

EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LAS TUTORÍAS DE ESCRITURA

Develando elementos de una práctica educativa

VIOLETA MOLINA-NATERA

Resumen:

Las tutorías son la forma de acompañar de modo individual el desarrollo de la escritura académica en los centros de escritura. Aunque se trata de un dispositivo diferente al de la clase, comparte las características del discurso pedagógico. Este artículo busca develar la forma en que las tutorías se configuran como un tipo de discurso pedagógico. Para ello, se analizan fragmentos de tutorías entre pares siguiendo lineamientos de análisis del discurso y del marco teórico de Mackiewicz y Thompson. Los resultados no solo corroboran las categorías del marco teórico, sino que evidencian la construcción de identidad, autoridad e institucionalidad por medio de este dispositivo. Se demuestra el rol que el análisis del discurso puede desempeñar en la formación de tutores para aprender e investigar su práctica.

Abstract:

Tutoring is a form of accompanying an individual in developing his academic writing at a writing center. Although different from class instruction, it shares the characteristics of pedagogical discourse. This article seeks to reveal the way that tutoring sessions become a type of pedagogical discourse. For this reason, an analysis is made of fragments of tutoring sessions between peers, according to the guidelines of discourse analysis and the theoretical framework of Mackiewicz and Thompson. The results not only corroborate the categories of the theoretical framework, but also reveal the construction of identity, authority, and institutional personality through tutoring. A presentation is made of the role discourse analysis can play in training tutors, in order to study and research tutoring.

Palabras clave: escritura; tutoría; discurso; análisis del discurso; estrategias de enseñanza.

Keywords: writing; tutoring; discourse; discourse analysis; teaching strategies.

Violeta Molina-Natera: profesora-investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Departamento de Comunicación y Lenguaje. Calle 18, núm. 118-250, Cali, Colombia. CE: vmolina@javerianacali.edu.co

Introducción

Las tutorías de escritura son un acompañamiento personalizado que se ofrece en los centros de escritura para el desarrollo de las habilidades individuales. Estos centros están presentes en instituciones educativas, especialmente de educación superior, que los incorporan como una alternativa para el desarrollo o mejoramiento de las destrezas de comunicación escrita, y en algunos casos oral o multimedial, de los miembros de su comunidad académica. En Latinoamérica son un fenómeno en creciente expansión y buena parte de ellos cuentan con menos de cinco años de creación. Aunque se puede hablar de tutorías de escritura en otros contextos, por ejemplo, para realizar un trabajo de grado o asesorías adicionales a un curso de escritura por parte de su mismo docente, este artículo se ocupará exclusivamente de las tutorías que se llevan a cabo en un centro de escritura.

En muchos casos, las tutorías son ofrecidas por docentes de lengua, o en otros por estudiantes de posgrado (maestrías y doctorados), pero en la mayoría de los centros (84%), los encargados de prestar este servicio son estudiantes de pregrado, que reciben una formación especial para hacerlo.¹ Una tutoría de escritura no se trata de una clase de lengua en la que una de las partes es el portador del conocimiento, que debe transferir a la otra parte, quien lo recibe de forma pasiva. La principal diferencia con los cursos de lengua radica en que desaparece la autoridad y la función evaluativa por parte del tutor, y aparece un par con un interés auténtico en ser un aliado para el logro de los objetivos que el tutorado se propone. Esta, de hecho, es la principal característica de los centros de escritura, el trabajo uno a uno que se realiza en el contexto de las tutorías (Molina-Natera, 2014).

Debido a su relativa reciente aparición en la región latinoamericana, no existe aún un desarrollo investigativo sobre estas prácticas. La formación tanto de tutores como de directores o coordinadores se basa en la literatura existente que proviene casi exclusivamente de Estados Unidos. Pero aun en este país poco se ha investigado sobre el discurso de las tutorías, el habla o la conversación del tutor. Pemberton (2010) hizo un llamado de atención sobre la escasez de investigaciones sobre transcripciones de conversaciones tutor-estudiante, refiriéndose a uno de esos pocos estudios realizado por Davis, Hayward, Hunter y Wallace (1988), sobre la conversación de las tutorías. El más reciente estudio ha sido el de Mackiewicz y Thompson (2014, 2015), con una base teórica que combina el constructivismo y el análisis del discurso.

Conocer lo que acontece en una tutoría de escritura es una prioridad para formar a los tutores que las conducirán. Podemos saber qué queremos lograr en ellas, probablemente desde distintos marcos teóricos, y también podemos saber por qué se justifica su necesidad. Sin embargo, aún faltan exploraciones investigativas que nos ayuden a entender cómo hacemos lo que hacemos.

Aunque, como se ha dicho, las tutorías de escritura no son la réplica de una clase, y por lo tanto los dispositivos didácticos que se emplean son diferentes, en este artículo se argumentará que el discurso de las tutorías evidencia características de uno de carácter pedagógico. Inicialmente, se enmarcará una noción de discurso adecuada para comprender el fenómeno de las tutorías, luego se presentarán algunas perspectivas para comprender el discurso pedagógico, posteriormente mostrarán algunos ejemplos en los que se evidencian dichas características y se terminará con algunas implicaciones que este abordaje puede tener en las tutorías, en particular en las que se llevan a cabo entre pares, así como en la formación de tutores.

El concepto de discurso

A diferencia de los estudios que analizan el nivel de los textos orales y escritos, los estudios del discurso se ocupan de las prácticas sociales que son propias de la actividad humana. Para Calsamiglia y Tusón (2004:15) “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”; por ello, la noción de práctica social se soporta en el discurso. Según Fairclough, Mulderrig y Wodak (1997:358), “describir el discurso como práctica social significa una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran”. En ambas definiciones se evidencia que no se producen emisiones por fuera de un contexto y sin un propósito determinado; por el contrario, es a través del discurso como se construyen las relaciones sociales.

Ahora bien, los intercambios discursivos requieren de una serie de condiciones para que puedan discurrir de forma efectiva. Rogers (2004:5) plantea que el discurso refleja y construye el mundo social, por lo cual es constitutivo, dialéctico y dialógico. “El discurso nunca es simplemente un producto, sino un conjunto de procesos consuntivos, productivos, distributivos y reproductivos que están en relación con el mundo social”. Gee (1996) establece algunas proposiciones teóricas para comprender el discurso:

- Los discursos son inherentemente ideológicos e involucran valores y puntos de vista.
- Los discursos son resistentes a las críticas internas y al autoescrutinio.
- Las posturas definidas por el discurso desde las cuales se habla y se actúa no solo están definidas internamente como discursos, sino como puntos de vista tomados por el discurso en su relación con otros discursos totalmente opuestos.
- Cualquier discurso tiene que ver en sí mismo con ciertos objetos y propone ciertos conceptos, puntos de vista y valores a expensas de otros.
- Los discursos están íntimamente relacionados con la distribución del poder social y la estructura jerárquica de la sociedad, razón por la que son siempre ideológicos.

Cuando nos referimos al análisis del discurso, cobra sentido la mirada sobre el uso que se hace del mismo. Brown y Yule (1993:19) establecen que “el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en uso. Como tal, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y funciones a las cuales están destinadas esas formas”. Es por esto que el analista debe prestar atención a dos aspectos cruciales del discurso: la forma y la función (McCarthy, 1991). El análisis crítico del discurso (en adelante, ACD) describe, interpreta y explica la relación entre estos dos aspectos del lenguaje. Como lo comenta Rogers (2004), la forma consiste en la gramática, morfología, semántica, sintaxis y pragmática. Mientras que la función corresponde a cómo las personas usan el lenguaje en diferentes situaciones para lograr un resultado. La perspectiva del ACD no solo presupone esta relación entre forma y función, sino que además plantea que ciertas redes de relaciones forma-función son más aceptadas que otras, como podría ser el caso del discurso docente-estudiante, que puede ser más aceptado que el discurso tutor-tutorado.

Así, el discurso es una práctica semiótica, cognitiva y social, gracias a cuya mediación nos constituimos como sujetos, construimos concepciones de mundo e interactuamos con nuestros semejantes (Cárdenas, 2017). Esta concepción implica sujetos, enunciados, prácticas, instituciones, ideologías, saberes y valores para dar forma al acto discursivo y ubicarlo dentro de una situación en la que cobre sentido. A continuación me referiré al discurso pedagógico, una de esas situaciones en las que acontece, discurre

y se construye sentido, que permite comprender de una forma más amplia la situación de las tutorías de escritura.

El discurso pedagógico

Las instituciones educativas son mediadoras de una serie de relaciones que se establecen tanto en su interior, con los agentes educativos que la componen, como con agentes de otras instituciones educativas o de distinto orden. Estas relaciones se construyen a través del discurso. Son entonces muchas las miradas que se le ha dado, lo cual implica que no hablamos de un solo discurso sino de la generalización de distintas prácticas sociales. Cazden (1991) se refiere al discurso escolar como el estudio del sistema de comunicación implantado por el profesor, con lo cual define de entrada el rol discursivo de este agente y además circunscribe el discurso como el que transcurre en el aula durante el periodo de clase. El aula es planteada por la autora como una institución social, que a su vez es un sistema de comunicación.

Para Halliday (1978:230-231), la existencia de esta institución social “implica que en su interior se produzca comunicación, existan experiencias compartidas, expresiones de solidaridad social, planificación y adopción de decisiones y, si se trata de una institución jerarquizada, formas de control verbal, transmisión de órdenes, etc.”. Tanto en la noción de Cazden (1991) como en Halliday (1978) se interpreta que el propósito básico de la institución educativa se cumple a través de la comunicación, aunque las imbricaciones que se dan en estos procesos se analizan a través de las relaciones que establecen las distintas formas de conversación (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno), quedando por fuera otros tipos de discursos y otros agentes educativos. Esta noción referida al discurso en el aula puede relacionarse con la situación de las tutorías de escritura por las formas de comunicación que allí acontecen.

Dos trabajos fueron pioneros en la organización de las unidades lingüísticas presentes en la interacción que se da en el aula de clases. El primero es el de Sinclair y Coulthard (1975:1), quienes exploraron los niveles que se daban en la clase “entre el contexto y la sustancia fonética”. Estos autores crearon un modelo con una jerarquía de niveles que van desde la lección, que incluye las transacciones, es decir, los momentos en los que se divide la clase. A su vez, las transacciones se dividen en intercambios, compuestos por las movidas (en inglés, *moves*), las cuales incluyen los actos, que

se constituyen en el nivel inferior del discurso. A excepción de la clase y las transacciones, todos los demás niveles tienen clasificaciones, entre las cuales encontramos el nivel intercambio de enseñanza. Este intercambio es el más representativo de la clase y se compone de las movidas Inicio, Respuesta y Seguimiento (I, R y F, en inglés).

Esta clasificación de la estructura tripartita IRF, de Sinclair y Coulthard (1975), es estudiada a profundidad por Mehan (1979). Este autor la presenta como una secuencia que suele tener como *inicio* una pregunta del profesor, que puede ser revisada y reformulada varias veces hasta que el estudiante es capaz de responder de forma apropiada. Es aquí cuando se da la *respuesta* del estudiante. Por último, la retroalimentación (o seguimiento) del profesor se dirige a la respuesta del estudiante, y esta puede hacer más que simplemente evaluar si esa es correcta o no. A esta última parte Mehan (1979) la denominó *evaluación*, con lo que su estructura de conversación en el aula es IRE.

Desde una perspectiva diferente, Bernstein y Díaz (1984:10) definen el discurso pedagógico como “las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que se cuenta como textos pedagógicos legítimos”. Los textos orales y escritos que se producen durante una tutoría estarían clasificados dentro de esta definición. Es importante aclarar que el discurso pedagógico no se trata de una serie de contenidos que se ponen en juego en un enunciado, sino una gramática de producción de nuevos textos que integra principios y reglas, y que para Cárdenas (2017) se materializa en el dispositivo pedagógico. Estos principios y reglas crean en el discurso pedagógico el sistema de relaciones entre un texto pedagógico y las condiciones sociales para su reproducción.

La anterior noción pone en juego aspectos críticos para la producción de los textos o enunciados. Por un lado, existe un sistema de reglas que regulan los textos pedagógicos. Este, para el caso de la tutoría de escritura, en buena parte proviene de la formación o entrenamiento que reciben los tutores previa o simultáneamente a su vinculación. Aunque es necesario aclarar que no todos los tutores reciben un entrenamiento para desempeñar esta labor, en los casos en los que sí lo hay este se constituye en la principal fuente de principios y reglas para generar nuevos discursos. Por otra parte, esta noción implica que las condiciones sociales en las que se produce un texto influyen sobre los discursos pedagógicos. De esta forma, las condiciones institucionales, sociales y laborales en las

que discurren las tutorías determinan los discursos que se construirán en ellas, las prácticas que se llevan a cabo y los sentidos que se deriven de los discursos y las prácticas.

Para Cárdenas (2017), el discurso pedagógico es un medio para poner en crisis los discursos del conocimiento y la acción humana dentro de la red interdiscursiva, por lo tanto se sugiere que en las tutorías no se reproducen discursos sino que se configuran nuevos discursos de conocimiento y nuevas acciones humanas. Esto se comprueba en cada tutoría en la que un nuevo individuo con necesidades e intereses específicos plantea una situación en la que se requiere un discurso, construido a dos voces, que no ha acontecido antes, unas prácticas específicas que se van poniendo a prueba constantemente y unas relaciones sociales que trascienden a los dos sujetos que están en un cubículo y afectan a diferentes instancias de la institución (profesores, directivos, currículo, evaluación, procesos de acreditación, etc.).

Con estos planteamientos sobre discurso pedagógico, a continuación se desarrolla su noción en las tutorías de escritura, a partir de la revisión de las conversaciones en tutoría de tutores expertos.

El discurso pedagógico en las tutorías de escritura

En todo discurso pedagógico aparecen tres manifestaciones discursivas: instruccional, regulativa y formativa (Cárdenas, 2017). Estas han sido descritas por Mackiewicz y Thomson (2014, 2015) como las estrategias de tutorías más frecuentes. La tabla 1 muestra la relación entre ambos planteamientos:

TABLA 1

Relación entre estrategias de tutoría manifestaciones y discursivas

Estrategias de tutoría (Mackiewicz y Thompson, 2015)	Manifestaciones discursivas (Cárdenas, 2017)
Instrucción	Instruccional
Andamiaje cognitivo	Regulativa
Andamiaje motivacional	Formativa

Como puede verse, existe una serie de funciones que caracterizan los discursos y que van más allá de los contenidos y de la forma. Estas se llevan a cabo a través de las tres fases de la tutoría: de apertura, de enseñanza y de cierre, con una serie de tareas establecidas de forma más o menos estandarizada en todos los centros de escritura. La relación entre las funciones y las fases de las tutorías evidencian una forma de discurso institucional en el cual se llevan a cabo cierto tipo de prácticas enmarcadas dentro de una misión y una visión. A manera de ilustración de estas funciones en el discurso de las tutorías, en el siguiente apartado se presentan ejemplos en dos categorías: estrategias de tutoría y aspectos discursivos. Los ejemplos corresponden a transcripciones de tutorías de escritura del Centro de Escritura Javeriano de Cali, Colombia.²

Estrategias de tutoría

Las estrategias discursivas de las tutorías de escritura se presentan en la tabla 2, como aparecen en Mackiewicz y Thompson (2015).

TABLA 2

Categorías y estrategias del modelo de Mackiewicz y Thompson, 2015

Categoría	Estrategia
Instrucción	Decir
	Sugerir
	Explicar
Andamiaje cognitivo	Jalonar
	Leer en voz alta
	Responder como lector u oyente
	Referirse a un tópico previo
	Forzar una elección
	Incitar
	Insinuar
	Demostrar

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Categoría	Estrategia
Andamiaje motivacional	Mostrar interés
	Elogiar
	Reforzar el control y posesión del tutorado
	Ser optimista o mostrar humor
	Mostrar simpatía o empatía

Instrucción

Esta primera categoría es la que más ocurre con un 44% de frecuencia (Mackiewicz y Thompson, 2015). Con estas estrategias los tutores transmiten información a los estudiantes recomendando, y explicando y ejemplificando su recomendación. Según Cromley y Azevedo (2005), los tutores instruyen explicando conceptos, reglas, hechos y procedimientos; dando una respuesta; resumiendo; usando analogías y planeando para los estudiantes. Las estrategias de instrucción no se enfocan en sacar adelante lo que ellos ya saben, sino que los tutores explican o sugieren nuevos conceptos para complementar los que los estudiantes ya tienen. Las estrategias de instrucción son deliberadamente directivas, pero los tutores pueden mitigar la imposición con estrategias de cortesía.

Estas estrategias no siempre requieren una respuesta del tutorado, y es probable que puedan reducir la participación de los estudiantes en situaciones de aprendizaje, posiblemente porque disminuyen sus necesidades de explicar por sí mismo sus ideas. Mackiewicz y Thompson (2015) clasifican las estrategias de instrucción en: decir, sugerir y explicar. Cuando se *dice* algo, por ejemplo, “después revisamos las referencias”, hay poca o ninguna mitigación. Esta estrategia se puede utilizar para dirigir a los estudiantes en la revisión o lluvia de ideas, en señalar las dificultades o errores, en el mejoramiento del proceso de redacción “pongamos esta idea aquí”, y también para introducir un tema nuevo o para indicar qué debe hacer el estudiante después de la tutoría.

Cuando se *sugiere* se suaviza un poco el tono directivo a través de la mitigación: “te recomiendo que elabores de nuevo la conclusión”. Se suele

usar cortesía negativa: “como el énfasis del trabajo es economía internacional, probablemente querrás volver al tema, aquí”. La diferencia con la estrategia anterior es el uso de la mitigación por parte del tutor. Ahora bien, cuando se *explica* y se *ejemplifica*, los tutores dan razones e ilustran su recomendación “el profesor va a querer encontrar las razones por las que escogiste este tema, debes convencerlo de que este tema es importante”. Esta estrategia tiene poca o ninguna mitigación.

A continuación, se presenta un ejemplo de estas estrategias.³

TUTOR: Bueno L [*se omite el nombre del estudiante*], entonces lo importante es que vamos a trabajar un poquito es en el proceso de planeación, aquí lo estamos viendo en cuanto a una exposición pero pero también la escritura

ESTUDIANTE:

sí

T: entonces, por ejemplo, también cuando tú vayas a leer, cuando saques tus ideas, esto también es súper importante y es muy práctico porque muchas veces cuando uno está leyendo: para poder presentar un parcial o algo así, cuando uno está leyendo, a mí me gustan los mapas conceptuales. Hay gente que le funcionan los mapas conceptuales, hay gente que le funciona la lluvia de ideas, lo es, es como tú quieras hacerlo, pero entonces que saques una ruta primero y digas “mira”. Es que, según yo, si tú puedes sacar un esquemita así y tenerlo en el computador o tenerlo en una hojita que va a ser tu soporte, tú sabes, la ruta que vas a seguir

E:

ayyy graciaas

T: cómo vas a exponer, o en algún momento cómo vas a escribir. Mira que aquí nosotros esto lo podemos hacer en texto

E:

[ah sí, eso a mí se me estaba

ocurriendo

T: entonces podemos hacer aquí una introducción de la historia de la psicología en cuanto a esta terapia. Luego entonces podemos explicar cuál es el modelo, en qué consiste el modelo, sus tres componentes que el componente más importante es el de creencias irracionales y explicamos eso, explicamos sus consecuencias y aquí entonces podemos tener uno, dos, tres, cuatro, cinco párrafos

E:

wow. ay

graaacias

En este fragmento el tutor instruye al tutorado sobre la planeación de su escrito, sugiriendo la elaboración de un mapa conceptual o una lluvia de ideas, una

“ruta” que lo oriente en la redacción de su escrito. Se observan explicaciones y recomendaciones que llevan a que el tutorado tome la decisión de la estrategia a seguir. El tutor pasa de la segunda persona “cuando tú vayas a leer” a la primera del plural “explicamos sus consecuencias”, para involucrarse en el planteamiento de la actividad, a manera de estrategia de mitigación, de tal modo que la instrucción sea menos directiva. Las estrategias de énfasis, “esto también es súper importante y es muy práctico”, señalan la conexión entre la instrucción y su aplicación, de manera que el tutorado se identifique con las posibilidades de transferir su aprendizaje a nuevas situaciones.

Se puede observar que, a pesar de que las instrucciones sean directivas, son acogidas y agradecidas. Esto sugiere una negociación de poder en la que el tutor posee un conocimiento que pone a disposición del estudiante para que se acerque al logro de su objetivo con el texto. La distancia social tan corta entre los dos pares contribuye a que este poder se asuma como algo positivo en el acuerdo comunicativo. Ahora bien, el nivel de instrucción depende del grado de autonomía del estudiante, aunque en algunos casos los tutores pueden tener un estilo más directivo que otros. Brown y Levinson (1987) se refieren a los “actos que amenazan la cara” (*Face-threatening acts*), tales como dar un consejo o criticar, los cuales pueden alienar al estudiante del tutor y, por lo tanto, coartar las opciones de una buena comunicación. Para evitarlos, el tutor apela a explicar sus instrucciones, a mostrar su experiencia “a mí me gustan los mapas conceptuales” y a dar opciones para que el estudiante decida “es como tú quieras hacerlo”.

Aunque el ejemplo evidencia que la intervención del tutor es la que predomina por su carácter explicativo, esto puede esperarse en situaciones cuando la tutoría no avanza para evitar frustraciones o ansiedad por parte del tutorado.

Andamiaje cognitivo

Esta categoría se refiere a una serie de estrategias que más que decir, sugerir o explicar, llevan a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones para redactar o para lidiar problemas. Ocurre con un 34% de frecuencia (Mackiewicz y Thompson 2015). Estas estrategias crean oportunidades para que un estudiante construya su propio sentido a través de la ayuda del tutor, a la vez que guían su uso por parte del tutor exponiendo la falta de comprensión del estudiante. De acuerdo con Cromley y Azevedo (2005), este es el tipo de estrategias que son más empleadas por los tutores con más experiencia. El andamiaje cognitivo comienza con lo que el tutorado sabe

y el tutor co-construye significado con él/ella, ayudándole a avanzar en su pensamiento hacia un nuevo entendimiento. Se trata de una conexión asistida entre lo que el estudiante sabe y el siguiente paso en el que se anclan las siguientes estrategias de Mackiewicz y Thompson (2015):

- *Jalonar*: son preguntas que pueden ser muy restrictivas “¿Dónde va la coma en esta oración?” o poco restrictivas “¿Cómo podrías incorporar esas ideas en tu texto?” También incluyen las preguntas inductivas, que impulsan el pensamiento y requieren respuesta del tutorado “¿Este cambio de tema no es un buen lugar para un cambio de párrafo?”
- *Leer en voz alta*: puede ser lectura del tutor del escrito para que el tutorado escuche lo que escribió o lectura de la consigna para que comprenda los requerimientos de la tarea. También puede solicitar que el tutorado lea en voz alta su texto para que identifique errores y partes que deben revisarse, y enseñarles la estrategia que pueden usar después.
- *Responder como lector u oyente*: los tutores leen un fragmento y responden sobre lo que captaron “En esta oración me perdí de lo que venías diciendo”. También parafrasean lo que leyeron para comparar lo que el tutorado cree haber escrito y lo que captó el lector.
- *Referirse a un tópico previo*: cuando el tutor encuentra un mismo error o problema en varias partes del texto refiere al tutorado a lo que encontraron antes para ayudarles a identificar el problema y practicar la corrección o estrategia que trabajaron antes “Otra vez vemos aquí el demasiado”.
- *Forzar una elección*: el tutor presenta varias estrategias para obligar al tutorado a escoger una “¿la investigación encontró o yo encontré?”
- * *Incitar*: el tutor construye una respuesta dando parte de ella o dejando una parte para que el tutorado la complete, esbozando las posibilidades “Entonces, ¿el objetivo de la investigación cualitativa es...?”
- * *Sugerir*: los tutores usan “indirectas no convencionales” para referirse o señalar un problema. “Esto demuestra castigo. Castigo en general”, para sugerir que es más que un “castigo” y el tutorado luego reelabore.
- * *Mostrar*: el tutor demuestra cómo hacer algo “Así, mira. La primera línea es completa y la segunda empieza más adelante”. El tutor dice esto mientras muestra un ejemplo de sangría francesa para explicar las normas de la American Psychological Association (APA).

En el siguiente ejemplo pueden encontrarse algunas de estas estrategias:

T: Ahora supongamos que tienes que escribir un texto a partir del texto que leímos. **¿Con qué idea de las que sacaste empezarías? ¿Qué crees que es lo más importante de la situación descrita en el texto?**

E: **¿La denuncia?**

T: ¿Por qué crees eso?

E: (2s.) Pues porque desde ahí partió el problema. Si no se hubiera hecho la denuncia pues no hubiera pasado nada.

T: Si querés ponete un uno al ladito de la idea de la denuncia, para ir las organizando. Ahora, **¿con qué otras ideas irías alimentando el tema de la denuncia? ¿Qué es lo más importante para vos respecto a la denuncia de las ideas que sacaste?**

Las estrategias de andamiaje cognitivo que se observan en este ejemplo se evidencian a través de las preguntas, principalmente la estrategia de jalonar. La indagación sobre las ideas que el estudiante necesita para empezar a desarrollar su texto surge a partir de las preguntas que se plantean en la fase inicial de la tutoría (motivo de la consulta, tipo de texto en el que está trabajando, qué ha adelantado, etc.). Es el tutorado, y no el tutor, quien tiene las respuestas sobre el texto, solo necesita la orientación para llegar a esas respuestas. La experiencia del tutor se puede ver en el encadenamiento de preguntas a partir de la respuesta anterior y la forma en que lleva al tutorado a encontrar sus respuestas.

En este caso, se hizo previamente una lluvia de ideas y ahora entre los dos están tratando de organizarlas de acuerdo con la estructura que seguirá el texto. Las preguntas que se emplean en las tutorías suelen ser la principal estrategia seguida, y desempeñan un papel crítico en el discurso pedagógico por medio de la auto-explicación o la co-explicación de conceptos, con la ayuda del tutor, ya que pueden mediar la construcción del conocimiento (Chi, 1996). A su vez, las preguntas de las tutorías son un modelo a seguir para posteriores autocuestionamientos, que son un proceso central en la autorregulación del aprendizaje (Graesser y Person, 1994). Las preguntas de andamiaje cognitivo, como las vistas en este fragmento, podrían organizarse en un continuo con preguntas que van desde las que tienen una sola respuesta correcta hasta las abiertas con un amplio rango

de respuestas apropiadas. La diferencia entre ellas está no solo en la cantidad de respuestas que requiere al tutorado, sino, en el tutor, en la habilidad de elicitarlas y de evaluar su calidad y adecuación.

Andamiaje motivacional

Con estas estrategias los tutores motivan a los estudiantes construyendo y manteniendo un sentido de empatía y sentimientos de solidaridad que pueden, por lo tanto, aumentar la motivación de los estudiantes, su deseo de lograr una meta y la disposición para comprometerse y persistir en temas y actividades específicas. La motivación se fundamenta tanto en la cognición como en el afecto, los cuales se influyen recíprocamente. Este tipo de estrategias inciden y reaccionan al tipo de estados afectivos relevantes para el aprendizaje, como la confusión, frustración, ansiedad, desprecio, sensaciones de eureka y curiosidad, así como emociones como rabia, miedo, tristeza, disgusto, sorpresa y felicidad (Bye, Pushkar y Conway, 2007). En el contexto educativo, la motivación también incluye la voluntad para invertir tiempo y energía y posiblemente transferir aprendizajes de una tarea a otra.

Según Mackiewicz y Thompson (2014), esta es la categoría de estrategias que menos ocurre con un 22% de frecuencia. Las cinco estrategias que estas autoras incluyen en esta categoría son:

- *Mostrar interés*: los tutores construyen una buena relación demostrando que están realmente interesados. “¿Te sientes menos abrumado ahora que te das cuenta de que no es tan difícil?”
- *Elogiar*: cuando señalan los éxitos del tutorado con refuerzo positivo y recompensas verbales. “Es muy buena tu tesis, y esto es algo que es muy difícil para la mayoría de los estudiantes en sus textos”.
- *Reforzar la posesión y control del tutorado*: es el aumento del desarrollo de la autorregulación y autoeficacia en el tutorado asegurándose de que este sea quien tome las decisiones. “Bueno, esto es algo que tú decides”.
- *Ser optimista o mostrar humor*: los tutores reducen la ansiedad con comentarios ligeros y construyen confianza reafirmando la habilidad del tutorado de perseverar en la tarea. “Yo sé que con lo que tienes vas a hacer un buen trabajo”.
- *Mostrar simpatía o empatía*: es cuando muestran que comprenden la dificultad de la tarea. “Es difícil explicar esta idea sin citarla textualmente”.

Algunas de estas estrategias pueden encontrarse en el siguiente ejemplo:

T: Esa es la ganancia que uno obtiene al sacar las ideas y poner lo que uno entiende de un texto. Lo que te decía, las tenés ahí plasmadas en el papel entonces podés ir haciendo conexiones. Mira que en esta última parte fuiste sacando frases mucho más estructuradas. Ya cuando vas a empezar a escribir, de cada una de estas frases sacas las ideas que van a conformar los párrafos.

Durante las tutorías es muy importante la retroalimentación positiva. Los tutores del Centro de Escritura Javeriano se forman inicialmente y se seleccionan en un curso de dos créditos durante un semestre académico. En esta materia, entre otras cosas, a través de las prácticas aprenden a buscar oportunidades para motivar a los estudiantes y para incentivar el desarrollo del texto. Este tipo de retroalimentación genera los lazos de confianza que son indispensables para el logro de los objetivos propuestos. En este ejemplo el tutor elabora unas conclusiones al final de la tutoría sobre el trabajo realizado por el estudiante, quien previamente había observado el avance en el texto. Expresiones como “en esta última parte fuiste sacando frases más estructuradas” refuerzan el logro obtenido hasta el momento y empoderan al estudiante para seguir avanzando de forma autónoma.

Pueden observarse las estrategias de mostrar interés y elogiar cuando el tutor se refiere a lo que están leyendo como “la ganancia que uno obtiene al sacar las ideas y poner lo que uno entiende de un texto”. De igual forma, valora el trabajo del tutorado porque las ideas “las tenés ahí plasmadas en el papel”, mostrando empatía y optimismo. Con estas estrategias se evidencia que las tutorías de escritura pueden crear las condiciones que fortalezcan la motivación de los estudiantes, y para ello los tutores desempeñan un papel crucial. Babcock, Manning y Rogers (2012) habían señalado la importancia de las relaciones que se establecen entre el tutor y el tutorado, las cuales se caracterizan por la solidaridad, la confianza y el confort. Las estrategias de andamiaje motivacional que hemos encontrado tienen un propósito solidario, entendiendo la solidaridad en este contexto como la conexión e intersubjetividad entre ambas partes.

Aspectos discursivos

Construcción de identidad

Este es uno de los aspectos que se ponen en juego en las tutorías y tiene que ver con la identidad que se construye entre tutor y tutorado; es un

concepto ubicuo en la vida cotidiana del Centro de Escritura. Denny (2010) plantea que para los tutores lidiar con la interacción cara a cara implica una serie de complicados malabares de identidades en relación con lo que perciben las audiencias. No solo se trata de la identidad que exhibe el tutor y el tutorado, sino otros agentes que entran en juego en la tutoría; por ejemplo, un profesor que presiona a un estudiante de forma notoria debido a su raza u orientación sexual. En estos casos los estudiantes comprenden que tienen una postura identitaria como un *otro* frente a unos discursos que pueden llegar a ser totalmente antagónicos. La construcción de identidad también tiene relación con la construcción de una imagen pública, que tiene el potencial de configurar relaciones.

T: mirá, yo fui jefe de redacción de *Pasá la Voz* y pues sé cómo funcionan las dinámicas con la revista. Vos querés que te publiquen, ¿cierto? **¿Te gustaría que te publicaran?** (.) o sea, yo entiendo tu postura porque sé que

E: [sí

T: en la filosofía buscan las diferentes interpretaciones y permitir que el lector se vea obligado a pensar, pero si en este caso lo que querés es llegarle a un público, al público de la revista, que te publiquen, poder expresar tus ideas, es importante que la gente te entienda. **¿Sí me entendés a lo que voy?**

E: sí, sí. Es una discusión que siempre ha existido porque el argumento es “está escrito de alguna manera, deberían tener la capacidad de entenderlo”.

T: pero entonces el otro argumento es: si vos estás escribiendo para que un público te entienda... (2 s.), deberías estar en la capacidad de escribir en función de que el público te entienda.

E: [sí, claro

T: entonces si tu idea es mandarlo a una convocatoria, que te publiquen en la revista, que la gente pueda leer tu texto, yo te puedo ayudar a que se consiga mejor ese objetivo.

E: sí, es indispensable que la gente entienda la idea. Entonces sí. Porque pues sí quiero que me publiquen. Como le decía a una amiga, el arte aclama público y pues la escritura también.

T: dale, entonces revisemos.

En este fragmento se evidencia la construcción de identidades por parte de ambos actores. Por un lado, el tutor, por su experiencia como jefe de redacción, se presenta como conocedor de los criterios para lograr ser

publicado en una revista estudiantil, y a la vez, como un par solidario que puede colaborar en dar una mayor claridad al texto: “yo te puedo ayudar a que se consiga mejor ese objetivo”. Por otro lado, el tutorado se presenta como estudiante de Filosofía con un estilo de argumentación propio de la disciplina, pero al mismo tiempo se debate en presentarse como un escritor que quiere llegar a un público de manera clara “es indispensable que la gente entienda la idea”.

Esta construcción es una negociación que pasa por diferentes momentos durante la tutoría, pues las identidades pueden pasar de ser el experto al neófito, del jefe de redacción al par, por parte del tutor, o de ser el escritor con un estilo propio de la disciplina a uno con un estilo que alcance una amplia audiencia. Los centros de escritura, dada su naturaleza de negociación permanente de identidades, no son ajenos a los problemas sociales que atraviesan la construcción textual y los discursos (clase, raza, identidad sexual, política, religiosa, etc.), por lo tanto no deben desconocerse o pasarse por alto (Suhr-Sytsma y Brown, 2011). En los momentos en los que el contexto lleva a cuestionar la posición de privilegio o de marginalización, los tutores se ven obligados a decidir si asumen la tutoría para acomodarse y ayudar al tutorado a aceptar posiciones dominantes arbitrariamente “normalizadas”, o moverlo para que resista, para que luche o los desafíe (Denny, 2010).

Autoridad

Los centros de escritura han sido tradicionalmente sitios de ambientes cálidos y agradables que invitan al trabajo alrededor de los textos (Trachel, 1995). Las palabras poder y autoridad no suelen ser las que mejor describan las tutorías de escritura (Carino, 2003). De allí que uno de los debates que más han subsistido es el que tiene que ver con los estilos de tutorías directivas o no directivas. Recordemos que las tutorías de escritura en muchos casos son ofrecidas por pares académicos, con edades similares y un nivel educativo homólogo (por lo general son estudiantes de pregrado), y en ellas se establecen relaciones horizontales. El maestro, por su parte, pondera la efectividad de su autoridad pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes (Corbett, 2013). La cuestión de la “paridad” o igualdad es un asunto polémico porque se argumenta que las relaciones no son horizontales, teniendo en cuenta el conocimiento sobre el lenguaje, el éxito académico y el rol que desempeña el tutor (Carino, 2003). Aunque sea una

noción que suele cuidarse en los procesos de formación de tutores, la autoridad suele depender de sus estilos personales, a pesar del esfuerzo que hacen para llevar un estilo no directivo, como puede verse en el siguiente ejemplo:

T: Bueno entonces una primera sugerencia así de vistazo rápido estás empezando de taquito con la información, entonces como, yo siempre, bueno, no sé cómo suene, yo siempre empiezo como “se ha visto”, “se ve”, “se espera”, obviamente no puedes escribir en primera persona, porque es un trabajo académico, tienes que escribir en tercera, pero precisamente tienes que empezar captando la atención y tú empiezas de taquito con la información “las primeras importaciones de aves”, entonces como pero cómo así ¿me entiendes? Esto hace las veces de la introducción ¿o no? **¿solo es el planteamiento del problema?**

E: [Sí, ese es solo como el planteamiento del problema

T: Entonces bueno, no tienes que decir lo que vas a hacer en el trabajo ni nada.

E: [No...

T: Bueno entonces, ¿qué podemos hacer inicialmente?, primero no podemos empezar directamente con la información, entonces ¿cómo crees que puedes introducir esto?, o sea, sin empezar de una hablando de las aves, ¿cómo crees?, ¿cómo te suena?, ¿cómo te parece?

El ejemplo presentado evidencia un estilo de tutoría más directiva, aunque basado en una relación horizontal. La reflexión que hace el tutor sobre la primera parte del texto usa como estrategia ponerse en el lugar del otro y presentar su propia experiencia como escritor. Se observa un discurso instruccional cargado de observaciones sobre lo que se debe mejorar, utilizando oraciones imperativas en modo negativo: “no puedes escribir en primera persona”, “no tienes que decir lo que vas a hacer en el trabajo”, “no podemos empezar directamente con la información”. Estas observaciones sobre lo que no se debe hacer se acompañan de explicaciones sobre la forma en que sí se debe hacer “tienes que empezar captando la atención”. La forma en la que se matiza este discurso directivo es a través del uso de la primera persona del plural “¿qué podemos hacer inicialmente?” De igual forma, se matiza el discurso directivo cuando se formulan preguntas como estrategia de andamiaje cognitivo “¿cómo crees que puedes introducir esto?”

La necesidad de un discurso más o menos directivo en las tutorías de escritura depende de los requerimientos del tutorado y su nivel de autonomía. Establecer que el discurso debe ser, en este caso, no directivo es una idea ampliamente aceptada en los centros de escritura a partir de los planteamientos de Brooks (1991). Sin embargo, esta aproximación deja de lado los modos de aprendizaje de los estudiantes que requieren mayor instrucción y genera en los tutores sentimientos ambivalentes sobre el poder y la autoridad de los que deben hacer. Carino (2003) señala que la idea de un discurso no directivo refleja una noción idealizada de la tutoría, pero falla en reconocer las diferencias reales, y a menudo cruciales, entre los niveles de experticia del tutor y el tutorado.

Institucionalidad

Los discursos son inevitablemente mediadores de ideologías, valores, saberes y estructuras de poder. Las tutorías de escritura están ligadas a un contexto institucional que transfiere explícita o implícitamente estos aspectos. Por un lado, encontramos discursos institucionales ligados a las estructuras académicas, como el currículo, la evaluación, la acreditación, entre otros. Ante estos, los tutores suelen transferir la ideología de la institución, pues suelen ser pocos los espacios de debate crítico a los que están expuestos (en unas instituciones más que en otras). Además, el ejercicio de la tutoría transcurre en un espacio formal en el que ellos son representantes del centro de escritura, por lo tanto transgredir estos discursos oficiales implicaría un acto que se transferiría a toda la organización centro de escritura y no solo a un tutor.

El otro mayor aspecto de la institucionalidad que se transfiere a través del discurso de las tutorías es el de la lengua y su uso. Por estar en un contexto académico, se dará siempre prelación a la lengua académica culta y las otras expresiones vernáculas se evitan y serán consideradas de menor prestigio. Las formas de uso del lenguaje científico, que corresponden a unas agendas corporativas multinacionales, son las formas que los centros de escritura adoptan como las ideales y esta sin duda se constituye en una de las principales razones para hacer uso de estos servicios.

T: Claro, eso es lo complejo ahí. Pero entonces, son las herramientas que tengamos. Te toca agarrarte, entonces, de las herramientas que te den tus compañeros. ¿Qué tienes que pensar? el objetivo y el público. Si tú eres una estudiante, y

vas a leer un informe, un informe de una clase, qué quisieras encontrar; pues algo muy explícito de la clase, como los elementos más importantes de la clase que te puedan ayudar para estudiar después, ¿cierto? Yo en una asignatura que se llama Administración Financiera hice informes. Yo no me acuerdo cómo le llamaba la profe, pero era lo mismo. Era un informe; había que tomar notas sobre la clase y dar los elementos más importantes. Entonces, a la luz de eso, escribes tú lo que quieres. Nosotros en nuestro caso como teníamos indicadores y gráficas, pues nosotros centrábamos mucho la atención en esos indicadores y en la interpretación. Pero pues obviamente en Teología me imagino que no...

Se evidencia en el ejemplo el modo en que el tutor se asume como un par que ha pasado por experiencias de escritura similares dentro de la institución. El poder moverse por diferentes contextos como tutor y como estudiante le permite transferir situaciones de un contexto a otro, en este caso una tarea sobre la elaboración de un “informe de clase” de una clase que vio el tutor a otra que no. Del mismo modo, el tutor se muestra neutro ante las inquietudes que le suscita la tarea, como el uso del género “informe” para elaborar una relatoría, y se mantiene en su rol de compañero de escritura “¿qué tienes que pensar? el objetivo y el público”.

La institucionalidad de los géneros, como el informe de clase, es una de las realidades que conecta y a la vez diferencia a cada centro de escritura. Cada uno de ellos debe indagar y descubrir los discursos institucionales que forman parte de los productos escritos que se leen y se escriben para decidir su forma de implementación en cada tutoría. Mckinney (2013) hace un llamado sobre los peligros de permanecer en las “grandes narrativas”, los puntos en común que tienen todos los centros de escritura y que limitan nuestra visión de los mismos. En su lugar, nos invita a tener una mirada periférica que nos permita comprender las complejidades de nuestro trabajo y a tener apertura a la flexibilidad y a los cambios, porque las instituciones y organizaciones deben adaptarse constantemente para sobrevivir.

Conclusiones

Por lo general, se argumenta que todas las tutorías son diferentes y que ninguna se parece a otra. Lo que pocas veces se declara es que unas son mejores que otras, a pesar de los esfuerzos por capacitar de la mejor forma a los tutores. Sin embargo, entender las nociones de discurso,

discurso pedagógico y análisis crítico del discurso sienta unas bases para comprender el tejido de relaciones que se construye en cada encuentro tutor-estudiante.

Las estrategias que se presentaron como constituyentes de la tutoría (instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional) deben ser analizadas con mayor detalle, ejemplificadas y puestas en práctica en los espacios de formación de los tutores. Esto debería ser el corazón de esta formación, por encima de teorías lingüísticas, géneros textuales y aspectos formales del idioma. Un tutor debe aprender a ser tutor, debe ser consciente del tipo de estrategias que puede ofrecer en la ilimitada posibilidad de situaciones que eventualmente enfrentará y de las debilidades que tiene que superar para lograr sus objetivos de una forma estratégica y efectiva.

Por otra parte, las nociones de discurso pedagógico que, por razones de espacio, se seleccionaron para este documento como constitutivas del discurso de las tutorías (identidad, autoridad, institucionalidad) son solo algunas de las nociones que pueden evidenciarse en este tipo de intercambios. Propiciar espacios de reflexión sobre cómo se construye identidad, cómo se maneja la autoridad y las ideologías institucionales que se transmiten a través del discurso de las tutorías debería ser una práctica que se instaure como parte de la formación preliminar y continua que un centro de escritura procure en sus tutores.

Los fragmentos transcritos en este documento formaron parte de un ejercicio en el que los tutores, con autorización de los tutorados, grabaron y analizaron sus propios discursos. La mirada crítica que ellos pueden tener de sí mismos redundará en un mejoramiento de sus prácticas y en un mayor y mejor impacto de los centros de escritura en las instituciones. Las herramientas del análisis crítico del discurso pueden ser transferidas a estudiantes que de entrada evidencian unas competencias y un nivel de conciencia del lenguaje mayor que el del promedio. Esto puede llevar a formular y profundizar investigaciones en las que los tutores puedan tener un rol más activo. Son pues las implicaciones de estos enfoques los que deben redundar en una visión más crítica de las prácticas y en unos intercambios que contribuyan a la construcción de nuevos sentidos.

Por último, las investigaciones sobre el discurso de las tutorías son una necesidad sentida en una comunidad académica en construcción, como son los centros de escritura en Latinoamérica. En un momento en el que cada vez más instituciones hacen apuestas dirigidas al mejoramiento de

la calidad académica creando nuevos centros o programas de escritura, es fundamental conocer cómo se configuran los discursos de las tutorías. Los centros de escritura pueden contribuir al desarrollo de esta comunidad académica con estudios que indaguen sobre las estrategias, los discursos y los textos que se construyen en las tutorías de escritura. Los beneficios para las tutorías en general y para la formación de tutores deben venir de sus propios protagonistas. Por ello la importancia de no solamente conocer lo que hacemos desde los enfoques de las teorías de escritura, sino desde la investigación que, develando cómo hacemos lo que hacemos, contribuya al desarrollo de las prácticas de los centros de escritura en Latinoamérica.

Notas

¹ Se pueden revisar este y más datos estadísticos sobre centros de escritura en Estados Unidos en el *Writing Center Research Project* <https://owl.english.purdue.edu/research/wcrpall>

² Para realizar este estudio se planteó como pregunta de investigación ¿cuáles son las estrategias discursivas de las tutorías de escritura? El *corpus* estuvo compuesto por 15 transcripciones de tutorías, cada una de un tutor diferente. Estas muestras de habla se obtuvieron con consentimiento informado

de los tutorados, y fueron grabadas y transcritas por los tutores encargados de cada sesión. Se seleccionaron para su análisis, las muestras de los tutores más experimentados, por su consistencia en el uso de las estrategias, para caracterizarlas según el modelo de Mackiewicz y Thompson (2015) y los aspectos discursivos más relevantes.

³ En todas las transcripciones de este artículo se utilizan las convenciones de transcripción sugeridas por Gilewicz y Thonus, 2003.

Referencias

- Babcock, Rebecca Day; Manning, Kellye y Rogers, Travis (2012). *A synthesis of qualitative studies of writing center tutoring 1983-2009*, Nueva York: Peter Lang.
- Bernstein, Basil y Diaz, Mario (1984). "Towards a theory of pedagogic discourse", *Collected Original Resources in Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-14.
- Brooks, Jeff (1991). "Minimalist tutoring: Making the student do all the work", *The Writing Lab Newsletter*, vol. 15, núm. 6, pp. 1-4.
- Brown, Penelope y Levinson, Stephen (1987). *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Gillian y Yule, George (1993). *Análisis del discurso*, Madrid: Visor Libros.
- Bye, Dorothea; Pushkar, Dolores y Conway, Michael (2007). "Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students", *Adult Education Quarterly*, vol. 57, núm. 2, pp. 141-158.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cárdenas, Alfonso (2017). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Carino, Peter (2003). "Power and authority in peer tutoring", en M. Pemberton, y J. Kinkead, *The center will hold. Critical perspectives in writing center scholarship*, Logan: Utah State University Press, pp. 96-113.
- Cazden, Courtney (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Madrid: Paidós.
- Chi, Michelene T. H. (1996). "Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring", *Applied Cognitive Psychology*, vol. 10, núm. 7, pp. 33-49.
- Corbett, Steven (2013). "Negotiating pedagogical authority: The rhetoric of writing center tutoring styles and methods", *Rethoric Review*, vol. 32, núm. 1, pp. 81-98.
- Cromley, Jennifer y Azevedo, Roger (2005). "What do reading tutors do? A naturalistic study of more and less experienced tutors in reading", *Discourse Processes*, vol. 40, núm. 2, pp. 83-113.
- Davis, Kevin; Hayward, Nancy; Hunter, Kathleen y Wallace, David (1988). "The function of talk in the writing center conference: A study of tutorial conversation", *The Writing Center Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 45-51.
- Denny, Harry (2010). *Facing the center: Toward an identity politics of one-to-one mentoring*, Logan: Utah State University Press.
- Fairclough, Norman; Mulderrig, Jane y Wodak, Ruth (1997). "Critical discourse analysis", en T. A. Van Dijk. (ed.) *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction*, vol. 2: *Discourse as interaction*, Londres: Sage, pp. 357-378.
- Gee, James Paul (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, 2ª ed., Nueva York/Londres: Routledge.
- Gilewicz, Magdalena y Thonus, Terese (2003). "Close vertical transcription in WC training and research", *The Writing Center Journal*, vol. 24, núm. 1, pp. 25-49.
- Graesser, Arthur C. y Person, Natalie K. (1994). "Question asking during tutoring", *American Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 1, pp. 104-137.
- Halliday, Michael y Alexander Kirkwood (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Baltimore: University Park Press.
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle Kramer (2014). "Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring", *Composition Studies*, vol. 42, núm. 1, pp. 54-78.
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle Kramer (2015). *Talk about writing. The tutoring Strategies of experienced writing centers tutors*, Nueva York/Londres: Routledge.
- McCarthy, Michael (1991). *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckinney, Jackie Grutsch (2013). *Peripheral visions for writing centers*, Logan: Utah State University Press.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge: Harvard University Press.
- Molina-Natera, Violeta (2014). "Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano", *Legenda*, vol. 18, núm. 18, pp. 9-33.

- Pemberton, Michael (2010). "Introduction to 'The Function of Talk in Writing Center Conference: A Study of Tutorial Conversation'", *The Writing Center Journal*, vol. 30, núm. 1, pp. 23-26.
- Rogers, Rebecca (ed.) (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, John McHardy y Coulthard, Malcolm (1975). *Toward an analysis of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Suhr-Sytsma, Mandy y Brown, Shan-Estelle (2011). "Addressing the everyday language of oppression in the writing center", *The Writing Center Journal*, vol. 31, núm. 2, pp. 13-49.
- Traschel, Mary (1995). "Nurturant ethics and academic ideals: Convergence in the Writing Center", *The Writing Center Journal*, vol. 16, núm. 1, pp. 24-45.

Artículo recibido: 16 de enero de 2018

Dictaminado: 16 de octubre de 2018

Aceptado: 21 de noviembre de 2018