

Prácticas administrativas de alfabetización académica en tres universidades colombianas¹

Giohanny Olave-Arias²  
Ilene Rojas-García³  

Resumen

Este artículo reporta resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar prácticas administrativas institucionales destacadas en la formación para la escritura académica, en tres universidades colombianas. La metodología adoptada fue el estudio comparativo de casos, con entrevistas semiestructuradas a coordinadores de programas y de centros de escritura. Los resultados muestran el análisis comparativo de las operaciones administrativas adelantadas por las tres instituciones en términos de su organigrama, aspectos financieros, perfil y vinculación laboral de los tutores, estrategias didácticas y evaluación del centro o programa. Las conclusiones ofrecen una interpretación crítica de los resultados, que puede ser útil para las instituciones universitarias que actualmente avanzan en el propósito de crear, consolidar o evaluar sus programas y centros de escritura.

Palabras clave: administración educativa; enseñanza superior; escritura; formación profesional

Administrative Practices of Academic Literacy in Three Colombian Universities

Abstract

This article reports the findings of a study aimed at identifying notable institutional practices in academic writing instruction at three Colombian universities. The research employed a comparative case study methodology, including semi-structured interviews with coordinators of writing programs and centers. The results present a comparative analysis of the administrative operations implemented by the three institutions in terms of its organizational chart, financial aspects, profile and employment relationship of tutors, teaching strategies, and evaluation of the center or program. The conclusions provide a critical interpretation of the findings, which may be valuable for universities currently engaged in creating, consolidating, or evaluating their writing programs and centers.

Keywords: educational management; higher education; writing; professional training

- 1 Resultado de investigación del proyecto “La escritura académica en la formación disciplinar: prácticas institucionales y desempeño avanzado en la prueba de comunicación escrita Saber Pro 2023 del Icfes” (cód. 8055, convenio 202324), celebrado entre la Universidad Industrial de Santander y la Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología FPIT, Banco de la República.
- 2 Doctor en Lingüística. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. gjolavar@uis.edu.co
- 3 Doctora en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. dirojas@utp.edu.co

Artículo de investigación

Para citar este artículo

Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2026). Prácticas administrativas de alfabetización académica en tres universidades colombianas, *Folios*, (64), 16-26. <https://doi.org/10.17227/folios.64-22780>

Artículo recibido

12.02.2025

Artículo aprobado

26.11.2025

Artículo publicado

01.07.2026

Prácticas administrativas de letramento académico en três universidades colombianas

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que teve como objetivo identificar práticas administrativas institucionais exemplares no ensino da escrita acadêmica em três universidades colombianas. A metodologia empregada foi um estudo de caso comparativo, utilizando entrevistas semiestruturadas com coordenadores de programas e diretores de centros de escrita. Os resultados apresentam uma análise comparativa das operações administrativas realizadas pelas três instituições em termos de estrutura organizacional, aspectos financeiros, perfil e vínculo empregatício dos tutores, estratégias de ensino e avaliação de programas ou centros. As conclusões oferecem uma interpretação crítica dos resultados, que pode ser útil para universidades que estejam trabalhando na criação, consolidação ou avaliação de seus programas e centros de escrita.

Palavras-chave: administração educacional; ensino superior; escrita; formação profissional

Introducción

Desde hace dos décadas, muchas universidades latinoamericanas se han propuesto atender el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad académicas en la educación superior. La enseñanza explícita de competencias comunicativas ha logrado insertarse en los currículos de estas instituciones, gracias al trabajo asiduo de profesores e investigadores y a su participación en los espacios administrativos y de política educativa interna. La aparición de centros y programas de escritura en América Latina ha respondido a la preocupación por superar algunos obstáculos institucionales que impiden priorizar el apoyo a las competencias comunicativas de la comunidad universitaria —por ejemplo, no contar con instancias o departamentos dedicados concretamente a esa labor— (Bazerman y Moritz, 2016).

En Colombia, desde la fundación del primer centro de escritura, en el año 2008, se ha buscado superar concepciones instrumentales o técnicas de la lectura, la escritura y la oralidad, así como la perspectiva deficitaria y remedial de su enseñanza (Calle-Arango, 2020). Si bien persisten algunas ideas relacionadas con esos enfoques, y es todavía incipiente la incidencia de la alfabetización académica en el ámbito de la cultura colombiana (Salazar-Sierra et al., 2015), el diseño de nuevos centros y programas de escritura, así como la consolidación de los ya existentes en el país, pueden conducir a la transformación de las concepciones menos críticas acerca de la comunicación académica y profesional.

Junto con lo curricular y lo educativo, las variables administrativas caracterizan a los programas de alfabetización académica en su amplia diversidad; las condiciones laborales, los perfiles y objetivos profesionales, el financiamiento y el control de sus operaciones son factores involucrados en el diseño e implementación de acciones que apoyan la formación para el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación superior (Anson, 2023). Este artículo se concentra en la identificación de prácticas administrativas a partir de las cuales se desarrollan las acciones de alfabetización académica que llevan a cabo tres universidades colombianas actualmente.

En los siguientes apartados se presentarán el marco teórico y la metodología aplicada en el estudio de las prácticas administrativas institucionales que orientan los programas de formación para la escritura académica. Luego, se explicarán los resultados, en clave comparativa, de los casos analizados en relación con los modos en que opera la administración de la alfabetización académica universitaria. Finalmente, se concluirá señalando cuatro desafíos administrativos que enfrentan los casos abordados y que pueden resultar de utilidad para las instituciones de educación superior que actualmente avanzan en el propósito de crear, consolidar o evaluar sus programas y centros de escritura.

Marco teórico

La alfabetización académica es el conjunto institucionalizado de acciones educativas que se proponen la enseñanza explícita de prácticas comunicativas orales, escritas y multimodales propias de la educación superior y de los campos disciplinares para los que forman (Lillis, 2001). Es un tipo de alfabetización que incluye prácticas situadas de diversa complejidad, como comprender textos especializados de una disciplina, evaluar y presentar datos de manera crítica, debatir conocimientos mediante formatos orales y escritos, entre otras. Para llevarlas a cabo, los estudiantes “requieren el conocimiento de la epistemología disciplinar, de los géneros a través de los cuales interactúa la comunidad y de las convenciones que regulan sus interacciones” (Wingate, 2018, p. 350).

La administración o gestión de programas de escritura se refiere a “las dinámicas que los directores o coordinadores ponen en juego para planear, organizar, ejecutar y evaluar todo el trabajo que se lleva a cabo en un programa de escritura” (Molina-Natera, 2023, p. 27). Algunos autores (Casassus, 2000) distinguen entre los términos *administración* y *gestión*, con cierta preferencia en Latinoamérica por el segundo, por ser más amplio y referirse no solo a la ejecución de las acciones, sino también a su planificación; aunque esa preferencia puede responder a la inserción del discurso neoliberal de la Nueva Gerencia Pública en los asuntos educativos (Fairclough, 2000; Tolofari, 2005). En la bibliografía anglosajona, la más amplia en este campo de estudios, se designa más a menudo como *Writing Program Administration* el área teórica y empírica que reflexiona sobre el funcionamiento de los centros y programas de escritura, desde la década de los sesenta y con la fundación del *Council of Writing Program Administrators* a finales de los setenta (McLeod, 2007; Waller, 2002).

En el ámbito latinoamericano, en cambio, la reflexión sobre este campo es reciente. Pueden identificarse tres miradas atentas a aspectos distintos del desarrollo regional del área: la primera, centrada en la lectura, la educación inicial y la adquisición de la lectoescritura; la segunda, interesada en los modelos extranjeros de *academic literacies*, con énfasis en la escritura a través del currículo, en su función epistémica y en las teorías sobre géneros discursivos aplicadas a la enseñanza; y la tercera, que introduce el problema de las identidades de los escritores, las relaciones de poder y la construcción de voces auténticas, con posiciones ciertamente más críticas sobre la enculturación disciplinar, las prácticas hegemónicas de construcción y comunicación del saber y las visiones interculturales e inclusivas sobre la lectura y la escritura (Cruz y Olave, 2025; Navarro, 2021; Trigos-Carrillo, 2019; Zavala, 2025). Aunque es tentador presentar esas miradas como etapas históricas y evolutivas (Navarro, 2024, p. 6), en realidad han convivido en diferentes momentos e incluso en los mismos espacios institucionales, a menudo determinadas por los perfiles académicos y de formación de sus promotores.

Por su parte, la reflexión sobre la administración de la alfabetización académica ha sido poco abordada en nuestra incipiente tradición latinoamericana. Identificamos dos trabajos como antecedentes principales, ambos incluidos en investigaciones doctorales de la última década.

Por un lado, el estudio de Lopera (2020) analiza la gestión pedagógica de la escritura académica en cuatro universidades bogotanas. La orientación epistémica de la escritura es un punto de confluencia entre los centros y programas de escritura estudiados, que desborda el marco conceptual y tiene alcances en el direccionamiento de los esfuerzos logísticos, pedagógicos y curriculares. También es recurrente la idea de construir los equipos de trabajo como comunidades de práctica (Wenger, 2015) para hacer más eficientes y efectivas las acciones de alfabetización y, con ello, garantizar su sostenibilidad en las instituciones.

El segundo estudio (Molina-Natera, 2018; Molina-Natera y López, 2019) aborda la gestión de las acciones de apoyo a la formación en competencias comunicativas en el ámbito latinoamericano y concluye que estas iniciativas enfrentan principalmente tres desafíos: la ausencia de formación específica para el perfil directivo de sus coordinadores o líderes; la necesidad de un tipo de planeación estratégica que logre organizar la multiplicidad de

tareas y demandas institucionales; y la incorporación de métodos de evaluación para medir y cualificar la propia gestión del centro o programa de escritura.

Sobre este último aspecto, neurálgico para la sostenibilidad de estas iniciativas, **Molina-Natera (2023)** añade que la evaluación y la investigación deben concebirse como acciones interdependientes y constitutivas de la administración de la alfabetización académica, más que como esfuerzos adicionales o alternos.

Metodología

A partir del estudio comparativo de casos (**Goodrick, 2010, p. 11**), se identificaron tres universidades destacadas por sus iniciativas de alfabetización académica. Las tres instituciones han mantenido resultados óptimos en la prueba de composición escrita Saber Pro durante los últimos cinco años (**Icfes, 2025**).

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis coordinadores de los programas e iniciativas de alfabetización académica durante el primer semestre de 2024. Todos los datos han sido anonimizados para el reporte de estos resultados. El instrumento fue validado por medio de una prueba piloto aplicada en una de las instituciones que no formó parte de la muestra definida.

El análisis cualitativo de casos se caracteriza por “comparar las configuraciones de los distintos estudios de caso para identificar los componentes que parecen ser los principales responsables de producir resultados específicos” (**Goodrick, 2014, p. 14**). Se utilizaron las técnicas de codificación y asociación, orientadas por la teoría fundamentada (**Rogers y Goodrick, 2010**), para la generación de categorías emergentes dentro de la dimensión administrativa de la alfabetización académica.

Resultados

En las tres universidades consultadas, la administración de la alfabetización académica depende de los programas y de los centros de escritura que han puesto en marcha las universidades a partir de la primera década de este siglo. En ambos casos, se trata de iniciativas sistemáticas e institucionalizadas de apoyo a las competencias comunicativas de la comunidad académica (**Harris, 1988; Waller, 2002**). Aunque estas denominaciones están más claramente diferenciadas en el ámbito anglosajón que en el latinoamericano y en nuestra región presentan límites difusos (**Molina-Natera, 2018, 2023**), identificaremos como centros de escritura a dos de los tres casos analizados, y el tercero será presentado como un programa de escritura. La **Tabla 1** sintetiza la información recolectada en las entrevistas y permite comparar las operaciones administrativas referidas.

Organigrama

Los casos muestran organizaciones distintas dentro de sus iniciativas de alfabetización académica. El primer elemento diferencial es la adscripción administrativa del espacio estratégico; esto es, los distintos lugares que ocupa en el organigrama institucional y que generan dependencias de diverso orden. Ello varía si se adscribe a dependencias encargadas del direccionamiento pedagógico de las disciplinas (U1), a departamentos académicos específicos, anclados en las ciencias humanas (U2), o bien a facultades académicas que orientan el desarrollo de las acciones de alfabetización académica como parte de las responsabilidades de un departamento particular, en este caso perteneciente a las ciencias del lenguaje (U3).

En todos los casos, se presenta una cobertura institucional casi completa en el nivel de pregrado y se avanza en los espacios de posgrado y en los de extensión a la comunidad; incluso, se ofrecen tutorías y cursos dirigidos a otros espacios administrativos de la institución. El caso de la U3 es el menos centralizado, por lo cual convive —aunque no de manera articulada— con otras iniciativas de alfabetización académica creadas dentro de programas de pregrado específicos, como apoyos particulares para la escritura disciplinar.

Ahora bien, la preferencia de las universidades por operar con centros o con programas de escritura no depende tanto de las posiciones de los coordinadores y profesores encargados, sino de las posibilidades administrativas de cada institución.

Tabla 1.
Operacionalización de la administración en las universidades focalizadas

	U1	U2	U3
Organigrama	Centro de escritura, adscrito a la dirección pedagógica de la institución	Centro de escritura, adscrito a un departamento académico y dependiente de la Vicerrectoría Académica	Programa dentro de departamento académico, adscrito a una de las facultades de la institución
	Articulación con la unidad administrativa focalizada en la didáctica de las disciplinas	Articulación con otros programas institucionales de acompañamiento estudiantil	Articulación con el currículo del departamento académico
	Una jefatura, seis coordinadores y equipo rotativo de tutores pares	Una coordinación y equipo de trece profesores especialistas	Una coordinación y equipo de cinco profesores especialistas
Variables Laborales	Vinculación laboral como profesores de planta para los coordinadores	Vinculación laboral como profesor de cátedra para el coordinador	Vinculación laboral como profesor de planta para el coordinador
	Vinculación laboral de medio tiempo para los tutores pares, bajo una figura <i>ad-hoc</i> no docente	Vinculación laboral de cátedra para los profesores del equipo, con escalafón especial	Vinculación laboral de cátedra para los profesores del equipo, con escalafón regular
	Organización de los horarios laborales de los tutores pares de acuerdo con sus obligaciones estudiantiles	Organización de los horarios laborales de los asesores de acuerdo con bolsa de horas asignadas a cada uno	Organización de los horarios de acuerdo con las necesidades de los programas académicos que atiende
Formación académica	Formación permanente en didáctica para tutores pares y acompañamiento o asesoría a docentes de disciplinas diversas	Oferta de actualización docente para el equipo del centro y acompañamiento o asesoría a docentes de disciplinas diversas	No forma tutores ni acompaña o asesora a otros docentes
Gestión financiera	Justificación anual de los costos ante las instancias financieras de la institución	Presupuesto anual preaprobado para el funcionamiento del centro	Presupuesto integrado a los costos anuales del departamento académico
Estrategias de alfabetización	Estrategias combinadas de tutorías entre pares, escritura académica, escritura disciplinar y evaluación diagnóstica	Estrategias combinadas de asesorías diversificadas, escritura académica, codocencia y evaluación diagnóstica	Estrategias combinadas de escritura académica, divulgación de la escritura y evaluación diagnóstica
	Alta producción y circulación de recursos electrónicos de apoyo didáctico	Producción y circulación de algunos recursos electrónicos de apoyo didáctico	Baja producción y circulación de recursos electrónicos de apoyo didáctico
Evaluación	Evaluación del centro por estadísticas de uso, seguimiento a tutores y encuestas de satisfacción	Evaluación del centro por estadísticas de uso, encuestas de satisfacción y cruce con indicadores de permanencia estudiantil y desempeño académico	Evaluación del programa por seguimiento a profesores y desempeño académico de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Variables laborales

La **Tabla 1** repasa también en un aspecto importante para la sustentabilidad institucional de la alfabetización académica: las variables laborales (Anson, 2023). Al respecto, dos de los tres casos coinciden en las mejores condiciones contractuales de los directores principales de los centros y programas de escritura. La U1 se destaca

por extender estas condiciones a todo el equipo de coordinadores, como profesores de tiempo completo; pero sus tutores no son contratados bajo la figura de docentes, sino bajo una modalidad laboral creada institucionalmente para que algunos estudiantes de cualquiera de sus maestrías realicen las tutorías del Centro y dicten las asignaturas de competencias comunicativas genéricas. Las otras dos U contratan a sus profesionales bajo la figura de hora cátedra —en el caso de la U2, cada tutoría equivale salarialmente a una hora de clase dictada—. Estas diferencias en la contratación determinan la organización de los horarios laborales, desde una programación fija de medio tiempo (U1) hasta programaciones más flexibles, con un límite de horas asignadas (U2) o a demanda de los usuarios (U3).

La vinculación laboral afecta el nivel de compromiso con el desarrollo de estrategias didácticas, especialmente las vinculadas con la investigación: se espera que un profesor de planta esté más comprometido con reuniones, trabajos e investigaciones que propendan por el desarrollo de clases más pertinentes y funcionales, mientras que un docente de cátedra —y, más aún, un tutor— no suele tener dentro de su carga laboral la asistencia a reuniones o la participación en grupos. En las entrevistas, se evidencia que la contratación de los catedráticos y tutores no incluye trabajo investigativo ni la prolongación de los contratos más allá del calendario académico.

Por su parte, las funciones administrativas de los directores son determinantes para el funcionamiento de los centros y programas. **Molina-Natera (2019)** sostiene que la administración es el eje de los centros y programas de escritura y, a su vez, destaca la gestión de sus directores como la clave donde puede radicar el éxito de esas iniciativas. Entre los ámbitos de responsabilidad de la dirección que destacan los entrevistados se encuentran: 1) organizacional: planificación de actividades y horarios, administración de recursos, coordinación y evaluación de talento humano; 2) académico: gestión de reportes y rendición de cuentas, fundamentación epistemológica de los centros y programas, diseño de currículos y materiales de apoyo, participación en actividades de circulación del conocimiento; y 3) social: relaciones públicas, reuniones, liderazgo en los trabajos de equipo, negociación de recursos financieros y logísticos. Estas actividades forman parte de lo que **Caswell et al. (2016)** identifican como tareas cotidianas, disciplinares y emocionales que cumplen los directores de centros de escritura, de acuerdo con su propio estudio múltiple de casos. Esta multiplicidad de tareas determinantes para el desarrollo de las estrategias debe cumplirse de manera simultánea y conlleva un nivel considerable de complejidad; sin embargo, en ninguno de los perfiles profesionales de los directores entrevistados fue mencionada una capacitación específica para ejercer sus roles actuales. Sus trayectorias académicas están vinculadas con las ciencias humanas, sociales y del lenguaje, campos en los que se han desempeñado como investigadores y docentes, principalmente, con menor experiencia en áreas administrativas. Aún son pocos los espacios de capacitación, discusión e intercambio de experiencias sobre este aspecto específico en Latinoamérica.

Formación académica de directores y tutores

La formación de los alfabetizadores añade valor a la función desempeñada. En la comparación de los casos, este aspecto se muestra como una fortaleza en el diseño propuesto por la U1, como una estrategia complementaria en la U2 y revela su ausencia en la U3. Formar a los miembros de los centros y programas de escritura es un desafío mayúsculo debido a la rotación de los equipos, el avance de la investigación en el campo y la naturaleza interdisciplinar del área, que involucra no solo saberes lingüísticos, sino también saberes en didáctica, psicología y sociología del aprendizaje. Pero el factor formativo más desafiante es el modo de conducir la interacción entre los saberes lingüísticos y las demás disciplinas; es decir, cómo enseñar a leer y escribir en ámbitos específicos de las ciencias, así como el tipo de experticia requerido para hacerlo (**Bazerman et al., 2016**). La falta de acuerdo acerca del perfil profesional que deberían tener los alfabetizadores se nota en la comparación de los casos: en la U1 los tutores no requieren provenir de carreras profesionales en lengua ni en didáctica del lenguaje, mientras que en la

U2 y la U3 se requiere un alto nivel de experticia en ciencias del lenguaje; esas trayectorias son necesarias y los coordinadores las presentan como elementos de alto valor.

En la U1, gran parte del tiempo de los coordinadores del centro se dedica a su rol como formadores de tutores pares y estos, a su vez, deben cumplir con jornadas extensas de formación permanente. Para la U2, en cambio, la formación se asume como una estrategia de actualización docente, con cursos certificables de desarrollo profesoral. En contraste, en la U3 no aparece la preocupación por la formación de los miembros del programa, todos expertos y con trayectorias consolidadas en ciencias del lenguaje.

Gestión financiera

Una tarea administrativa fundamental que recae en los directores es la negociación anual de los recursos para el centro o programa. Al preguntar sobre este tema, los entrevistados coincidieron en que la sustentabilidad financiera de las iniciativas representa un reto administrativo, pues los resultados esperados no suelen verse a corto plazo. Frente a las visiones remediales o deficitarias de las habilidades comunicativas, la visión formativa de la escritura requiere procesos extensos y continuos. De tal manera, los coordinadores no suelen centrar sus argumentos para la financiación en datos estadísticos; uno de los entrevistados se refiere, por ejemplo, a “rentabilidad académica” en vez de económica. También es una gestión que depende en gran medida de la adscripción del centro o programa a departamentos que cuentan con partidas presupuestales preprogramadas. Así, mientras la U1 menciona que cada año orienta los reportes de gestión hacia la justificación de su financiamiento, la U2 y la U3 cuentan con presupuestos preaprobados e integrados a los costos de las respectivas unidades académicas a las que se adscriben. Por supuesto, la ampliación de la cobertura y la proyección de nuevos servicios tutoriales y de acompañamiento a la escritura —intenciones en las que coinciden los tres casos— enfrentan la necesidad de elaborar justificaciones de inversión cada vez más robustas.

En ese mismo sentido operan las alianzas estratégicas que los centros y programas realizan con dependencias internas ya consolidadas. La U1 valora de manera positiva su inserción en la dirección encargada de las cuestiones pedagógicas de la institución; la U2 conserva un anclaje fuerte con el área donde se originó, preocupada por la permanencia estudiantil y el éxito académico; y el programa de la U3, desde el inicio de sus labores, ha estado vinculado al departamento disciplinar específico en ciencias del lenguaje que está a cargo de su funcionamiento.

Estrategias de alfabetización

En cuanto a las acciones de alfabetización por administrar, los tres casos combinan diversas acciones estratégicas en sus planes de gestión. Son comunes la evaluación diagnóstica y los cursos de escritura académica, ambos ubicados al inicio del trayecto formativo en las carreras profesionales; además, están vinculados curricularmente, de manera que la cualificación individual de la escritura de los ingresantes se utiliza como insumo para el diseño de los cursos de escritura. De manera diferencial, la U1 administra tutorías entre pares; la U2, asesorías y espacios de codocencia entre un profesor del centro, experto en lenguaje, y un profesor de otra disciplina; y la U3 se distingue por sus estrategias de divulgación de la escritura producida en las aulas de los cursos generales de escritura.

El diseño de materiales de apoyo para la alfabetización académica puede verse como una acción estratégica complementaria, aunque en la **Tabla 1** la mostramos en una fila independiente para destacar su relevancia entre las tareas administrativas de los centros y programas de escritura. El diseño de recursos —electrónicos, pero también en formatos físicos como el manual o la guía didáctica— es uno de los principales focos de investigación aplicada en lectura y escritura académicas en América Latina (Moyano y Vidal, 2023, p. 6). Además, como lo señala López-Gil (2016), el formato electrónico y el acceso abierto de estos recursos generan responsabilidades para los centros y programas de escritura, pues concretan los enfoques, presupuestos teóricos y concepciones sobre la lectura y la

escritura en la educación superior, además de dejar huellas de la consistencia entre las epistemologías defendidas y las prácticas realizadas. En los casos consultados, no analizamos en detalle los materiales producidos, sino que preguntamos por su producción y uso en las tareas de alfabetización académica. Encontramos que, mientras la U1 concentra un buen número de actividades formativas en estos recursos e incluye su diseño y rediseño dentro de las labores de los coordinadores, la U2 y la U3 los producen e involucran en menor medida.

Las diferencias administrativas afectan el desarrollo de los modelos de alfabetización académica, pues los lineamientos de cada dependencia orientan las acciones hacia enfoques de la escritura más disciplinares (la escritura como práctica específica de cada profesión) o más transversales (la escritura como habilidad genérica). Así, la U1 y la U2 han generado estrategias de enseñanza de “escritura a través de los currículos” (Bazerman *et al.*, 2016), además de los cursos generales de escritura académica; funcionan como centros de escritura por la centralidad que le otorgan a la atención individual de los beneficiarios a través de tutorías, aunque con diferentes enfoques y estrategias. Por su parte, la U3 se ha concentrado en el diseño de cursos generales de competencias argumentativas; se focaliza en el diseño e implementación de asignaturas obligatorias de competencias comunicativas y de cursos o talleres optativos de comprensión lectora y escritura universitaria.

Evaluación de los centros y programas

Finalmente, indagamos por la evaluación interna de los centros y programas, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de operación administrativa para la sustentabilidad de los programas de alfabetización. Apenas la mitad de las iniciativas latinoamericanas de alfabetización académica evalúan su propia gestión y, quienes lo hacen, no construyen indicadores que muestren el impacto directo de las intervenciones en las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que traducen la evaluación en estadísticas de visita al centro de escritura o en encuestas de percepción del servicio (Molina-Natera, 2018, 2023). Nuestro estudio de casos confirma esa tendencia y añade, en el caso de la U2 y la U3, la lectura de la permanencia estudiantil y del desempeño académico como insumos de evaluación del centro y del programa de escritura, respectivamente, aunque la deserción y el rendimiento son multicausales y la escritura es apenas uno de sus factores relacionados. También se incluye en la gestión evaluativa el control sistemático de las labores tutoriales, de manera más minuciosa en el caso de la U1, con los tutores pares.

En general, los testimonios de los coordinadores entrevistados dejan claro que existe conciencia acerca de la importancia de la evaluación interna para la toma de decisiones y para la demostración de la necesidad de mantener la continuidad de los centros y programas, sobre todo ante instancias administrativas superiores. También coinciden en la proyección de pruebas de egreso, específicamente en escritura académica, que les sirvan para contrastar el desempeño de los estudiantes al inicio y al final de su trayecto formativo y, con ello, medir y mostrar el impacto de las estrategias alfabetizadoras implementadas. En dos de los tres casos consultados, ya se ha empezado a avanzar en esa vía. Sin embargo, esta y otras estrategias para diseñar indicadores de evaluación crítica requieren redimensionarse como acciones de investigación dentro de los centros y programas, y sus miembros tienen el reto de desempeñarse también como investigadores de sus propias prácticas y de las de sus colegas.

Conclusiones

La administración de la alfabetización académica es un área emergente en los estudios de la escritura en Latinoamérica. Corresponde al estudio de las gestiones de diversa índole que equipos de personas llevan a cabo para adelantar iniciativas de enseñanza directa y apoyo explícito a las competencias comunicativas de los estudiantes y demás miembros involucrados en la educación superior. Esa gestión incluye las dimensiones organizacional, académica y social, dentro de las cuales se llevan a cabo simultáneamente tareas cotidianas, cíclicas y proyectivas, con grados de planificación variables y alcances de corto, mediano y largo plazo.

El estudio de casos que reportamos en este artículo comparó las operaciones administrativas realizadas por tres universidades que tienen propuestas específicas de alfabetización académica. Dos de ellas se acercan al modelo estándar de centro de escritura y una al de programa de escritura, en los términos adaptativos en que se han incorporado en Latinoamérica (Calle-Arango, 2020; Villagrán *et al.*, 2020).

Los modelos desarrollados difieren principalmente en la gestión laboral —con diferencias importantes en las condiciones contractuales, los perfiles profesionales y los espacios de formación de los alfabetizadores—; en la organización de las acciones alfabetizadoras —con protagonismo o ausencia de tutorías, de acciones de escritura a través del currículo y de divulgación de la producción académica—; en la gestión financiera —atada a la planificación de los presupuestos institucionales anuales, según las instancias administrativas a las que se adscriben o con las que se han logrado articular cada centro o programa de escritura—; y en la producción y circulación de recursos electrónicos de apoyo —alta, media o baja, en los casos analizados—.

En cuanto a las convergencias entre los casos, destacamos el alto grado de institucionalización de las iniciativas, la cobertura amplia y el desarrollo de administraciones propositivas, con alta capacidad de negociación (Lovera y Uribe, 2023), preocupadas por consolidar y extender los servicios de sus centros y programas. Los casos convergen también en la combinación de estrategias de alfabetización, a menudo articuladas y con impacto visible en los diseños curriculares.

Los casos revelan cuatro desafíos urgentes en el área: la profesionalización de la gestión administrativa; el redimensionamiento investigativo de la evaluación interna; la producción de conocimiento sobre la gestión de la alfabetización académica, y la integración permanente de las necesidades y demandas de otros espacios institucionales y disciplinares en relación con la escritura.

El primer desafío, la profesionalización, se deriva del tipo de labor multidimensional que enfrentan los directores de centros y programas de escritura; tareas que asumen con responsabilidad y creatividad, y que podrían facilitarse a través de una oferta de actualización profesional en el área, ausente o poco visible por el momento en Latinoamérica.

El segundo desafío corresponde a la concepción de la evaluación interna como parte de procesos de investigación sobre el centro o programa de escritura; esto amplía el campo de acción de sus directores y asesores, e inserta la investigación dentro de las funciones esenciales de estos espacios institucionales.

Lo anterior puede derivar en la producción de conocimiento sobre la escritura, pero también sobre la gestión de la alfabetización académica, que identificamos como un tercer desafío. Es necesario promover la teorización (no solo la narración o la descripción) y el diálogo disciplinar con otros lugares que tienen sus propias tradiciones, desde la experiencia de los centros y programas de escritura en la región. Este reto incluye la producción de instrumentos y recursos didácticos que no se limiten a los géneros divulgativos, las guías o los manuales para enseñar habilidades comunicativas, sino que instauren agendas de discusión propias.

Por último, el cuarto desafío invita a concebir gestiones estratégicas atentas a los requerimientos de la misma institución y de las profesiones para las que forma. La administración puede integrar las demandas que recibe hacia adentro y hacia afuera de las acciones de alfabetización (White, 2020), por parte de los agentes involucrados: tanto los departamentos académicos de la universidad como los sectores externos, que elaboran continuamente sus propias expectativas con respecto a las competencias profesionales. Esta proyección de la escritura hacia afuera de la universidad, que los entrevistados no desconocen dentro de sus múltiples tareas directivas, requiere también acciones administrativas que cierren brechas entre la alfabetización académica y la profesional, de manera que contribuyan al posicionamiento de los centros y programas de escritura en el conjunto de prioridades para las instituciones universitarias.

Referencias

- Anson, C. (2023). Prólogo. Variables multidimensionales en el desarrollo y la sustentabilidad de los programas de escritura. En E. I. Moyano y M. Vidal (eds.), *Centros y programas de escritura en América Latina* (pp. XXI-XXXV). The WAC Clearinghouse y University Press of Colorado.
- Bazerman, C. y Moritz, M. E. W. (2016). Higher Education Writing Studies in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69(3), 9-11. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p9>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, D. (2016). *Escribir a través del currículum*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-25.cpec>
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). *Pensamiento Educativo*, 27, 281-324. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000175699>
- Caswell, N., McKinney, J. G. y Jackson, R. (2016). *The Working Lives of New Writing Center Directors*. Utah State University Press.
- Cruz, I. de la. y Olave, G. (Coords.). (2025). La lectura y la escritura desde enfoques interculturales. Presentación de dossier. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 12(23). En prensa.
- Fairclough, N. (2000). Language and Neo-Liberalism. *Discourse & Society*, 11(2), 147-148. <https://doi.org/10.1177/0957926500011002001>
- Goodrick, D. (2010). *Estudios de caso comparativos*. Unicef.
- Goodrick, D. (2014). *Estudios de caso comparativos. Síntesis Metodológicas: Evaluación de Impacto 9*. Centro de Investigaciones de Unicef.
- Harris, M. (1988). *Writing Center Concept*. National Council of Teachers of English.
- Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (Icfes). (2025). *Datalcfes* [aplicativo en línea]. <https://www.icfes.gov.co/investigaciones/data-icfes/>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing*. Routledge.
- Lopera, J. (2020). *Escritura académica en cuatro universidades bogotanas: misiones, gestión pedagógica, programas y experiencias docentes* [tesis de doctorado, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e08bc79f-9b6c-480a-9d0c-ea9b8cecb7bc/content>
- López-Gil, K. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/657/610>
- Lovera, P. y Uribe, F. (2023). Creando valor en la negociación: la gestión estratégica de los centros y programas de escritura y su influencia en la generación de nuevos modos de enseñar a leer, escribir y hablar desde las disciplinas. En E. Moyano y M. Vidal (dirs.), *Centros y programas de escritura en América Latina* (pp. 45-71). The WAC Clearinghouse y University Press of Colorado.
- McLeod, S. (2007). *Writing Program Administration*. Parlor Press.
- Molina-Natera, V. (2018). *Teorías, prácticas y administración de los centros y programas de escritura de Latinoamérica* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=204323>
- Molina-Natera, V. (2023). ¿Cómo sabemos si lo estamos haciendo bien? En E. I. Moyano y M. Vidal (eds.), *Centros y programas de escritura en América Latina* (pp. 23-44). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado.
- Molina-Natera, V. y López, K. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Moyano, E. y Vidal, M. (2023). Introducción. El campo de la enseñanza de la escritura disciplinar en América Latina: trayectorias y futuras direcciones. En E. Moyano y M. Vidal (dirs.), *Centros y programas de escritura en América Latina* (pp. 3-21). The WAC Clearinghouse y University Press of Colorado.
- Navarro, F. (Ed.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad*. Universidad de Chile.
- Navarro, F. (2024). Prólogo: ¿Enculturación o justicia? Tensiones entre competencias y prácticas académicas en la enseñanza de la escritura. En K. Rengifo y E. Ochoa (eds.), *Centros y programas de escritura* (pp. 6-18). ITESO.
- Rogers, P. y Goodrick, D. (2010). Qualitative Data Analysis. En J. Wholey, H. Hatry y K. Newcomer (eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (3.ª ed., pp. 429-453). Jossey-Bass.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., Pardo, E., Angulo, F., Silva, J. M. y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, 8(16), 51-70. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m8-16.leuc>

- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.75>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America. *Íkala*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Villagrán, A., Reyes-Angona, S., García-Moreno, D. y Ochoa, M. (2020). Centro y programas de escritura: una relación dinámica. *Boletín RLCPE*, 1(2), 21-25.
- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- White, E. (2020). 21 Fifty Years of Curriculum Changes: Looking In and Looking Out in College Writing Classes. En N. Elliot y A. Horning (eds.), *Talking Back: Senior Scholars and Their Colleagues Deliberate the Past, Present, and Future of Writing Studies* (pp. 259-375). Utah State University Press. <https://doi.org/10.7330/9781607329763-022>
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica*. Flacso.
- Wingate, U. (2018). Academic Literacy Across the Curriculum. *Language Teaching*, 51(3), 349-364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>
- Zavala, V. (2025). Interculturalidad y plurilingüismo para la paz. Entrevista a Virginia Zavala por Iskra de la Cruz Hernández. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 12(23). En prensa.