

6. Consideraciones sobre la construcción de un centro de escritura y la importancia de un manual para la formación de sus tutores



MARÍA MARGARITA ALEGRÍA DE LA COLINA*

ALEJANDRO CAMAÑO TOMÁS**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.314.06>

Resumen

La experiencia docente nos ha mostrado que los dos cursos de lectura y escritura para las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco son insuficientes y que los alumnos necesitan un apoyo a lo largo de su trayectoria académica. Esta es la razón de la idea de crear un centro de escritura para la unidad Azcapotzalco como complemento para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en nuestros alumnos. Hoy los centros de escritura se constituyen como una de las alternativas más atractivas; una proyección indudable. El recurso pedagógico reside en la capacidad para desarrollar iniciativas con propuestas que ofrecen diversos servicios, entre las que destaca la tutoría entre pares.

A lo largo de los meses, gracias a las investigaciones para la creación de nuestro proyecto: Centro de Escritura Azcapotzalco, nos hemos percatado de la necesidad de un manual para la formación de los tutores, que sirva de apoyo al trabajo del centro de escritura. Elaborar un manual de esta naturaleza no solo supone recuperar información y adecuarla para ser compartida

* Doctora en Literatura Mexicana. Profesora-investigadora titular C de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-2241-707>

** Doctor en Filología Hispánica. Profesor-investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0583-1650>

con los alumnos y tutores que trabajarán en dicho centro, también significa una transformación mental-pedagógica en los docentes encargados de su elaboración.

Palabras clave: *lectoescritura, enseñanza, manual, tutor, centro de escritura.*

Abstract

The teaching experience has shown us that the two courses of reading and writing for careers in the Division of Social Sciences and Humanities are insufficient and that students need support throughout their academic career. Hence, the idea of creating a writing center for the Azcapotzalco Unit as a reinforcement to strengthen the development of communication skills in our students. Writing centers, nowadays, are constituted as one of the most attractive alternatives and with an undoubted future projection. Its enormous pedagogical strength lies in its ability to develop initiatives with proposals that offer various services, among which peer-to-peer tutoring stands out.

Throughout the months in which we have advanced in the investigations for the creation of our project of the Azcapotzalco Writing Center, we have realized the enormous importance of a manual for the training of tutors that will support the work in a writing center. Elaborating a manual of this nature means not only recovering information and adapting it to be shared with the student tutors who will work in said center; it also means a mental-pedagogical transformation in the teachers in charge of its elaboration.

Keywords: *literacy, teaching, manual, tutor, writing center.*

Résumé

L'expérience d'enseignement nous a montré que les deux cours de lecture et d'écriture pour les carrières de la Division des sciences sociales et humaines sont insuffisants et que les étudiants ont besoin d'être accompagnés tout au

long de leur parcouresscolaire. D'où l'idée de créer un centre d'écriture pour l'unité Azcapotzalco en renfort pour renforcer le développement des compétences de communication chez nos étudiants. Les centres d'écriture, de nos jours, sont constitués comme l'une des alternatives les plus attrayantes et avec une projection future incontestable. Son énorme force pédagogique réside dans sa capacité à développer des initiatives avec des propositions qui offrent diversservices, parmi lesquels se distingue le tutorat par les pairs.

Tout au long des mois au cours desquels nous avons avancé dans les recherches pour la création de notre projet du Centre d'écriture d'Azcapotzalco, nous avons réalisé l'énorme importance d'un manuel pour la formation de tuteurs qui soutiendront le travail dans un centre d'écriture. Élaborer un manuel de cette nature signifie non seulement récupérer des informations et les adapter pour les partager avec les étudiants tuteurs qui travailleront dans ledit centre ; cela signifie aussi une transformation mentalo-pédagogiquechez les enseignants chargés de son élaboration.

Mots-clés: *l'alphabétisation, enseignement, manuel, tuteur, centre d'écriture.*

Introducción

Los profesores, que además somos investigadores, tenemos una obligación inexorable, y esta es la búsqueda de las mejores estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias a nuestro cargo. Dichas estrategias, como sabemos, deben elegirse en función de ciertas condiciones como las características de los aprendices (nivel educativo, sus deseos de aprender, etcétera), la cantidad de estudiantes que hay en el aula y el contexto de aprendizaje, entre otras. Una segunda tarea, que debe acompañar siempre a los docentes, es formarse de manera continua con el fin de que tales iniciativas pedagógicas sean implementadas eficazmente.

Por lo anterior, con el afán de encontrar nuevas vías para la enseñanza de la lectoescritura, los que aquí escribimos, junto con otras colegas, decidimos indagar en el camino de una herramienta didáctica que, al día de hoy, está siendo adoptada por muchas instituciones. Nos referimos a los centros de escritura y su proyección en los planes de enseñanza de un buen número

de centros de estudio medio y superior a lo largo del mundo. Estamos convencidos de que la elaboración de un manual de escritura para la formación de los tutores, que intervendrán en un centro de escritura, es de una importancia capital y trae un doble beneficio que redundará, finalmente, en los resultados del trabajo de los alumnos tutores. Por un lado, y es el más evidente, la mejora de la lectoescritura de los estudiantes integrantes de la plantilla de tutores; por el otro, quizá no tan obvio como el primero; la necesidad de que los docentes den un giro a su rumbo pedagógico para adaptarse al trabajo con dichos tutores lo que, igualmente, enriquece su labor docente. En cuanto a la metodología que este trabajo desarrolla, mayormente, a partir de la revisión de bibliografía especializada sobre centros de escritura y manuales educativos.

Queremos señalar que, aunque el Centro de Escritura Azcapotzalco (CEAZ) todavía no ha comenzado a funcionar y, en consecuencia, los resultados tienen un componente altamente especulativo, tanto nuestra experiencia docente como la investigación desarrollada para la construcción del centro y la producción de su manual de tutores nos llevan a pensar en la factibilidad de nuestra propuesta.

Este trabajo tiene como objetivo principal plantear reflexiones extraídas del proceso de creación del CEAZ e igualmente, señalar la importancia que un manual tiene para la formación de tutores de un centro de esta naturaleza y los beneficios que pueden obtener todas las partes inmersas en el proceso de creación y utilización de dicho manual: tutorados, tutores y profesores. Asimismo, queremos estudiar las bases teóricas de los centros de escritura y el papel que en ellos desempeñan los tutores, así como dar un breve panorama sobre estos como modelos pedagógicos de alta eficacia para la enseñanza y perfeccionamiento de la lectoescritura. A continuación, plantearemos algunos datos sobre el origen de los manuales y sus características.

Mostraremos, previamente, un breve estado de la cuestión sobre el tema en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Azcapotzalco para justificar la necesidad en la que se fundamenta nuestra iniciativa.

La UAM Azcapotzalco y los antecedentes del proyecto de un centro de escritura

Son conocidas, por los que nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y escritura en nuestro país, las dificultades de los estudiantes para la comprensión lectora y para la organización y escritura de textos en los que deban expresar su pensamiento, sobre todo como resultado de la reflexión, el análisis y la crítica. En nuestra universidad, así como en la mayoría de los centros de enseñanza media superior y superior del país, dichos problemas son visibles en un elevado número de alumnos ya desde los exámenes de ingreso.¹

En 2009, las colegas Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz de nuestro departamento de Humanidades, realizaron una amplia y completa investigación que dio lugar al libro *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario* (2009), publicado por la unidad Azcapotzalco de la UAM, en el que declaran que un hecho contundente es “que los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana tienen deficiencias graves para leer y escribir, lo cual es un obstáculo para el desarrollo de otras habilidades en los campos del saber de cada una de las 17 licenciaturas que se ofrecen en esta Unidad” (p. 15).

La conclusión de Hernández y González (2009) no es alentadora. Luego de aplicar encuestas relacionadas con el número de libros leídos por título y autor, con el número de revistas conocidas y con la observación de los antecedentes escolares, de trabajo, de ingreso y de escolaridad de los padres, llegaron a las siguientes conclusiones:

- Que los alumnos llegan con una amplia desventaja en el terreno de la lectoescritura, que por su comportamiento lector se infiere que proceden de hogares en los que no hubo un ambiente propicio para la lectura, que las escuelas de procedencia no los habilitaron con las estrategias lectoras ni poseen un bagaje de conocimientos suficientes para interactuar con los textos académicos, hecho que, de acuerdo con las autoras, “es una constante y entorpece no solo el estudio

¹ Sobre los resultados lectoescritores de las pruebas de acceso de los años 2017 y 2018 a la UAM Azcapotzalco, véase el artículo “Un centro de escritura para la UAM Azcapotzalco”, pp. 55-58.

de las materias que tienen que ver directamente con la lectura y la escritura sino que permean toda la actividad universitaria: capacidad crítica, análisis de fenómenos sociopolíticos, habilidades de argumentación, entre otras.” (pp. 126-127)

- Como resultado de los citados estudios y de la experiencia cotidiana en nuestras aulas, hemos tenido que reconocer que los dos cursos de Lectura y Escritura, que actualmente impartimos en los dos primeros trimestres de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (Derecho, Administración, Economía y Sociología), son insuficientes para lograr una mejora significativa en las habilidades comunicativas de nuestros alumnos, y al no enfatizar en este aspecto a lo largo de toda la carrera, se produce un *desaprendizaje*. Empezamos a pensar, entonces, en la necesidad de otro tipo de apoyo que fortalezca el desarrollo de dichas habilidades de nuestros alumnos.

Ahora estamos trabajando en hacer realidad esa idea, que surgió como consecuencia del panorama antes descrito; nos encontramos actualmente en la preparación del curso de tutores que será la fase previa al comienzo de los trabajos del centro de escritura propiamente dichos.

Los centros de escritura y su proyección en el panorama educativo

Los centros de escritura (CE), hoy en día, se constituyen como una de las alternativas más atractivas para la enseñanza de las habilidades lectoescritoras, con una proyección futura indudable. Son herederos de una tradición que, desde principios de siglo xx y comenzando en el mundo anglosajón, ha influido en buena parte de los proyectos educativos de muchos centros de estudios medios y superiores y en todos los continentes, recogiendo los mensajes renovadores que a partir de mediados del siglo xx el constructivismo, entre otras propuestas pedagógicas, fue incorporando a la educación. Más recientemente el enfoque por competencias ofreció una nueva perspectiva didáctica para ventilar un sistema educativo agotado y sin ideas de renovación.

La enorme fuerza pedagógica de los CE reside en su capacidad para desarrollar iniciativas con propuestas que proporcionan diversos servicios, entre los que destacan cursos de formación a alumnos y a profesores, seminarios formativos, cursos de actualización y tutorías que tienen por objetivo la asistencia individualizada a cada alumno —también a profesores o a grupos— y su desarrollo como escritores, a partir del supuesto de que los que ingresan a las instituciones superiores están preparados en etapas anteriores para la escritura académica, pero no para la lectura y escritura en la comunidad discursiva universitaria. Al surgimiento de este tipo de centros evidenció que la formación lectoescritora de los alumnos tampoco mejora notablemente a lo largo de su periodo universitario.

Ahora bien, teniendo en cuenta las distintas posibilidades, ¿por qué optar por implementar las tutorías entre pares frente a otras posibilidades pedagógicas? En primer lugar, porque desaparecería el papel dominante del docente, lo que permitiría aumentar la autonomía de aprendizaje del tutorado. Al mismo tiempo, se intensificarían el intercambio mutuo y la multidireccionalidad, dado que el consecuente incremento de simetría en dicha relación promovería una mayor confianza, entre las partes, en el proceso tutorial (Durán et al., 2014, p. 33).

Sin duda alguna, son muchas las ventajas tanto para tutor como para tutorado en este camino bidireccional. Mencionemos algunas (Fernández, 2007, pp. 93-94)

- Para el tutor mejora la implicación, la responsabilidad y la autoestima, las habilidades sociales comunicativas y de ayuda, y la metacognición.
- Para el tutorado supone un aprendizaje activo, interactivo y participativo, pero también, entre otros muchos beneficios, un mayor dominio y autorregulación del proceso de aprendizaje, una mejor retención, metacognición y aplicación del conocimiento o habilidad a nuevas situaciones (generalización), una disminución de la ansiedad y el estrés al trabajar en un clima de mayor confianza, en el que es posible expresar las dudas, un incremento de la motivación y compromiso en clase (asistencia y puntualidad), una mejora de la autoestima,

confianza, empatía y creatividad, un cambio de actitudes hacia la escuela, profesor, materia, compañeros y hacia él mismo.

En cuanto a la intervención tutorial, hay que decir que esta puede implementarse en diferentes momentos: en los comienzos del proceso de escritura, el estudiante puede obtener ayuda y asesoramiento; también después de redactar un borrador; al realizar una revisión que le haya solicitado un profesor; para corregir trabajos ya concluidos, etcétera. En cualquiera de estas etapas, los tutores se adaptan a las necesidades de los alumnos, trabajan en colaboración con ellos y los ayudan a desarrollar sus ideas y a descubrir otras nuevas. Es aquí donde reside la fuerza de un centro de escritura: el acompañamiento de un tutor que guía en un proceso en el que la parte activa del aprendizaje corresponde al tutorado, pero también del que el tutor se beneficia.

En suma, el tutor es un guía, un consejero, un orientador que apoya y da seguimiento a los tutorados con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral. Sin embargo, a diferencia de los planteamientos tradicionales de la enseñanza, no interviene en sus trabajos, pues no adquiere el papel de sustituto del profesor. La intervención del tutor está dirigida a que el tutorado (Sánchez Encalada, 2016, pp. 58-59):

1. Conozca y aplique estrategias básicas para impartir tutorías enfocadas en lo fundamental para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.
2. Desarrolle un análisis reflexivo y crítico.
3. Adquiera una base conceptual que permita la reflexión sobre sus problemas académicos, personales y profesionales.
4. Perfeccione competencias para el análisis, planificación, gestión y evaluación de sus necesidades, así como para la aplicación de estrategias y acciones orientadas a mejorar su rendimiento académico.

En cuanto al estado actual de los CE en Latinoamérica, tenemos que decir que poco se sabía acerca de estos hasta las publicaciones de Paula Carlino a comienzos del año 2000, como resultado de sus investigaciones sobre las prácticas exitosas de universidades norteamericanas, canadienses

y australianas. Sin embargo, antes de estos artículos ya existía el Centro de Redacción Multidisciplinario del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El segundo centro que apareció en Latinoamérica fue el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE), del ITAM de México, que abrió sus puertas en 2005 en un espacio que combina las modalidades de centro de aprendizaje, centro de escritura, centro de lenguas y centro multimedia de autoaprendizaje. En Sudamérica, el primero fue el Centro de Escritura Javeriano, que comenzó a funcionar en 2008 en Colombia. Dicho país es el que más está apostando, desde hace 20 años, por el desarrollo de este tipo de centros, tanto en la educación media como a nivel superior. Igualmente, una buena parte de las investigaciones sobre los centros de escritura en nuestro continente, tienen lugar en este país.

En México, se aprecia un incremento de estos centros en la última década, aunque su progresión en instituciones de educación superior es todavía inferior a la de otros países latinoamericanos, como Colombia o Argentina. Encontramos, por ejemplo, el Centro de Recursos para Escritura Académica (CREA), del Tecnológico de Monterrey; el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) de La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP); el Centro de Escritura de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) o el Centro de Escritura y Argumentación (CEA) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, en funcionamiento desde 2014.

El manual: un instrumento con pasado, presente y futuro

Los manuales son excelentes herramientas para la docencia, son, desde luego, un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como afirma Malheiro Gutiérrez (2016):

También ayudan a la uniformidad lingüística, la nivelación cultural y la propagación de las ideas establecidas y “socialmente homologadas”. Son, pues,

objetos complejos que guardan relaciones diversas con el sistema educativo y la sociedad que los produce. [...] El manual escolar es, por una parte, un soporte curricular por el que se transmite el conocimiento académico que las instituciones deben producir, por otra parte, es un reflejo de la sociedad que lo difunde (p. 27).

Gabriel David Samacá Alonso, plantea la cuestión de la denominación de estos objetos pedagógicos:

La necesidad de nombrar este objeto de diferentes formas, ha generado una confusión en el uso de los conceptos, llegando al uso indiscriminado de términos como texto escolar, libro de texto, libro didáctico, libro escolar y manual escolar. La confusión se origina debido a que el criterio central para definirlo responde al imperativo del uso en el ámbito escolar. Es decir, a todo texto o libro que se utilice en actividades educativas se le extiende cualquiera de las denominaciones mencionadas.² (p. 203)

Para este mismo autor, “el manual se puede entender como una herramienta pedagógica, una mercancía del mundo editorial, así como un vector cultural que vehicula valores en la sociedad” (p. 199). Abunda al decir que “como una obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, [el manual] que se encuentra ligado a la extensión del método simultáneo, ya que éste exigía materiales de lectura idénticos para el trabajo homogéneo con el grupo de estudiantes” (pp. 202-203).

En efecto, la vinculación de los manuales con la sociedad que los produce es evidente, pues relaciona contenidos en los que se expresan los modos propios de una sociedad; no solo en cuanto a sus valores, como expresa el autor anteriormente citado, sino también a los aspectos socioculturales particulares de una comunidad geográfica específica: políticos, éticos, morales, religiosos, educativos, ideológicos, etcétera, siempre desde una óptica eminentemente subjetiva, aún cuando pretenda hablar a partir de

² Igual percepción sobre estos manuales tiene Miriam Varela Iglesias (2010): “No todo libro que se haya utilizado en la escuela es un ‘manual escolar’ en sentido estricto. Son sólo aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 99).

una visión colectiva. En cuanto a la ideología, puede afirmarse que también los manuales han servido a lo largo de la historia como vehículos de manipulación, ya fuera tergiversando la información, ya como creadores de hechos inexistentes, siempre por motivos relacionados con las diversas formas del poder.

Su origen y posterior difusión se pueden rastrear desde la invención de la imprenta de tipos móviles en la Europa del siglo xv, que favoreció el desarrollo de la cultura letrada, y por “el surgimiento y extensión del método de enseñanza utilizado por los hermanos de las escuelas cristianas de Juan Bautista de La Salle, a partir de las últimas décadas del siglo xvii en Francia (Varela Iglesias , 2010, p. 98).

Las siguientes son las principales características de un manual escolar, de acuerdo con Gabriela Ossenbach (2010):

1. Intencionalidad, por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar;
2. Sistematicidad, en la exposición de los contenidos;
3. Secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos de los más simples a los más complejos;
4. Adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos;
5. Estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y el uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada);
6. Combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad;
7. Presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc., sobre todo en los manuales de las últimas décadas;

8. Reglamentación, de los contenidos, de su extensión, y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos;
9. Intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior, a la publicación de la obra. (Aunque la tendencia internacional más reciente es suprimir la previa autorización político-administrativa).

Sin embargo, hay que puntualizar que la aparente sencillez de los libros escolares suele ocultar una compleja serie de intervenciones, ya sean personales, institucionales, tecnológicas o empresarial (Varela, 2010, p. 99).

Así, la selección de los contenidos para un manual responde a las necesidades de enseñanza-aprendizaje que se pretenda cubrir. En él se pueden incluir los temas que abarque un programa escolar con el enfoque adecuado al plan de estudios de una determinada institución educativa, con base en los planes diseñados desde la óptica del Estado o de los objetivos pedagógicos que escuelas o universidades privadas puedan tener. Los textos escolares en general y en particular los manuales pueden ser apoyo para programas de formación académica de distinta índole, con propósitos específicos.

La creación de un centro de escritura y la relevancia de su manual para los tutores

En la introducción de la obra *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (2009), Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2010) hacen una afirmación que nos da la pauta para conocer el estado de la cuestión acerca de los manuales escolares en Latinoamérica, allí se menciona que el tema “un campo relativamente poco trabajado dentro de los estudios de Historia de la educación latinoamericana” (p. 14).

Independientemente de esta afirmación —que es acertada en lo que respecta a México—, son muchas las reflexiones y varias las preguntas que

surgen a raíz de nuestro trabajo en la creación de un centro de escritura y en la escritura de un manual para la formación de sus tutores. Y de esto es de lo que vamos a hablar a continuación. Es cierto que muchas de las deliberaciones tienen una sustancia empírica indudable, pues son producto de la observación de los centros de escritura, de su conformación, sus objetivos, su funcionamiento y su aplicación en la educación, de manera particular, en las instituciones de Latinoamérica. Pero, del mismo modo, tales reflexiones son el punto de partida de lo que consideramos está dando como resultado un producto propio formativo que incide en el punto neurálgico del CEAZ: el manual del curso de tutores.

La primera observación que encontramos de importancia, en relación con el CE, es que el enfoque de lo que se pretende en una dinámica de trabajo con tutores va a diferir de manera radical con las iniciativas pedagógicas tradicionales en las que el peso del docente es primordial; de ahí que nosotros, no solo como investigadores, sino como docentes, tengamos que adoptar un papel que en raras ocasiones nunca hemos tenido.

Así, se debe tener en cuenta lo que supone para nosotros, profesores de corte tradicional, aunque abiertos a nuevas maneras y dispuestos a nuevos enfoques pedagógicos, haber cambiado para aceptar a “alguien desconocido” en nuestro puesto. Supone no solamente la confianza en esa persona que va a desempeñar un papel trascendental, sino también en nuestro trabajo como preparadores de esos acompañantes en el proceso lectoescritural de los alumnos que busquen el apoyo: los tutores. Confianza, por ejemplo, en su capacidad para la coordinación de la dinámica de las sesiones de trabajo, de las estrategias que pueden usarse, de las decisiones sobre los cambios metodológicos, de la elección de los instrumentos para la revisión de los avances, etcétera. Esto ya no dependerá de los docentes, sino de los tutores (aunque está claro que tendremos que seguir fungiendo como coordinadores y supervisores de su trabajo tutorial).

Sin embargo, es nuestra función que los tutores consigan apropiarse de esa ilusión por su tarea y de la certeza de que su formación es sólida y de que su trabajo va a tener garantías de éxito. Pero, a la vez, que sean evidentes los beneficios para su propia formación en la lectoescritura, ya que esta ganancia puede ser uno de los mayores atractivos del trabajo en las tutorías. Digamos que esto no es sencillo, sobre todo teniendo en cuenta

que no estamos acostumbrados a ceder tareas que hemos realizado, en nuestro caso, a lo largo de décadas. A fin de cuentas, podríamos pensar que todo se reduce a nuestra confianza en la labor que desempeñemos como formadores y en que hayamos elegido de manera adecuada los instrumentos para dicha tarea, y, asimismo, en nuestra habilidad para reconocer a los más diestros para que integren el grupo de tutores.

De igual manera, los docentes debemos mantenernos en otra posición en el espacio físico; la mayoría de las veces ausentes o alejados de esa tutoría que ya no podemos dirigir y de la que somos unos observadores que únicamente pueden intervenir cuando esta ya se ha terminado, al contrario de lo acostumbrado en las sesiones de clase en las que la inmediatez en el proceso y la evaluación de los resultados en la corrección son la norma.

No podemos obviar tampoco que las dudas en la eficacia del centro de escritura pueden aparecer en cualquier momento; no es una herramienta habitual, ni siquiera totalmente conocida para nosotros en cuanto a su desarrollo y sus alcances. Aún no la hemos probado, por lo que no existen elementos que nos indiquen cómo redirigir o regular de mejor manera nuestro esfuerzo como formadores de tutores; cómo alcanzar los estándares de calidad necesarios para el mejor desempeño de los mismos y, en general, de las actividades que se puedan desarrollar en el CEAZ. Igualmente, también desconocemos la efectividad que pueda tener este incipiente centro de escritura en el contexto general de nuestra institución.

Por otro lado, también son muchas las variables que pueden dificultar la apertura del centro o comprometer su trabajo futuro: que haya un apartado presupuestal, que se cuente con el apoyo de las autoridades para su continuidad, que se pueda disponer de un espacio físico para llevar a cabo las actividades, que se pueda contar con personal administrativo, por mencionar algunas de las más importantes. A todo esto, hablando de su funcionamiento, hay que sumar las diferencias de formación, experiencia y criterio entre los docentes que trabajen con los tutores cuya calidad como estudiantes y pericia para encarar el trabajo formativo está por descubrirse.

En todo este contexto de dudas, expuestas con la misma fuerza que tiene la ilusión con la que emprendemos la tarea de formación y puesta en marcha del CEAZ, aparece el manual de formación de tutores, y su elaboración nos ha proporcionado no solo una guía formativa, sino también con-

fianza en las posibilidades de alcanzar resultados satisfactorios en este nuevo camino emprendido.

La confección de un manual para un centro de escritura conlleva, lógicamente, una predisposición relacionada con el cometido que este debe cumplir y con las funciones prioritarias e indispensables que los tutores han de desarrollar en ese contexto. Además de ser una guía formativa para el tutor, también sirve como medio de conexión tanto con su coordinador o profesor responsable como con el tutorado o la tutorada: se dejará guiar a través de ella y, a su vez, guiará al otro o la otra en un ejercicio de comunicación continua.

No obstante, a nuestro entender, el manual supone no solo la captación de información y su preparación para ser compartida con los alumnos tutores que trabajarán con él, sino que su significación va mucho más allá del pragmatismo con el que se plantea su creación, ya que también comporta una transformación mental-pedagógica en los docentes encargados de su elaboración.

La razón es que, además de ser lógicamente una guía formativa y un sustento teórico y metodológico para ser utilizado por los tutores en su labor, el manual está aportando a los que lo hemos confeccionado una perspectiva sobre la nueva tarea en el CE y sobre las posibilidades que brindan tanto este instrumento pedagógico como el centro mismo para la docencia ordinaria, es decir, la de todos los días en el aula de clase bajo las propuestas más clásicas de la enseñanza.

En primera instancia, debido a la tarea de investigación que implica la elaboración de un manual para la enseñanza, se produce una inmersión en otros espacios de conocimiento; en este caso cercanos a nuestras líneas de investigación, pero, al mismo tiempo, desconocidos por la diferente utilización de dicho conocimiento.

Por ejemplo, nos acerca a enfoques de enseñanza-aprendizaje distintos a los de nuestra práctica docente cotidiana y nos descubre nuevas posibilidades para ella, lo que nos lleva a tener que adoptar procesos de adaptación y cambios en nuestras actitudes ante los materiales, los procesos pedagógicos, el planteamiento docente, etcétera, pero también hacia los mismos alumnos, ya sean tutores o tutorados. Será necesario comprender y encarar, de manera más humana y pedagógicamente distinta, sus dudas, miedos, o

necesidades, en comparación con la forma en que lo haríamos en una sesión grupal en clases presenciales.

Por supuesto que esto dependería de cada uno de los coordinadores de tutores del centro. Pero, quizá, el solo hecho de tener la posibilidad de conseguir una nueva forma de mirar, entender y comunicarse con los alumnos en la dinámica de un espacio de tutorías es, de por sí, ya valioso para un docente. Como también lo sería el hecho de que nos puede enfrentar con nuestro miedo (pereza, incluso) al cambio y con nuestro “otro yo docente”: somos uno en el aula y podemos ser otro en las actividades del CE. En este caso, los avances y mejoras a partir de la escritura de un manual y de la inmersión en las actividades en un centro de escritura pueden ser trasvasados a las prácticas cotidianas de las aulas. Y, de igual manera, se puede dar el flujo en dirección inversa.

En este sentido, y según lo expresado arriba en relación con la naturaleza de los centros de escritura y a tenor del papel que juega un tutor, creemos que estos los manuales no deberían ser proyectados ni acabados a semejanza de un libro de texto común. Aun teniendo los mismos fines pedagógicos, la diferencia entre los procedimientos y las prácticas es tan acusada que su construcción se debe hacer en estricto apego a la naturaleza de las tutorías entre pares. De ahí que el planteamiento de un centro de escritura y la realización de un manual para este deberían ir a la par.

La pregunta que nos hacemos es porqué casi no hay trabajos en América Latina (tampoco en México) sobre la conveniencia de desarrollar manuales para los centros de escritura que contemplen esas particularidades de las instituciones en las que van a funcionar, es decir, construir herramientas a modo, según los problemas y las necesidades propias en la lectoescritura ¿Es todavía pronto, a la vista del retraso en la investigación, con respecto al ámbito anglosajón? ¿Hay resultados, pero aún no se han sistematizado y mostrado a la comunidad? ¿No se ha desarrollado una conciencia en las investigaciones sobre los centros de escritura que dimensionen la importancia de la elaboración de un manual?

Creemos que, tanto en estos momentos iniciales en la construcción de un centro de escritura como en su desarrollo posterior, el manual puede dar certeza en nuestras posibilidades, fuerza en nuestros argumentos sobre su viabilidad y ánimo para seguir avanzando en el futuro. De ahí la necesidad

de que cada centro tenga su propio manual, el cual refleje el espíritu de trabajo que se quiere transmitir, a la vez que la esencia misma de la institución en la que el centro esté inscrito. No olvidemos que, el manual, como espacio donde aparecen impresas las huellas de las diferentes dimensiones sociales en el que este se inscribe, es también memoria de la historia de la educación, pero futuro a través de su uso y, primeramente, de su producción.

Referencias

- Alegría de la Colina, M. y Caamaño Tomás, A. (2021). Un centro de escritura para la UAM Azcapotzalco. En Y. Cansigno Gutiérrez, O. Flores Flores y L. Tomasini Bassols (Coords.), *Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas* (pp. 43-66). Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2, 31-38. https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf
- Fernández Martín, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/publication/46590164_La_tutoria_entre_companeros_en_la_Universidad
- Hernández Monroy, R. y González Díaz, M. E. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Malheiro Gutiérrez, X. M. (2016). El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4, 25-44. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i7.72>
- Ossenbach Sauter, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28, 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Ossenbach Sauter, G. y Somoza Rodríguez, M. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Editorial UNED.
- Samacá Alonso, G. D. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 199-224. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n16/n16a09.pdf>
- Sánchez Encalada, M. L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica en Psicología*, 4, 56-68. <https://integracion-academica.org/anteriores/21-volumen-4-numero-12-2016/141>
- Varela Iglesias, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, 97-111.