ya que los estudiantes derivados por estos motivos llegaban a la instancia con sentimientos de culpa, frustración

o enojo. Tal como se explicó en una de las entrevistas, “era la peor forma de acercarse a un centro de escritura. Y no es la función. La función no es sancionar o rezongar”.

Con el cambio institucional que implicó la inserción en el Centro Ágora, y la ampliación del servicio a toda la Universidad, hubo algunas acciones que mejoraron la exposición del centro en la comunidad, como el montaje de una página web para canalizar solicitudes. Sin embargo, según se desprende de las entrevistas, los problemas para la difusión continuaron también en dicha etapa.

Presentación oficial, nombre no oficial

En setiembre de 2019 se realizó en la Biblioteca Central de la UCU la presentación de la propuesta de tutorías de pares, luego de haber realizado la convocatoria a becarios y la capacitación de tutores.

Para el evento se elaboró una presentación PowerPoint y se encargó de la impresión de volantes para que, en los días siguientes, los tutores los repartieran en sus clases, en la cantina y en otros espacios comunes. A esa fecha, aún no se había aprobado institucionalmente el nombre de Ágora Escribe, por lo que los materiales de difusión se crearon con la denominación Centro de Escritura (CEDES) y con el *hashtag* #PodésEscribirMejor.



Figura 2. Volantes del Centro de Escritura

El día antes de la presentación, según se desprende de las entrevistas realizadas, las autoridades de la VII comunicaron que no se podía utilizar el

nombre Centro de Escritura (CEDES) y que, por ende, los volantes y materiales con esa denominación no podían ser distribuidos.

El evento se realizó de todas maneras, y en la cuenta de Twitter de la Universidad se lo difundió mediante un hilo en el que se empleó solamente el *hashtag* #PodésEscribirMejor. En uno de los tuits se destacaba que las tutorías de pares eran una modalidad de trabajo colaborativo que generaba aprendizaje en dos vías: “Esta experiencia también es muy formativa para los tutores, quienes se benefician al tener que pensar cómo mejorar y ayudar a otros, ya que también les sirve para conocerse más a sí mismos” (Universidad Católica del Uruguay, 2019). El tuit principal del hilo tuvo 8 me gusta y 3 retuits, mientras que los tuits subsiguientes solamente recibieron 1 me gusta cada uno. Considerando estas cifras, se puede concluir que la repercusión en redes sociales fue mínima.

Dentro del hilo se invitaba a los interesados a navegar en la web de la UCU y hacer clic en un banner con el mencionado *hashtag*, que los derivaría a la página del centro de escritura y a un formulario para acceder a las tutorías.¹⁰ Poco tiempo después se oficializó el nombre *Ágora Escribe* y los materiales de la web pasaron a utilizar esta denominación.

Página web del centro Ágora Escribe

La web del centro de escritura se creó como una sección alojada dentro de la web del Centro *Ágora*.¹¹ Para acceder a dicha web, quienes ingresaban a la *home page* de la Universidad debían hacer clic en la opción “Bibliotecas” dentro del listado ubicado en el cabezal superior de la página.

Una vez en la pestaña de *Ágora Escribe* se desplegaba un menú con una descripción del servicio, definido como

un servicio de apoyo y acompañamiento a estudiantes y docentes para lograr una comunicación eficaz del conocimiento a través de los trabajos escritos. Funciona con un sistema de tutorías de pares, es

¹⁰ A la fecha en la que se realizó el trabajo de campo para esta investigación, el banner en la *home page* de la UCU ya no estaba disponible.

¹¹ La información de este apartado se basa en los contenidos disponibles en la web hasta 2021 inclusive. En 2022, al cambiar el nombre del centro y ampliar su propuesta, algunos contenidos se modificaron y actualizaron. La información de la web citada aquí fue consultada y respaldada el 6 de marzo de 2022.

decir, que estudiantes que dominan su escritura, luego de recibir una formación específica, ayudan y acompañan a otros estudiantes que tienen dudas o dificultades (Universidad Católica del Uruguay, s. f.).

También se anunciaba una oferta de talleres para docentes, investigadores “y público interesado en la comunicación escrita”. Luego el texto de descripción pasaba a dirigirse a los estudiantes y se les explicaba que, mediante las tutorías de pares, podrían alcanzar las siguientes metas: identificar problemas en su escritura, planificar sus textos, generar ideas, adquirir herramientas para autocorregirse, obtener material de apoyo y recursos para aclarar dudas y, finalmente, formarse “como un escritor más seguro e independiente”.

En otra subpágina del menú se presentaban “Guías y recursos para la escritura”, entre los que se encontraban documentos con las normativas de citación empleadas en la Universidad (APA y Vancouver), así como fichas sobre distintos problemas comunes de escritura: uso de la coma, escritura de prefijos, abreviaturas y siglas, puntuación de las interrogaciones, uso de tildes, uso de mayúsculas y la diferencia entre “sino” y “si no”.

Luego se ofrecía un menú de “Apoyos en línea”, donde el usuario podía encontrar enlaces al *Diccionario de la Lengua Española* (RAE), a la web de la Fundación del Español Urgente (Fundéu) de Argentina y de España, a páginas de expertos en redacción, como *La página de José Antonio Millán* y *La página del español*, y a la *Wikilengua* en español.

Finalmente, una última pestaña ofrecía enlaces a centros de escritura de referencia en la región, como el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (Carle) del Instituto Autónomo de México (ITAM); el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia; el Centro de Escritura Académica y de Pensamiento Crítico de la Universidad de la Américas de Puebla, México; el Centro de Escritura de la Universidad de Cauca, Colombia; el Centro de Recursos para la Comunicación Académica de la ITESO, México; el Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA) del TEC de Monterrey, México; el Programa de Escritura del Centro de Español de la Universidad de los Andes, Colombia; y tres centros de Estados Unidos:

Syracuse University, University of Wisconsin-Madison, University Wisconsin-Milwaukee.

Videos promocionales protagonizados por tutores

En setiembre de 2020 se produjeron dos videos promocionales con entrevistas a tutores. Los videos estaban alojados dentro de la web de Ágora Escribe y también se encontraban disponibles en el canal de la UCU en YouTube. En dicha plataforma, los videos han recibido 178 y 142 vistas desde su publicación.¹² Si bien los clips recogen la palabra de los tutores, se consideran parte de la narrativa institucional.

En uno de los videos, un tutor estudiante de Comunicación destacaba que el objetivo era “acompañar a los estudiantes en la redacción de sus trabajos, en el proceso de escritura, en la organización de la información, en la utilización de las Normas APA”, y enfatizaba el hecho de que las tutorías estaban dirigidas a toda la comunidad estudiantil (“los tutores somos estudiantes que estamos a las órdenes para ayudar a otros estudiantes de la carrera que sea”). Destacaba el carácter individualizado del trabajo y que las tutorías se ajustaban a las necesidades de cada estudiante. Luego, reflexionaba sobre la escritura en general:

A diferencia de lo que se cree, escribir bien no es solo importante para aquellas carreras vinculadas a las humanidades. Para un ingeniero, un médico o un contador también es muy importante desarrollar esa competencia [...] Saber escribir bien es un diferencial (Universidad Católica del Uruguay, 2020a).

En el otro video, una tutora estudiante de Ciencias Sociales destacaba la posibilidad de ayudar a estudiantes en el dominio de la escritura académica, específicamente en el uso de normas de citación: “Está bueno brindarles una orientación en ese sentido, entre pares”. También en este video se reflexionaba sobre la importancia de una buena expresión escrita:

Saber escribir es importante porque es la forma que uno tiene de comunicarle al mundo sus ideas. Cuando yo no estoy para defender

¹² Dato consultado en marzo de 2023.

mis ideas, lo que va a estar es lo que dejé escrito, entonces es mi carta de presentación hacia el mundo (Universidad Católica del Uruguay, 2020b).

Evaluación del servicio

En sus años de funcionamiento, primero como CEDES y luego como Ágora Escribe, no se realizaron evaluaciones de resultado o impacto del servicio. El centro funcionó prácticamente solo con las horas de gestión asignadas a la coordinación, más algún apoyo puntual administrativo, y el trabajo de los tutores becarios que, como se comentó antes, tenía una gran variación en la disponibilidad debido a los acuerdos de horas de trabajo que cada uno debía completar como contraprestación.

Al consultar a las personas entrevistadas por cómo evaluaban el funcionamiento del servicio entre 2016 y 2021, aparecen valoraciones positivas sobre la experiencia, sobre todo para los tutores y lo que supuso para ellos en términos de formación y aprendizajes:

Hago una buena evaluación. [Los tutores] fueron muy solidarios, muy amenos, muy simpáticos, en general se llevaban muy bien con los que iban a las tutorías. [...] Me parece que fue muy formativo para los tutores. Humanamente y desde el punto de vista de la escritura, de lo que aprendieron.

A mí me pareció buena la experiencia. Para mí recuperar uno o dos estudiantes ya es algo bueno, soy optimista. Y por acá pasaron unos cuantos chiquilines. Queríamos más, obviamente, pero la experiencia fue buenísima para ellos, tanto para los tutores como para los muchachos que vinieron.

Creo que la idea es excelente y que, además, con el mismo espíritu con el cual se inició, perfectamente se puede refundar y reforzar.

También se reconoce la necesidad de evaluar el trabajo en el centro, para lo cual es fundamental fortalecer los sistemas de registro de las tutorías, desarrollar métodos de evaluación del trabajo de los tutores y relevar las valoraciones de los tutorados sobre su experiencia.

Por otro lado, de las entrevistas surgen algunas posibles explicaciones al por qué el centro no logró consolidarse institucionalmente y tener un volumen importante de tutorías. Estas razones se pueden sintetizar en:

- 1) La inestabilidad institucional que experimentó el centro: hubo numerosos cambios en la estructura de funcionamiento de la Universidad, que motivó que el centro pasara a depender de diferentes autoridades en períodos muy cortos y tuviera etapas de inactividad, lo que truncó su consolidación.
- 2) La falta de presupuesto, recursos humanos e infraestructura: hasta que se insertó en Biblioteca, el centro no contaba con un espacio físico propio y las tutorías se llevaban adelante en salas que estaban disponibles para todos los docentes y que debían reservarse por hora. Ya como *Ágora Escribe*, el centro tuvo su propia oficina en la sede central de la Biblioteca.
- 3) Una difusión/promoción escasa, contenida por temor a no poder satisfacer la demanda, punto que fue más gravitante cuando el servicio pasó a ser transversal a toda la comunidad universitaria.
- 4) La necesidad de un estilo de liderazgo más vinculado a las relaciones públicas o el marketing, que lograra impulsar la idea dentro de la comunidad y hacia el afuera.

Las tutorías de pares del Centro *Ágora Escribe* según los tutores

En el apartado anterior se describieron las tutorías de pares desde cómo fueron proyectadas por la coordinación. En este apartado se realizará una descripción de las tutorías a partir de la perspectiva de los tutores y de la documentación que generaron durante su trabajo en el centro.

Análisis de las fichas de registro

De las 16 fichas de registro de las tutorías realizadas en el período analizado, se pueden obtener algunos datos relevantes sobre cuáles fueron las principales motivaciones de quienes asistieron al centro y cómo se desarrolló el trabajo en cada caso. Las fichas también son un insumo que informa sobre el

registro en sí mismo: cuán completo o consistente fue realizado por parte de los tutores. Estos son los principales hallazgos:

- 1) El registro llevado adelante por los tutores en las fichas resultó muy dispar: hay algunas en las que apenas se menciona el motivo por el que asistió el estudiante y se enumeran los temas abordados, mientras en otras se realizan descripciones extensas sobre cómo se desarrolló la sesión, los planes trazados en cada una y el diagnóstico del tutor sobre las principales dificultades del solicitante.
- 2) El llenado de las fichas no fue consistente: en algunas falta información respecto al año de cursada o carrera a la que pertenece el estudiante; en otras no se expresa el motivo de asistencia y en algunas hay espacios vacíos en el detalle de las sesiones, o bien se menciona que se agendó un seguimiento y no hay registro de una nueva sesión (lo que puede implicar que se haya cancelado la cita o bien que no se haya completado el registro).
- 3) En cuanto al momento de la carrera en que se encontraban los solicitantes, con excepción de dos casos en que se trató de estudiantes de primer año y otros dos casos en que no se explicita en las fichas, el resto de los asistentes a tutorías lo hicieron durante su último semestre de carrera, cuando ya estaban trabajando en sus trabajos o proyectos finales de grado.
- 4) De la mano de lo anterior, en 11 de las 16 fichas se menciona que el tema principal tratado en las tutorías fue la escritura académica: principalmente formas de citar y Normas APA de referenciación, pero también aspectos de estilo propios de los trabajos académicos. Otros temas que aparecen en la mayoría de las sesiones son la organización de los textos en párrafos y problemas de puntuación.
- 5) En cuanto a la duración de las sesiones, el registro muestra que las tutorías de 30 minutos fueron la excepción. En la mayoría de los casos se realizaron sesiones de entre 60 y 90 minutos, y hubo algunas que llegaron hasta los 120 minutos de duración.

- 6) La mitad de los registros dan cuenta de una asistencia única a la tutoría, es decir, que el estudiante asistió por consultas puntuales o no tuvo una continuidad en las sesiones. Entre los que sí se registra un proceso de más de una tutoría, aparecen como mínimo 3 y como máximo 6 encuentros. En los casos en que hubo continuidad, siempre se trabajó sobre el mismo texto y sus mejoras, aunque en ocasiones variara el tema a abordar en cada sesión.
- 7) En cuanto a las estrategias desplegadas durante las tutorías, con excepción de 4 fichas en las que no se menciona ninguna específica, en todas las demás se registra que se recurrió a la lectura en voz alta de los trabajos de los solicitantes. De la mano de esta lectura, la formulación de preguntas es otra estrategia que aparece consistentemente en los registros. Otras acciones detalladas en las fichas incluyen la indicación de ejercicios para hacer entre una tutoría y la siguiente o la realización de los ejercicios en la propia sesión, y el aporte de material teórico o de apoyo, en ocasiones leído en conjunto durante las sesiones. En 2 casos se dejó registro de que tutor y estudiante, al finalizar una serie de encuentros, se tomaron un tiempo para conversar sobre los progresos y la experiencia de la tutoría.

Análisis de las entrevistas a los tutores

De las entrevistas a los tutores surgieron resultados vinculados a los temas que habían sido previstos en la etapa de diseño y que se desprendían de la literatura consultada: la capacitación de tutores, el foco de las tutorías, los tipos de andamiaje y estrategias implementados, y la tutoría de pares como un espacio formativo y de aprendizaje también para el tutor.

Asimismo, surgieron otros temas emergentes que aportan a una comprensión más profunda del modo particular en que se desarrollaron las tutorías en este centro y de las experiencias de los tutores. Estos temas tienen que ver con las motivaciones de los tutores, las razones dadas por los tutorados para asistir a las sesiones, los temas más recurrentes en las tutorías, los registros posteriores a las sesiones y las valoraciones generales sobre la experiencia.

A continuación, los resultados se presentan siguiendo un orden que permita ir trazando el panorama de las tutorías de una forma lógica y secuencial: primero se indagará en las motivaciones de los tutores, luego en la capacitación recibida, pasando después a los temas tratados y el tipo de estudiante que asistió a las tutorías, el foco que estas tuvieron y las estrategias desplegadas en las sesiones; finalmente, se abordará el registro posterior a las sesiones y las valoraciones que los tutores hicieron sobre su experiencia.

Las motivaciones de los tutores

Debido a que los tutores fueron reclutados o bien por ser becarios que debían cumplir con horas de trabajo como parte de su beneficio, o bien por modalidades de asistencia de investigación o para terminar el grado, era esperable que apareciera en el relato de todos los entrevistados esta dimensión extrínseca de la motivación: los estudiantes decidieron ser tutores porque necesitaban obtener algo a cambio. Sin embargo, la mayoría mencionó que esta propuesta les resultó más atractiva que otras alternativas posibles para lograr ese mismo fin.

Asimismo, en sus relatos aparecen dimensiones de motivación intrínseca: la mayoría menciona el *gusto por la escritura* o las actividades relacionadas a esta actividad; varios de los tutores señalaron el *sentirse competentes o hábiles* en escritura y, finalmente, en menor medida, aparece la mención a cierta inclinación o *gusto por la docencia*, o también al atractivo que suponía la idea de *ayudar a otros*.

Todo lo que tiene que ver con escritura a mí siempre me gustó. Muchísimo. Y lo que tiene que ver con docencia también [...] Entonces, yo tenía en parte cierta habilidad para escribir, es decir, no tenía grandes falencias en esa materia, y era un conocimiento que podía transmitir a personas que estuvieran con alguna complicación (T1).

A mí la escritura fue algo que siempre me gustó, me pareció que era una muy buena opción como para condensar diversos intereses: por un lado está esto de que me gusta escribir, [...] que era como una instancia de aprendizaje para mí mismo; esta veta como más educativa, que si bien en realidad no eran talleres ni nada por el estilo, sino más

bien como un acompañamiento, estaba bueno tener la posibilidad de acompañar estudiantes que estaban con dificultades con la escritura [...] me gustaba también eso de estar en contacto con personas [...] y obviamente la necesidad de hacer las horas (T3).

Me gustaba mucho el componente de enseñanza, sobre todo, y además me parecía que era algo... como una forma estimulante de hacer las horas, porque hay otras tareas que son más mecánicas, y esto era más como de hacer un ejercicio mental yo también y aprender algo yo también (T5).

A la hora de buscar algo para cubrir las horas de beca, la idea era, primero que nada, que me aportara algo, que yo pudiera aportar algo a la Universidad y también obviamente hacer algo que me divirtiera; no quería hacer esas horas de beca que son como un embole de ir a pasar planillas a una oficina [...] También soy súper... me gusta mucho la docencia [...] entonces fue como que esto combinaba dos cosas que me gustaban porque me gusta la escritura, considero que lo hago bien, me divierte, y a su vez me divierte enseñar (T6).

La capacitación

Al ser consultados sobre qué recordaban sobre la capacitación recibida para ser tutores, varios mencionaron que se les instruyó en aspectos teóricos de la escritura (algunos problemas frecuentes en la expresión escrita y las normas de citación bibliográfica, por ejemplo) y también en aspectos administrativos de la tutoría en sí (cómo registrar fichas, la duración de las sesiones, la lectura en voz alta de los trabajos durante la sesión, entre otros), pero los mensajes más presentes se relacionan con la filosofía detrás de la tarea que se les estaba encomendando.

Seis de los siete tutores entrevistados y una de las reflexiones escritas mencionan el mensaje clave *el tutor no es un corrector*, es decir que el fin de la tutoría no era remediar un trabajo puntual del estudiante o hacer un trabajo de edición, sino ayudarlo a detectar sus dificultades o errores por sí solo. Ligado a este punto, surge también la idea de que *el rol del tutor es dar herramientas* a los estudiantes, para que estos puedan solucionar los problemas de forma

autónoma. Otros destacaron el mensaje de que *el tutor no es un profesor, sino un compañero*, en relación con la necesidad de establecer un vínculo lo menos asimétrico posible para que, efectivamente, pueda desarrollarse una relación colaborativa entre pares. De la mano de este mensaje aparece el que indica que *el tutor no lo sabe todo* o que *el tutor se puede equivocar*, y en este sentido también la mayoría de los entrevistados destacó que, si se presentaba el caso de una consulta que no supieran cómo responder, eran muy transparentes en decirle al estudiante que consultarían con la coordinadora o buscarían la respuesta para una próxima sesión. Incluso a veces los tutores proponían al estudiante buscar la respuesta juntos en materiales o en internet.

[La coordinadora del Centro] le puso mucho énfasis a eso también: no corrijan trabajos, no sean correctores, sean un apoyo para entender qué es lo que está haciendo mal. Y me acuerdo que dijo ella: “que tu par se vaya a su casa y siga escribiendo su trabajo, o lo revisa, que lo pueda hacer solo”. [...] El alumno, digamos, tu par, podía venir con un trabajo enorme, pero tu función no era “leamos el trabajo, te lo corrijo y te lo devuelvo”, sino “veamos entre los dos cómo esto se puede mejorar” (T4).

Hay algo que estuvo muy bien transmitido y es eso de entender que uno siempre se equivoca. Incluso los tutores (T1).

Principales temas de las tutorías y estudiantes que asistieron

De las entrevistas se desprende que los tutores atendieron principalmente a estudiantes avanzados, que se encontraban o bien trabajando en sus TFG o en proyectos de finalización de carrera. De allí que uno de los temas más recurrentes que se trabajó en las sesiones tenía que ver por un lado con las *normas de citación y referenciación bibliográfica* y, por otro, con *aspectos de estilo o registro de la escritura académica* (tono, vocabulario, concisión). Otros temas que según los tutores dominaron las sesiones de trabajo fueron: problemas de los estudiantes para desarrollar las ideas, dificultades para expresar esas ideas con coherencia y errores o dificultades de puntuación.

En cuanto a las razones que los asistentes daban sobre por qué asistían, la mayoría de los tutores señala que se trataba de estudiantes *derivados por un profesor o por un tutor*, y debido a errores o problemas que estos docentes detectaron en sus trabajos o proyectos. Según los tutores entrevistados, resultaba excepcional la asistencia de estudiantes de forma voluntaria para mejorar su escritura en general.

Me acuerdo de que a [la tutorada] le habían sugerido sus profesores que fuera al centro de escritura, que pidiera una tutoría, y básicamente [tenía] dos motivaciones: el tema de que era el trabajo final, y que además los profesores de alguna manera la presionaban o le decían que estaba bueno que buscara auxilio en ese sentido (T3).

Se notaba si era alguien que había venido por *motu proprio*, si era alguien que genuinamente le interesaba, si era alguien que un profesor lo había recomendado o si era alguien que te estaba intentando usar a vos para ahorrarse trabajo (T5).

Cabe destacar en este apartado que en los relatos de los tutores entrevistados aparecen datos discordantes con lo que reflejan las fichas de registro, tanto en la cantidad de tutorías realizadas por cada uno (los entrevistados mencionan muchos más casos que los que están registrados) como en el perfil del estudiante atendido (en cuanto a las carreras de procedencia o el año de cursada). Esto se retomará en el apartado del registro.

El foco de las tutorías

Los tutores entrevistados coincidieron en señalar que el ideal o la forma deseable de transitar una tutoría era la colaboración o bien que el estudiante se empoderara, pero en los hechos la mayoría señaló que era más frecuente tomar las riendas de la sesión y *dominar la conversación* por sobre los asistentes. En concreto, uno de los tutores entrevistados trabajaba también como ayudante de cátedra, por lo que ese rol terminó, según expresó, influyendo en que condujera sesiones más dirigidas que colaborativas.

Quienes sí recuerdan haber tenido sesiones colaborativas lo explican por el tipo de tutorado: se trataba de un estudiante que tenía *un mayor grado*

de avance en la carrera o asistía con demandas concretas sobre lo que necesitaba resolver en el centro de escritura.

Depende mucho del nivel con el que viene el estudiante. Cuando es un nivel muy básico, en donde el estudiante comete muchos errores, ahí yo me inclinaba más por un rol más preponderante, porque había muchas cosas que explicar y aclarar para que mejorara, pero luego, en los casos por ejemplo de estudiantes avanzados, que venían con monografías o tesis de grado y eran documentos bastante largos, era más un ida y vuelta porque venían con cierto bagaje que los más principiantes no (T2).

Siempre intentaba tirar a que fuera como más equipo, pero a veces era más notoriamente yo haciendo fuerza, y a veces era el estudiante como súper empoderado que iba llevando [...] En general intentaba que ellos tomaran las riendas (T5).

Como supuestamente el que está tutorando es el que sabe... y esa relación asimétrica de poder que se establece, entonces creo que estaba un poco eso detrás y [la tutorada iba con la expectativa de] que la teníamos que ayudar a escribir mejor su trabajo. Entonces no era que tomara la iniciativa ella misma [...] era como una cuestión más de liderazgo [del tutor], que a veces tenía esto del trabajo colaborativo porque se daba así la dinámica. Creo que era como un híbrido de esas dos cosas (T3).

Andamiajes y estrategias

Al ser consultados de forma abierta sobre cómo se preparaban para una tutoría, la mayoría de los entrevistados relata que leían el texto que el estudiante les había enviado como requisito para la solicitud de la tutoría y que trataban de anotar problemas o posibles temas a abordar en la sesión. Casi ninguno mencionó que pensara o planificara de antemano estrategias o formas de llevar adelante la sesión. La mayoría dijo encarar el encuentro de forma “espontánea” o “sobre la marcha”.

No obstante, casi todos mencionaron que durante las tutorías echaban mano de la lectura en voz alta de los trabajos de los estudiantes, como les fue

instruido en la capacitación, ya sea que la lectura la hicieran ellos o los asistentes. Otra estrategia muy frecuente, también desprendida de la capacitación, fue proponerles a los estudiantes que realizaran ejercicios sobre los temas que el tutor identificaba como problemáticos. Así, los estudiantes ejercitaban determinada dificultad en ejercicios descontextualizados del trabajo escrito que había llevado para la sesión, y podían luego aplicar lo entendido en su propia redacción.

Más allá de que inicialmente los tutores no reconocían haber planificado o desarrollado ninguna estrategia, en sus relatos de lo ocurrido en las tutorías se revelaron varias. Entre ellas, las más mencionadas fueron *sugerir soluciones, explicar normas e indicarle acciones concretas al estudiante; hacer preguntas, comentarle al estudiante lo que el tutor entendió al leer su trabajo; mostrar interés o empatía.*

Recuerdo que varias veces hicimos lo que nos dijeron que no teníamos que hacer, que era ayudar a corregir (T3).

Lo ayudé bastante con cosas como “acá pasa esto, acá pasa esto”, que ahora miro para atrás y digo, ta, capaz que lo tendría que haber dejado que él detectara sus errores y pensar juntos, y no tanto darle todo masticado (T5).

Le hacía preguntas. Trataba como de llevarlo a que él mismo pudiera resolverlo [...] Lleva más tiempo quizá; capaz que es más fácil marcar y decir “esto va así, así”, pero está bueno que el estudiante se dé cuenta para que en la sumatoria de tutorías no repita los mismos errores. [...] También iba con una estrategia de “leámoslo en voz alta” [...] Lo leía primero siempre él o ella, y luego agarrábamos un párrafo, el más complejo, y lo leía yo. Yo le leía según las pautas que él había puesto, o los signos de puntuación, para que viera cómo se escuchaba. Y eso ayudaba mucho, ver cómo un otro lee un fragmento que yo escribí muestra un montón si se entiende lo que se quiso decir (T1).

Trato de ir por la positiva y no por la negativa [...] Transmitir errores o defectos de una manera sutil o delicada, que no afecte emocionalmente a los estudiantes (T2).

Esta persona acá lo que quiere es apoyo académico y moral (T5).

Aunque algunos tutores destacaron haber desarrollado estrategias en el plano motivacional (apoyo moral, empatía), dos de los siete entrevistados descartaron de plano haber considerado esta dimensión. Quienes dieron esta respuesta lo atribuyeron al poco tiempo de relación con el estudiante (una sola tutoría), a que la sesión se tornó “utilitaria” o de resolución de problemas “expres”, o bien a cuestiones de la personalidad del tutor (“lo motivacional no es mi fuerte”, “no soy muy psicóloga”).

El registro de las tutorías

Como se mencionó en el apartado de capacitación, los tutores recordaban haber sido instruidos sobre cómo completar las fichas posteriores a una sesión de tutoría. Dos de los siete entrevistados mencionaron que completaban estas fichas inmediatamente, por un tema de mejor recordación de lo trabajado. Tres de los entrevistados, sin embargo, expresaron *falta de cuidado o constancia para el registro*, ya fuera por no comprender la utilidad o relevancia de esa tarea, o por no tener una estructura o indicaciones específicas de qué información poner y cómo organizarla.

La realidad es que el registro... medio que no le dábamos mucha bola. Incluso recuerdo que no lo hacíamos en el momento [...] No le dimos mucha trascendencia, lo hacíamos medio como al tuntún (T3).

Nunca tuve claro el fin de esas fichas, si le iban a servir al alumno o al centro de escritura o a mí en algún momento, de hecho, no las vi más después, pero creo que de todo era lo menos importante (T4).

¿Cómo lo encaraba? Mal. [...] No basaba mis apuntes en una estructura, era como “bueno, pasó esto, pasó esto y me tomó tanto tiempo y no sé qué”, pero si lo volviera a hacer, tendría algo un poco más organizado (T5).

Aprendizaje del tutor

Si bien la vivencia de la tutoría como un espacio de aprendizaje mutuo forma parte de las valoraciones sobre la experiencia, esta dimensión se presenta de forma separada de las demás, por estar recogida en la literatura

desarrollada en el marco teórico y por haber sido preguntada de modo específico a los participantes.

Todos los entrevistados, así como también las dos reflexiones escritas que se incorporaron al análisis, mencionan alguna dimensión de aprendizaje que les dejó la experiencia de tutoría. Se encontraron cuatro dimensiones de aprendizaje mencionados por los tutores: la *adquisición o reafirmación de conocimientos* sobre la escritura, debido a la preparación de los temas para las sesiones o a encontrarse con consultas que no supieron cómo responder y debieron indagar; el *enriquecimiento como profesionales*, ya sea por la perspectiva de ejercer un rol docente a futuro o por haber encontrado en ese espacio habilidades que luego pudieron aplicar en desafíos laborales posteriores; la *mejora de sus habilidades interpersonales*, al ejercer un rol de diálogo en el que se sintieron cómodos y, finalmente, la *mejora de la propia escritura*, como una instancia de perfeccionamiento continuo al estar expuestos a errores o problemas que luego reconocieron en su propia expresión escrita.

Algunos trajeron dudas en su momento que fueron aclaratorias para mí también (T1).

Creo que me enriqueció como profesional [...] siento que aprendí mucho en el aspecto pedagógico de cómo transmitir errores y defectos [...]. Eso lo aplico mucho en la actualidad (T2).¹³

Fue un poco repasar conocimientos, porque siempre uno cuando tiene que enseñar o estar en ese rol tiene que repasar y eso te interpela (T7).

Mejoró cien por ciento mi escritura académica (T6).

Comprendí lo importante que es la forma en que uno expresa sus ideas al otro (RT2).

Es un proceso ganar-ganar (RT1).

Otras valoraciones sobre la experiencia

Todos los entrevistados hacen una valoración positiva sobre la experiencia en general, ya sea porque el trabajo se desarrolló de forma

¹³ Hace referencia a su trabajo.

armoniosa, sin haber experimentado conflictos o tensiones¹⁴ —tanto en el vínculo tutor-tutorado como con un compañero entre aquellos que trabajaron en duplas—, porque les reportó el mencionado enriquecimiento profesional o personal o porque, en algunos casos, pudieron *observar mejoras* en los asistentes que hicieron más de una tutoría. Dos de los siete entrevistados mencionaron además a las tutorías como un servicio percibido como una necesidad de los estudiantes universitarios.

[Una estudiante] vino a la primera sesión, ya a la segunda había hecho cosas sola y le habían quedado bien, como que había entendido la lógica de por dónde estábamos yendo. En ella sí noté avances (T4).

En la mayoría de los casos noté varias mejoras (T6).

Quienes trabajaron en duplas opinaron mayoritariamente que eso les aportaba *tranquilidad o respaldo*, cierta sensación de *responsabilidad compartida* que agradecían en sus primeras experiencias. Hubo un caso en que el tutor expresó haber preferido trabajar de forma individual, ya que no logró instancias de coordinación eficaces con su dupla (T4), y otro caso en que se mencionó como indistinto, como “algo que había que hacer así” (T1) y sobre lo que no generó una postura u opinión.

[Trabajar en duplas] era como un *double-check*, o sea, yo decía “si esto se me pasa a mí, bueno, hay alguien más”. Era también como la responsabilidad compartida, así que sí me daba tranquilidad (T5).

Las tutorías las realizamos de a duplas, así que llegado el momento de tener la reunión con el o la estudiante siempre me sentí acompañado en caso de tener alguna duda (RT2).

Por último, en las valoraciones aparecieron también aspectos que los tutores echaron en falta o que habrían mejorado su experiencia, referidos a los siguientes asuntos:

¹⁴ Cabe mencionar que en los documentos de registro aportados por la coordinadora del Centro se menciona una mala experiencia entre dos tutoras y un tutorado, relacionada con una expectativa errónea de este último sobre el alcance de las tutorías (esperaba la corrección de su TFG y las tutoras se negaron). Fue el único reporte de una experiencia negativa del que hay registro, que ocurrió en los primeros años de funcionamiento del centro.

- El registro posterior de las sesiones: “Capaz que no nos dieron las herramientas suficientes como para decir ‘bueno, acá tienen que poner esto y esto’” (T1).
- La necesidad de una mayor capacitación en estrategias puntuales para desplegar en las tutorías: “No me acuerdo de consultar lo que íbamos a hacer [en las tutorías], era más como a lo que nosotros nos parecía” (T3).
- La sensación de que sería bueno proponerles siempre a los estudiantes que asistieran a más de una tutoría: “No se fomentaba mucho el tema de la continuidad” (T4).
- La ausencia de encuentros reflexivos o de intercambio entre tutores y/o con la coordinadora: “No tuve instancias de juntarnos y ver cómo estábamos” (T7); “No hubo una instancia de profundización con todos los tutores o con [la coordinadora del Centro]” (T2).

Capítulo 5. Discusión y hallazgos

En este capítulo se presentan los principales hallazgos revelados por la triangulación de los datos recogidos en las distintas fuentes, y se los articula con el marco teórico y los antecedentes.

Al contrastar la información provista por las distintas fuentes se encontraron algunos aspectos que se alinean tanto desde el proyecto institucional como desde la experiencia de los tutores. Sin embargo, es importante destacar que hubo otros aspectos en los que la triangulación arrojó información discordante.

Algunos de estos aspectos tienen que ver con una diferencia entre lo esperado por quienes diseñaron la propuesta y lo que efectivamente ocurrió en su ejecución por parte de los tutores, algo que podría considerarse previsible. Otros, no obstante, se relacionan con incongruencias entre los registros documentales y los relatos de los tutores. Como se mencionó en el análisis de las fichas, la cantidad de tutorías realizadas como el perfil de los tutorados (año de cursada, carrera de procedencia) que figura en los registros no coincide con los relatos de los entrevistados.

Esto podría deberse a un problema de recordación por parte de los tutores, pero es más probable que se deba a un subregistro en las fichas. Por un lado, porque los tutores que mencionaron haber hecho más tutorías de las que figuraban en las fichas tenían ejemplos concretos de casos que no aparecían en los registros (mencionaban tutorías específicas con estudiantes de un nivel o carrera que no estaban fichados). Por otro lado, porque, como se vio en los resultados, varios de los tutores reconocieron no haber tomado el registro con la importancia o sistematización suficiente.

Debido a este aparente subregistro, la variable de la experiencia del tutor —que fue considerada a la hora de seleccionar la muestra de esta investigación— no tuvo una incidencia significativa en los resultados. No se encontraron grandes diferencias en las experiencias de aquellos tutores inicialmente clasificados como “inexperientes” y las de los considerados “experientes”, por lo que esta dimensión fue descartada a la hora de sistematizar y presentar los hallazgos.

Otra razón para que esta variable no haya tenido la incidencia esperada es el bajo número de tutorías totales realizadas en el Centro, ya sea debido a los problemas de funcionamiento revelados en las entrevistas institucionales (períodos de inactividad, falta de difusión, tensión entre liberar la oferta y cubrir la demanda) como a la dedicación horaria que tenían disponibles los tutores.

Sin perder de vista que la población atendida por el Centro Ágora es pequeña en comparación a otros centros de escritura de referencia en la región —donde las tutorías se cuentan por miles y los estudiantes atendidos por varios cientos al año—, se ha observado que en estos centros un mismo tutor puede trabajar durante varios años (Molina-Natera, 2015), lo cual no ocurrió en este caso. Asimismo, Mackiewicz y Thompson (2015) desarrollaron su investigación sobre “tutores experientes”, considerados así por haber desarrollado sus tareas al menos durante un año de forma sostenida.

Alfabetización académica y aprendizaje cooperativo

Como se vio en las entrevistas institucionales, el proyecto del Centro Ágora se alinea con la noción de alfabetización académica recogida en el marco teórico, ya que apuesta a un trabajo cooperativo y no centrado en un trabajo escrito: el texto que el tutorado aporta antes de la tutoría es un disparador para que el tutor lo acompañe en la mejora de sus competencias, ya que el foco está puesto en que el asistente aprenda a sortear esas dificultades y aplicarlas de forma autónoma en otras producciones escritas.

En este proceso, además de normas ortográficas o cuestiones normativas, los estudiantes incorporan los modos de escribir en el contexto universitario. Que los temas de consulta más frecuentes —que se desprenden tanto de las fichas como de las entrevistas— fueran de citación bibliográfica y de estilo académico respaldan esta noción.

El centro de escritura se concibe como un espacio de atención individualizada donde, a diferencia de los talleres curriculares —en los que un docente acompaña a una veintena de estudiantes—, se genera un vínculo uno a uno entre un estudiante y un tutor. Este tutor par funciona como facilitador para que quien asiste pueda obtener no solo conocimientos de redacción

puntuales, sino, sobre todo, encontrar modos de insertarse en una cultura universitaria específica.

Al confrontar la información de las distintas fuentes, se observa que el proyecto institucional logró transmitirse de forma eficaz a los tutores en cuanto a lo que se esperaba de ellos. Sus relatos dan cuenta de los mensajes clave sobre que el tutor no es un corrector ni un profesor, sino un par que acompaña y da herramientas para que los estudiantes puedan resolver sus problemas de forma autónoma o aplicar sus aprendizajes en otras producciones textuales, evidenciando un desarrollo de la competencia de escritura.

Ahora bien, en los relatos específicos sobre la práctica de las tutorías se mostraron algunas acciones que se desviaban del mencionado propósito, como el hecho de que varios tutores reconocieran haber dirigido las sesiones más de lo esperado o haber, en efecto, corregido los trabajos con los que acudían los tutorados. Como se verá a continuación, estas prácticas menos cooperativas se vinculan a la falta de experiencia de los tutores.

Estrategias de tutoría y su vínculo con la experiencia

La capacitación a los tutores realizada por el Centro Ágora se centró principalmente en reforzar las nociones arriba mencionadas sobre el rol del tutor y la manera de conducir una tutoría colaborativa, así como en repasar los principales temas normativos que suelen aparecer como problemáticos en la escritura de los universitarios y las normas de citación bibliográfica de APA. Siguiendo la clasificación de Mackiewicz y Thompson (2015), en el curso de capacitación se hizo énfasis en dos estrategias específicas: la lectura en voz alta y el desarrollo de la empatía. Por su parte, si bien en las entrevistas a los tutores aparecieron menciones a estas dos estrategias, también aparecieron otras varias en los relatos de sus prácticas.

Decir, explicar y sugerir, las tres estrategias de instrucción codificadas por las citadas autoras, fueron las más frecuentes en los relatos de los tutores. Las estrategias de instrucción se asocian con un rol más preponderante del tutor, quien toma la palabra para indicar de qué manera resolver un problema, solamente con matices en lo directo que se indica. Esto se vincula con lo mencionado en los resultados acerca del foco de las tutorías, en el sentido de

que, de acuerdo con los tutores, muchas de las sesiones se volvían más dirigidas que colaborativas, por lo que estas eran estrategias que se activaban con frecuencia.

Las sesiones más directivas o el hecho de que los tutores desplieguen mayores estrategias de instrucción se relacionan, según la literatura consultada, con el no haber sido capacitados en técnicas específicas de tutoría (Cárdenas, 2000, citado en Babcock et al., 2012, p. 23), con falta de continuidad en la relación tutor-tutorado (Briggs, 1991, citado en Babcock et al., 2012, p. 71), o con una actitud pasiva o poca preparación por parte de los asistentes (Ritter, 2002; McClure, 1990, citados en Babcock et al., 2012, pp. 68-69). Este último punto apareció en los relatos de los tutores, cuando expresaron que si el estudiante tenía un mayor bagaje o experiencia universitaria, las sesiones se volvían más de ida y vuelta.

Leer en voz alta, como se mencionó, fue la estrategia casi unánime mencionada dentro de las que se catalogan como de andamiaje cognitivo, y esto tiene sentido ya que formaba parte de las instrucciones dadas en la capacitación. Sin embargo, también aparecieron en esta categoría menciones a acciones de *jalonamiento* y a la *respuesta como lector u oyente*. Mackiewicz y Thompson (2015, p. 36) definen el jalonamiento como un proceso en el que el tutor retiene el consejo o solución al problema observado y trata de que el tutorado lo descubra mediante la formulación de preguntas. Por su parte, la respuesta como lector u oyente consiste en que el tutor, tras la lectura de un fragmento problemático, o bien exprese al estudiante lo que él entendió del texto o bien parafrasee las ideas del fragmento, para que el tutorado pueda comparar lo que creía estar diciendo en su texto con lo transmitido por el tutor.

En el plano del andamiaje motivacional, principalmente se mencionaron las estrategias de *mostrar interés o preocupación* y la *empatía*. Si bien en las entrevistas los tutores mencionaron que habían observado mejoras o avances en los tutorados que tuvieron un proceso de continuidad, no apareció en sus relatos el hecho de haber usado el *elogio* o el *reforzar el control y apropiación* por parte del tutorado, ni el uso del *humor*, las otras estrategias codificadas en esta categoría. Como se mencionó en los resultados, algunos tutores negaron haberse involucrado en el plano motivacional, aunque fue un grupo minoritario.

Es bueno resaltar una vez más que el trabajo de Mackiewicz y Thompson (2015) se enfoca en estrategias desarrolladas por tutores experimentados, y la realidad del Centro Ágora Escribe es que ninguno de los tutores realizó una cantidad de tutorías tal que les permitiera alcanzar un estatus comparable al investigado por las autoras.

El aprendizaje del tutor

Los resultados, tanto de lo proyectado institucionalmente como de las experiencias de los tutores, se alinean con lo observado en la literatura sobre los aprendizajes que le reporta al tutor el desarrollo de esta tarea (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 317; Galbraith & Winterbottom, 2011, p. 331).

Las tutorías son vistas en efecto como un proceso formativo de doble vía, donde se beneficia quien asiste y quien se desempeña como acompañante. Más allá de lo expresado por los tutores en cuanto a que todos recibieron aprendizajes significativos (ya sea en las competencias de escritura, en habilidades interpersonales o en el enriquecimiento profesional), es preciso tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo se activa cuando se produce una colaboración entre ambas partes, y que de los resultados se desprende que las experiencias puramente colaborativas no fueron las más predominantes.

Como destacan los antecedentes mencionados en el apartado anterior, un tutor más y mejor preparado, y con mayor experiencia, produce sesiones más colaborativas; además de que el establecer una relación de continuidad en el tiempo con los tutorados también genera mayor colaboración.

Aquí resulta relevante apuntar que, según los registros de las tutorías, las sesiones se extendían más allá de los 30 minutos establecidos en la capacitación. Si bien la flexibilidad en la duración estaba establecida como una posibilidad en la capacitación, en los hechos las sesiones más comunes eran de entre 60 y 90 minutos, y algunas llegaron a durar más de 120 minutos. Esto podría ser indicio de cierta intención, ya sea del tutor como del tutorado, de resolver o trabajar sobre todos los problemas en la menor cantidad de encuentros posible.

Aunque no hay parámetros en la literatura consultada sobre el promedio óptimo de duración una tutoría, se podría concluir que es preferible plantear más de una sesión con una duración más breve, para fomentar la continuidad de la relación tutor-tutorado y apostar por un trabajo más procesual, debido a la complejidad intrínseca de la competencia de la escritura.

El trabajo de tutores en duplas

Un aspecto particular que tuvieron las tutorías en el Centro Ágora Escribe, y que no aparece recogido en la literatura consultada, fue el trabajo de duplas de tutores. Como se encontró en los registros documentales, la mitad de las tutorías realizadas en el período fueron llevadas adelante por duplas de tutores (y en un caso participaron tres tutores a la vez).

Como se reveló en las entrevistas institucionales, la propuesta surgió de la necesidad de que todos los tutores pudieran tener experiencias de tutorías lo más cercanas en el tiempo a la capacitación, considerando que la demanda de tutorías era escasa o esporádica. Además, se entendió que trabajar y coordinar estrategias con un compañero podía favorecer el trabajo colaborativo y el espíritu de grupo.

Por lo extendido de la práctica, fue una variable considerada a la hora de seleccionar la muestra y se indagó específicamente a los tutores sobre cómo valoraron la experiencia de trabajar con un compañero, aun sabiendo que no se podría contrastar con antecedentes. Los tutores que trabajaron en duplas consideraron mayoritariamente que fue una dinámica que les aportó tranquilidad y una sensación de responsabilidad compartida a la hora de aconsejar y acompañar al tutorado.

Capítulo 6. Recomendaciones y conclusiones

En este apartado se presentan recomendaciones que surgen de los principales hallazgos desarrollados en la discusión, pero también de otros asuntos que aparecieron como emergentes en las entrevistas institucionales y las realizadas a los tutores, e incluso algunas que se desprendieron de la propia experiencia de investigación. Para finalizar, se presentan las conclusiones de este trabajo.

Recomendaciones

En primer lugar, sería deseable buscar institucionalmente la forma de captar tutores que puedan hacer una cantidad de horas y prácticas suficientes y sostenidas en el tiempo para ganar experiencia y cultivar su rol, como mencionan las investigaciones relevadas. Esto puede realizarse con la captación temprana de becarios (estudiantes con una cantidad de horas significativa para cubrir) o con la búsqueda de alternativas de contraprestaciones a los tutores, para favorecer su permanencia (obtención de créditos o algún otro beneficio curricular). Todo esto sin perder de vista las motivaciones intrínsecas, es decir, que los tutores seleccionados demuestren interés y gusto por la tarea, además de altas competencias de escritura o habilidades interpersonales.

Para fortalecer la preparación de los tutores, aspecto que se ha revelado como clave para el desarrollo óptimo de las tutorías de pares, resulta recomendable incorporar a la capacitación un módulo centrado en técnicas y estrategias que abarque las distintas dimensiones de andamiaje que pueden desarrollarse. Que el tutor tenga una suerte de “caja de herramientas”, que le permita distinguir entre distintos tipos de intervención y cuál es el efecto que producen en los tutorados, les permitirá sentirse mejor preparados para conducir sesiones más eficaces y que no se centren solamente en estrategias instructivas, como se vio en los resultados. En la capacitación se puede también dedicar algún módulo a la práctica entre tutores, mediante el juego de rol, que permita ensayar una sesión de tutoría para luego intercambiar experiencias y discutir estrategias.

En este mismo sentido, es recomendable fomentar el intercambio y reflexión entre los tutores durante el tiempo que desempeñen sus tareas, para favorecer la apropiación de su rol pero también para exponer buenas prácticas o situaciones a evitar y, en definitiva, enriquecerse a partir de procesos de metacognición. Como se reveló en las entrevistas a los tutores, estos no tuvieron encuentros con sus colegas o con la coordinación más allá del momento en que fueron capacitados.

Como se mencionó en el marco teórico, la continuidad de las tutorías es clave para el resultado que pueda obtener un tutorado, tanto por la complejidad de la tarea en sí como para el desarrollo de una relación con el tutor que favorezca un trabajo más colaborativo en un clima de mayor confianza. Sería bueno, entonces, establecer desde el centro la política de proponer sesiones de seguimiento a quienes asisten. Además, en la medida de lo posible, atenerse a trabajar en sesiones de duración acotada y proponer más de un encuentro, evitando las sesiones muy extensas donde se trabajen demasiados temas a la vez. Cabe recordar que el proceso de alfabetización académica, entendido como una dinámica de enculturación, requiere de la permanencia del estudiante en un contexto que le permita adquirir los modos de hacer/escribir en el ámbito universitario.

En relación con este punto, es importante fortalecer la captación de estudiantes que encuentren una motivación intrínseca para asistir al centro de escritura, y no solamente que asistan “presionados” o “a pedido” de un docente. Asimismo, podrían pensarse estrategias para fomentar que los asistentes concurren preparados a la tutoría. Por ejemplo, se les podría pedir que, además de enviar el texto propio que se les solicita, piensen preguntas para hacer durante la sesión, o que releen dicho texto antes de asistir a la tutoría y se hagan algunas preguntas preliminares.

De la mano de lo anterior, si bien la colaboración de los docentes de aula es esencial para detectar estudiantes que puedan necesitar un apoyo en su expresión escrita o para difundir la existencia del servicio, es deseable realizar acciones de difusión externas al aula y a la relación estudiante-docente. El propósito es que el servicio sea percibido por los estudiantes como una oportunidad y no solo como un requerimiento o una obligación. Estrategias

más cercanas a los estudiantes, por ejemplo el boca a boca, pueden involucrar a tutores, delegados estudiantiles o a participantes de tutorías que hayan tenido una experiencia satisfactoria.

En referencia a esto último, resulta crucial indagar en la experiencia de quienes asisten a las tutorías. Se pueden establecer formularios que releven la satisfacción del tutorado con el desarrollo de cada sesión o de un ciclo de sesiones de tutoría, que puedan servir también como evaluación del trabajo de los tutores. Además, se podría establecer el contacto con los tutorados un tiempo después para evaluar el aporte que tuvo su paso por el centro de escritura en su desempeño como estudiante universitario.

También es relevante hacer más énfasis en la importancia del registro que los tutores hacen de las tutorías y fomentar esta práctica mediante lineamientos más concretos, que a su vez contribuyan a estandarizar las fichas. Esta estandarización es clave en dos sentidos: en primer lugar, porque puede suceder que un estudiante continúe asistiendo a tutorías más allá de la permanencia de un tutor específico, y si otro tutor debe retomar el trabajo tiene que poder acceder a información clara sobre el historial del estudiante en su vínculo con el centro. En segundo lugar, porque un registro correcto, completo y estandarizado es esencial para que se puedan conducir evaluaciones del servicio o investigaciones sobre lo que sucede en las tutorías, como la planteada en este trabajo.

Finalmente, para que un proyecto de estas características pueda desarrollarse exitosamente requiere estabilidad, continuidad y apoyo institucional, que se traduce en la asignación de recursos humanos y materiales, en una infraestructura acorde a las tareas que se desarrollan — contar con un espacio privado, confortable y no intimidatorio para el estudiante que asiste es importante— y en el apuntalamiento de la difusión del servicio. Como se observó en las entrevistas institucionales, la inestabilidad institucional, los problemas burocráticos derivados y la escasez de recursos, principalmente humanos y de disponibilidad de espacios, generaron una tensión entre la necesidad de difundir la oferta y la capacidad de cubrir la eventual demanda, que terminaron siendo obstáculos para un desarrollo fluido de las tutorías.

Conclusiones

En este trabajo se realizó una descripción del funcionamiento del Centro Ágora Escribe entre 2016 y 2021, con el foco puesto en las tutorías de pares allí desarrolladas. En el desarrollo del trabajo se cumplió con los objetivos específicos de presentar una descripción profunda de la génesis, recorrido institucional y funcionamiento del Centro; de describir las tutorías de pares tal como fueron proyectadas por el Centro y también desde la experiencia de los tutores, que fueron los encargados de ejecutar la visión institucional; y, finalmente, de contrastar los hallazgos con los antecedentes en la materia, tanto para caracterizar las tutorías de acuerdo al marco teórico, como para encontrar las particularidades del caso estudiado e identificar buenas prácticas que puedan favorecer la mejora del servicio o la implementación de emprendimientos similares.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el hecho de que se emprendió esta investigación en un momento en que el Centro estaba pasando por un período de reestructura. El centro reconfiguró sus autoridades, alcance y objetivos hacia 2022: se transformó en Centro Ágora de Escritura y Oratoria y realizó una primera apuesta con la oferta de cursos optativos, semestrales o intensivos. Recién en marzo de 2023 se retomó la propuesta de las tutorías de pares, con el lanzamiento de una nueva convocatoria a becarios para comenzar su formación como tutores. El trabajo de campo se limitó entonces al análisis documental y la realización de entrevistas, ya que no se pudo observar el desarrollo de tutorías, lo cual hubiera enriquecido la descripción de esta práctica. Otra limitación fue el no haber logrado incorporar la experiencia de los tutorados, debido a que estos no respondieron a la convocatoria a completar un formulario, o bien respondieron que no recordaban lo suficiente como para responder las preguntas planteadas.

La continuación del proyecto y el hecho de que en el correr de 2023 se retomen las tutorías de pares es una oportunidad para trazar futuras líneas de investigación en la materia, mediante la observación y análisis de las sesiones que arroje evidencia empírica, en la línea de los trabajos consultados en el marco teórico.

El Centro Ágora Escribe es el primer centro de escritura creado en Uruguay de acuerdo con el modelo propuesto por los principales centros de referencia de Estados Unidos y Latinoamérica. Si bien su recorrido institucional reveló algunos obstáculos o dificultades que redundaron en una cantidad escasa de tutorías, los hallazgos de esta investigación derivan en propuestas y recomendaciones que pueden resultar útiles tanto para la propia institución — para la mejora del servicio en la nueva etapa que comienza— como para otras instituciones o personas interesadas en emprender un proyecto de estas características.

Referencias

- Alzate-Medina, G. M., & Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Babcock, R. D., Manning, K., Rogers, T., Goff, C., & McCain, A. (2012). *A Synthesis of Qualitative Studies of Writing Center Tutoring 1983-2006*. Peter Lang.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.; 1.ª ed. en español). Universidad Nacional de Córdoba.
- Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. *[Con]Textos*, 5(17), 29-39.
- Calle Arango, L., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895. <https://doi.org/10.1590/198053143882>
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200005
- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (8.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Chanock, K. (2000, setiembre 21). *Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation*. The Australian Council for Adult Literacy (ACAL) 23rd Annual National Literacy Conference. <http://hdl.voced.edu.au/10707/437764>
- Eastmond Bell, L. (2019). *Scaffolding in the Center: Training Tutors to Facilitate Learning Interactions with L2 Writers*. [Disertación doctoral, Arizona State University]. Core. <https://core.ac.uk/download/pdf/286400723.pdf>

- Galbraith, J., Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), 321-332.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506330>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., Cajas-paz, E. Y., Chois-lenis, P. M., & Casas-Bustillo, A. C. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 165-184.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Mackiewicz, J., & Thompson, I. K. (2015). *Talk About Writing. The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors*. Routledge.
- MAXQDA VERBI. (2020, 24 de marzo). Webinar: Análisis Cualitativo con MAXQDA 2020 [Video]. YouTube. <https://youtu.be/SsDgRKHNGk>
- McAndrew, D. A., & Registad, T. J. (2001). *Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences*. Boynton/Cook Publishers.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Molina-Natera, V. (2015). *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- 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.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14060241006/html/>
- Narváez Cardona, E. (2013). *Iniciativas de enseñanza de la escritura en países latinoamericanos: Tendencias emergentes de las páginas web de centros y programas de escritura*. I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura, 52-56.

- Navarro, F., Reyes, N. Á., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Cardona, E. N., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, (49), 100-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- North, S. M. (1982). Training Tutors to Talk about Writing. *College Composition and Communication*, 33(4), 434-441. <http://www.jstor.org>URL:<http://www.jstor.org/stable/357958>
- Núñez-Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez-Cortés, J. A., Errázuriz, M. C., Neubauer Esteban, A., & Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V26N3A10>
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), 7-13. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64644480001.pdf>
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Roldán Morales, C. A., & Arenas Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100. <https://doi.org/10.26564/16926250.658>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Universidad Católica del Uruguay. (s. f.). *Centro Ágora. ¿Qué es?* Recuperado el 6 de marzo de 2022 de <https://ucu.edu.uy/es/node/46693>
- Universidad Católica del Uruguay. [UCUOficial]. (2019, setiembre 12). *Esta experiencia también es muy formativa para los tutores, quienes se*

benefician al tener que pensar cómo mejorar y ayudar... [Tweet].

<https://twitter.com/UCUoficial/status/1172200635065876485>

Universidad Católica del Uruguay. (2020a, setiembre 15). *Tutores de Ágora Escribe - Bernardo Lapasta* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=n2MRCalt2iA>

Universidad Católica del Uruguay. (2020b, setiembre 15). *Tutores de Ágora Escribe - Belén Irigoín* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=xyiG-4QNj8c>

Universidad Católica del Uruguay. (2021). *Bases Concurso de Becas Universidad Católica del Uruguay 2021-2022*.

https://carreras.ucu.edu.uy/images/becas/base_becas.pdf

Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press. (Transcribed: by Andy Blunden and Nate Schmolze).

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/index.htm>

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research. Design and Methods* (3.^a ed.). Sage.