

# 1

## ¿Cómo Sabemos si lo Estamos Haciendo Bien? La Evaluación de los Centros y Programas de Escritura

Violeta Molina-Natera

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI, COLOMBIA

### Resumen

Los centros y programas de escritura en América Latina continúan en etapa de consolidación a nivel interno, en sus instituciones, y de expansión, a nivel de comunidad académica en la región. La evaluación de estos programas es todavía poco habitual en Latinoamérica y las personas a cargo de ellos, en muchos casos, no cuentan con elementos que ayuden a definir metodologías e indicadores sobre la efectividad de las prácticas. En este texto se abordan fundamentos teóricos y orientaciones metodológicas de administración de programas de escritura (*writing program administration*), que puedan implementarse para evaluar un centro o programa de escritura. Para ello, se revisa el concepto de evaluación de programas de escritura, por qué se justifica su realización de manera constante y cómo esto puede contribuir a demostrar su efectividad ante instancias institucionales o externas. De igual forma, se brindan una serie de pasos y modelos con el fin de que puedan implementarse o adaptarse en un programa determinado, luego de definir un propósito concreto para la evaluación. Finalmente, se presentan algunas implicaciones que buscan aportar a la comprensión de la evaluación de los centros y programas de escritura de América Latina como un elemento que garantiza su funcionamiento adecuado, su constante progresión y su sostenibilidad a lo largo del tiempo.

### Abstract

Writing centers and programs in Latin America continue in a stage of consolidation internally, in their institutions, and expansion, at the level of an academic community in the region.

The evaluation of these programs is still unusual in Latin America, and the people in charge of them, in many cases, do not have elements that help them to define methodologies and indicators of the effectiveness of the practices. This text addresses theoretical foundations and methodological guidelines for writing program administration, which can be implemented to evaluate a writing center or writing program. For this, the concept of writing program evaluation is reviewed, why its constant realization is justified, and how this can contribute to demonstrating its effectiveness for institutional or external audiences. Similarly, a series of steps and models are provided so that they can be implemented or adapted in a given program, after defining a specific purpose for the evaluation. Finally, the chapter presents some implications that seek to contribute to the understanding of the evaluation of writing centers and writing programs in Latin America as an element that guarantees their proper functioning, their constant progression, and their sustainability over time.

La lectura y la escritura se consideran como dos procesos indispensables para el acceso y construcción del conocimiento en la educación superior. Por esta razón, se han propuesto diversidad de estrategias para su desarrollo en los educandos, como por ejemplo las que se han dado en Colombia (González Pinzón & Vega, 2013), con predominio de los cursos iniciales de lengua, o en el caso de Argentina (Moyano & Giudice, 2016) y Chile (Ávila Reyes *et al.*, 2013), donde han surgido propuestas fundamentadas en gran parte en los principios de la lingüística sistémico funcional. Teniendo en cuenta esta situación, en los últimos años en el contexto latinoamericano han comenzado a emerger una serie de iniciativas institucionales (Tapia-Ladino *et al.*, 2016), con el fin de complementar la enseñanza de la lectura y la escritura, iniciativas que pueden clasificarse como centros o programas de escritura (en adelante CPE). Estos centros o programas suelen surgir con la intención de apoyar o mejorar el desarrollo de la lectura y la escritura en una institución. Por lo tanto, las necesidades que se van a atender están claramente definidas desde antes de su establecimiento y tienden a ser el argumento para convencer a las directivas sobre su creación (Calle Arango *et al.*, 2017).

Cuando se habla de CPE es innegable que el referente proviene de la tradición estadounidense, que establece diferencias muy claras entre centros de escritura y programas de escritura. Por un lado, los centros de escritura tienen como propósito principal el acompañamiento individual para el desarrollo de las habilidades de escritura a través de tutorías personalizadas orientadas por un tutor, que en muchos casos es un par académico (Harris,

1988; Simpson, 1985). Por otro lado, los programas de escritura tienen una multiplicidad de prácticas que los hacen muy diversos, aunque buena parte de ellos se ocupan de los cursos de escritura iniciales, y generalmente también de otros cursos de escritura más específicos de las disciplinas. La particularidad es que son cursos con objetivos y, muchas veces, con currículos iguales en cada programa (Schwalm, 2002). Para McLeod (2007), los programas de escritura abarcan una serie de estrategias que se ofrecen para atender las necesidades de escritura de una institución; por ejemplo, programas de escritura a través del currículo, de inglés como segunda lengua e, incluso, los mismos centros de escritura.

Esta diferenciación no está tan claramente establecida en América Latina entre los CPE. Las iniciativas son muy diversas, con un límite difuso entre centros de escritura y programas de escritura, y a veces la autodenominación no necesariamente coincide con las prácticas del mismo modo que en Norteamérica (Molina-Natera, 2018). La diferenciación entre centros y programas radica en el enfoque, siendo en el primero el escritor y en el segundo el texto; el centro tiene una organización horizontal (tutorías entre pares), mientras que el programa suele estar organizado de forma vertical (relación profesor-estudiante); el objetivo del centro es personalizado y en el programa es estandarizado, pues corresponde al currículo (Villagrán *et al.*, 2020). De todos modos, tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica prevalece la diversidad en estos programas, pues no hay una noción unificada y “no hay razón para que haya ese acuerdo y, una vez más, ningún modelo en particular es mejor que otro” (Schwalm, 2002, p. 11).

En Latinoamérica los CPE son de aparición relativamente reciente (Molina-Natera, 2015), en buena parte influenciados por la tradición antecesora de Estados Unidos, y, de manera más cercana, por algunos programas de la región. La mayoría de la literatura especializada se ha generado en Norteamérica, con una diversidad de enfoques y modelos que, en lugar de unificar las prácticas, las diversifican. Aunque se cuenta con publicaciones en español sobre CPE, la producción académica en nuestro idioma sigue siendo escasa y, al igual que en Estados Unidos, refleja una diversidad de enfoques y modelos teóricos. Adicionalmente, la fundamentación teórica que respalda las prácticas suele ser heterogénea y, en algunos casos, alejada de los estudios sobre CPE. Esto, en parte, se debe a que en Latinoamérica existe un campo que se ha ocupado de la enseñanza de la lectura y la escritura, pero no una disciplina (López-Bonilla, 2013) y es así como las personas que se dedican a ello tienen formaciones diversas (psicólogos, filósofos, lingüistas, fonoaudiólogos, licenciados en lengua, literatos, comunicadores, etc.). Estas tal vez son algunas de las razones por las que el foco de estos

programas, en su mayoría, sean sus prácticas y no la teoría y la gestión administrativa. Esta última es especialmente necesaria, puesto que asegura la sostenibilidad de un CPE.

En una reciente investigación (Molina-Natera, 2018) se encontró que cerca del 50% de los CPE de Latinoamérica no lleva a cabo ningún tipo de evaluación del programa. En los casos en los que se implementa algún mecanismo, las siguientes son las modalidades de evaluación:

- Evaluación de desempeño de los prestadores del servicio, bien sea tutores o profesores (27%)
- Encuestas de satisfacción del servicio recibido (10%)
- Evaluaciones por instancias externas, como vicerrectorías académicas (10%)
- Uso de estadísticas de atención como forma de evaluación (7%)
- Comparación de evaluaciones de entrada y de salida en los cursos que ofrecen estos programas (7%)
- Uso de formularios de evaluación creados por los mismos CPE (7%)

Estas estrategias de evaluación, llevadas a cabo en casi la mitad de los CPE que fueron el corpus de la mencionada investigación, en la mayoría de los casos no pueden responder la pregunta que debería ser el centro de la evaluación: *¿cómo sabemos si está bien lo que estamos haciendo?*

Los esfuerzos por ofrecer información relevante a las directivas institucionales ocurren al inicio del programa, para lograr su aprobación, y en algunos casos en sus primeros años, para preservar el presupuesto. Sin embargo, el interés por obtener información sobre el desempeño y el logro de los objetivos del CPE no suele ser considerado necesario para hacer seguimiento y mejorar las prácticas. En los casos en los que existe interés, los directores no cuentan con la formación especializada para el diseño de una evaluación del programa (Molina-Natera, 2018). Por esta razón, este capítulo busca contribuir en la comprensión de la evaluación como elemento indispensable para el adecuado funcionamiento y sostenibilidad de un CPE. Para ello, en primer lugar, se revisará la noción de evaluación de programas de escritura y su justificación, para luego mencionar algunas implicaciones de evaluar para demostrar la efectividad del CPE; posteriormente, se presentarán algunos pasos y modelos posibles para abordar la evaluación de CPE y se terminará con algunas implicaciones para estos programas en la región. El objetivo no es presentar *la* estrategia de evaluación que encaje con todos los programas en todos contextos institucionales, sino relevar la necesidad de la evaluación y contribuir con algunos elementos para el diseño de las diferentes modalidades de evaluación para cada CPE.

## La Evaluación de los CPE

Hablar de evaluación en contextos educativos (de procesos, autoevaluación, curricular, de la institución, etc.) puede ser un desafío por las connotaciones que dicho término implica. Por muchos años, la evaluación, en todos los niveles educativos, ha sido vista como una carga adicional, más que como una oportunidad de revisar si se están cumpliendo las metas y encontrar formas más efectivas de lograrlo. La mayoría de los profesores, incluyendo los directores de CPE, no cuentan con una experiencia o capacitación especializada sobre evaluación y sienten que es algo que está fuera de su área de experticia, por lo tanto, lo debería hacer “otro”, o tal vez no lo consideran necesario. Además, para muchos docentes el llamado a hacer evaluación genera hostilidad al contener “un insulto implicado” (Harrington, 2013, p.163), cuando se asume que los profesores no trabajan para el cumplimiento de los estándares comunes o que ellos son simplemente perezosos y/o enfrascados en viejas e ineficaces formas de hacer las cosas.

Ahora bien, el promedio de los CPE en Latinoamérica tiene alrededor de 4 años, todavía está definiendo su misión en relación con la misión institucional; en este periodo probablemente ha tenido dos directoras, ambas con formaciones académicas diferentes, y está lidiando con los recortes presupuestales impuestos por la institución (Molina-Natera, 2018). Por lo tanto, plantear una evaluación del programa simplemente es una carga más que la directora no tiene tiempo de hacer en medio de las 15 responsabilidades (en promedio) que son parte de su plan de trabajo. Debido a que en esta región no hay una tradición de evaluación de CPE, ni formación especializada para ello, es necesario considerarla no solo como parte de la cotidianidad de la administración, sino como una forma de responder a las narrativas que afirman que la educación superior no prepara a los estudiantes para el mundo real (Adler-Kassner & O’Neill, 2010). Una forma de entenderla puede ser considerar que “la evaluación nos permite plantar semillas en las discusiones más amplias en el campus” (Harrington, 2013, p.161), de manera que podamos tener una mirada profunda sobre lo que sucede en el CPE, pero también extensiva para verlo en relación con el contexto que la rodea.

La evaluación es solo una de las actividades de administración de un CPE, por lo que es necesario enmarcarla dentro de este concepto. La administración de programas de escritura (campo conocido como *Writing Program Administration*) corresponde 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. En Latinoamérica se ha utilizado el término gestión, en lugar de administración, pues este último concepto es concebido como “una tradición autoritaria o verticalista de la gestión” (Casassus, 2000, p.6).

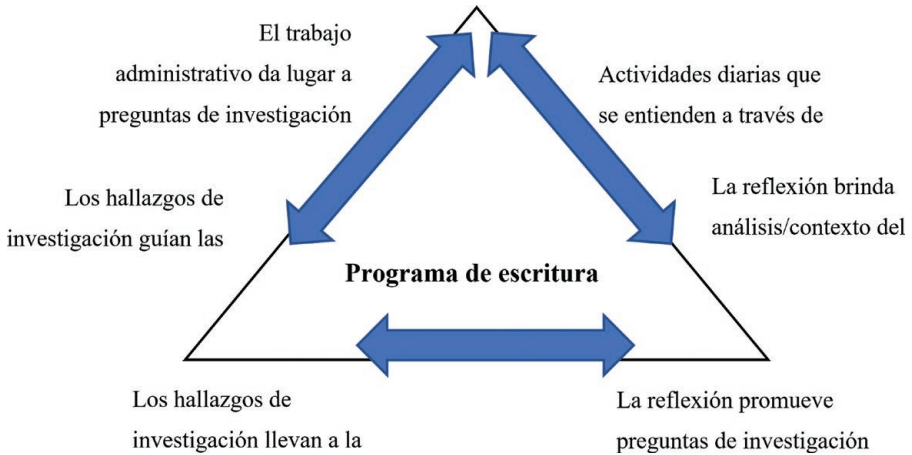
Es así como la gestión educativa, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), “está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera.” Estas áreas conforman la administración de programas de escritura y se utiliza este término debido a que así se ha denominado al campo de estudios especializados en el que se basa este escrito.

Este campo de estudios sobre administración de programas de escritura se ha venido desarrollando en los últimos años en Estados Unidos, para estudiar y reflexionar sobre las prácticas que realizan los CPE y cómo estas prácticas influyen y modelan la forma en la que se enseña escritura en las universidades (Janangelo, 2013). Uno de los aspectos que más se destacan en este campo de estudios es el referente a la evaluación, que incluye tanto la evaluación de la escritura, en los cursos que la contemplan como eje central (Broad, 2003; Huot, 2002; Tchudi, 1997), como la evaluación de los programas y la consiguiente revisión de los procesos de administración (Harrington, 2005; McLeod *et al.*, 2001; White *et al.*, 2015; Witte & Faigley, 1983).

Existen diferentes definiciones de la evaluación de un CPE, pero en este escrito se asumirá que es “el proceso de documentar y reflexionar sobre el impacto de los esfuerzos coordinados del programa” (White *et al.*, 2015, p.3). Este proceso puede tener diversos abordajes, los cuales dependerán del objetivo de la evaluación y de las características del programa. Lannin *et al.* (2017) proponen el uso de variados métodos de evaluación para mostrar la efectividad de los distintos niveles de trabajo del programa. Por su parte, Harrington (2005) sugiere que la evaluación regular y reflexiva es la mejor forma para que el programa se (re)invente a sí mismo: “solo si comprendemos lo que ya hemos hecho, podremos ver al futuro en una forma organizada” (p. 152). Para esta autora la evaluación está compuesta por tres principios centrales y complementarios: administración, investigación y reflexión, como se puede ver en la Figura 1.1. Por lo tanto, una evaluación reflexiva de los CPE hace que estos programas se conviertan en agentes que pueden aprender del pasado y planear el futuro.

Otros autores también han propuesto que la evaluación de un CPE tiene componentes que deben tenerse en cuenta independientemente de la modalidad o estrategia. Witte & Faigley (1983) establecieron que la evaluación incluye cinco componentes:

1. El contexto cultural y social
2. El contexto institucional
3. La estructura del programa y su administración
4. El contenido o currículo
5. El método de instrucción.



*Figura 1.1. Principios fundamentales de la evaluación de un programa de escritura. Fuente: Elaborado a partir de Harrington (2005, p. 144).*

Al considerar estos componentes, se hace evidente que la evaluación es un proceso único y particular para cada CPE. Por lo tanto, no podría plantearse un modelo único de evaluación que pueda seguirse al pie de la letra en todos los casos. Estos componentes implican un diálogo permanente entre el programa y su contexto, con el fin de establecer las relaciones bidireccionales entre, por un lado, el trabajo que adelanta el CPE para fortalecer las prácticas de lectura y escritura (y muchas veces oralidad) académicas y, por otro lado, el apoyo que la institución brinda al CPE, el cual es un indicador del lugar que se le otorga a dichas prácticas (ver Figura 1.2). De igual forma, existen elementos intrínsecos y únicos en cada CPE, como su estructura, su directora, las concepciones teóricas que le subyacen y los modos de instrucción particulares, que implican evaluaciones igualmente únicas si se pretenden poner en evidencia el nivel de desarrollo de cada componente.



*Figura 1.2. Relación del contexto institucional en la evaluación. Fuente: Elaboración propia.*



Del mismo modo que se plantean unos componentes, Schendel & Ma-cauley (2012) proponen los siguientes principios de una buena evaluación de un centro de escritura:

1. Es una especie de investigación, al posibilitar la indagación sobre preguntas que permitan hacer mejor nuestro trabajo y entender cómo es percibido.
2. Es retóricamente sensible en dos vías: los planes de evaluación, en función de conversaciones internas y externas sobre nuestro trabajo, y los informes de evaluación, como oportunidades de diálogo con la administración central.
3. Es colaborativa porque obtiene información de otros, pero debe contribuir al logro de objetivos y a un mayor entendimiento sobre su trabajo tanto a nivel interno como externo.
4. Conduce a un cambio positivo, ya que no termina en el análisis de datos, sino que permite ver posibilidades para el futuro a fin de diseñar planes estratégicos.
5. Es una invitación abierta a obtener mayor relevancia, en el sentido de que es una oportunidad para mostrar a otros qué es un centro de escritura y qué se considera buena escritura y buena enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, la evaluación se concibe como un fenómeno complejo y sistémico que establece relaciones con elementos sustantivos como el currículo, la investigación, la administración y el contexto. Un CPE no solo debe tener como objetivo “mejorar”, “potenciar” o “fortalecer” la lectura y la escritura en la universidad. También debe reflexionar sobre los modos en los que lo está haciendo, revisar cómo lo está logrando (o no) y definir formas de hacerlo mejor, aun si esto supone dejar de hacer, o hacer de manera distinta, lo que suponen que está haciendo bien.

## La Evaluación para Demostrar la Efectividad del CPE

En algún momento todo CPE pasa por la solicitud de algún directivo de evidenciar el impacto del programa en el aprendizaje o en el desempeño de los estudiantes. Como se mostró anteriormente, los modos de evaluación de los CPE en Latinoamérica buscan indicadores que poco se adentran en conocer las transformaciones que ocurren en los estudiantes con quienes se adelantan las estrategias de intervención propias de cada programa. En el panorama global, los programas de apoyo institucional (como los CPE) están bajo la constante presión de justificar su existencia para sobrevivir a los permanentes recortes presupuestales. Sin importar el tamaño del CPE, el director(a) tiene



que justificar su existencia para diferentes fines y en diferentes momentos de su desarrollo (McCracken, 1979).

Por las anteriores razones, es necesario tener la visión del contexto institucional para establecer un plan que responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué queremos saber?
- ¿Por qué necesitamos saberlo?
- ¿Cómo lo vamos a saber?
- ¿Cómo lo vamos a comunicar cuando lo sepamos?

En primer lugar, la necesidad de información puede ser planteada por los directivos, pero debe reformularse desde el área de los estudios de escritura, definiendo su situación retórica y delimitando el problema de investigación; es decir, es necesario que se relacione con las metas y misión de la universidad, pero también con nuestras teorías y valores. Un mismo aspecto de evaluación puede tener distintos propósitos investigativos. Por ejemplo, conocer los géneros que se trabajan en las disciplinas que se benefician del servicio puede guiar a los tutores o profesores que los orientan sobre qué géneros deben conocer. Ese mismo aspecto para directivos puede ser un indicador de los textos que se promueven en las carreras y la relación que esto puede tener con el perfil del egresado. Por ello, es indispensable tener clara la razón por la cual se evaluará un determinado aspecto, y, si hay más de una, alinearlas para la recolección de información y diferenciarlas claramente cuando se comuniquen los resultados a las diferentes audiencias.

Con relación a las anteriores preguntas y al requerimiento institucional que, en muchos casos, impulsa la evaluación de un CPE, un referente que vale la pena analizar son los trabajos de Neal Lerner sobre evaluación de centros de escritura. En pocas ocasiones se puede encontrar una historia académica con moraleja, en la que un autor reflexiona sobre su escrito anterior y reconoce sus errores para proponer una nueva vertiente hacia donde se puede orientar la indagación o, en este caso, la evaluación.

Lerner (1997) presenta los resultados de una evaluación de un centro de escritura, que buscaba saber si los estudiantes del curso de composición de primer semestre que visitaron el centro de escritura obtenían mejores calificaciones que los que no fueron. Para ello, contrastó los registros de visita al centro de escritura con las calificaciones de todo el semestre. Para superar el obstáculo de obviar las diferencias en las habilidades de escritura preexistentes y situar a los estudiantes en un punto de partida similar, Lerner dividió grupos de estudiantes según el resultado de la prueba verbal del SAT<sup>1</sup>, agrupándolos

---

1 Examen que mide el estado de preparación para el ingreso en las universidades de Estados Unidos.

según el dominio de las habilidades de escritura que tenían antes del curso. Lerner (1997) buscaba obtener datos que fueran accesibles, pero también convincentes para su audiencia institucional, esa que desea datos y números en lugar de los reportes anecdóticos con percepciones, que son más fáciles de presentar. Sus resultados mostraron que las calificaciones fueron similares entre los que visitaron el centro de escritura y los que no. Sin embargo, los que tenían bajos puntajes en la prueba SAT se beneficiaron más porque la calificación promedio fue cinco puntos por encima de los que venían con bajo puntaje y no visitaron el centro de escritura. El otro resultado significativo fue el mayor número de visitas por parte de los estudiantes con bajo puntaje SAT, es decir, que los estudiantes que más se benefician del centro de escritura son los que vienen con una preparación deficiente al momento del ingreso a la universidad. Estos números, concluye el autor, son la forma de asegurar la supervivencia institucional, por lo cual insiste en la importancia de una evaluación que vaya mucho más allá de dar cuenta de la sensación que el centro de escritura influye positivamente en el desempeño de los estudiantes.

Cuatro años después de este estudio, que contó con buena aceptación en la comunidad académica, Lerner (2001) publica un nuevo artículo en el que declara abiertamente: “Quiero revelar una vergonzosa verdad: mi estudio fue fallido tanto estadística como lógicamente” (p.1). Su intención en este siguiente artículo fue persuadir a los directores para que fueran más allá de simplemente contar números y traer a la evaluación la experticia con la que se cuenta al hablar de los resultados que ubican al centro de escritura en un lugar central para la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Esta vez Lerner demuestra que, en contraste con la publicación anterior, existe poca relación entre el puntaje de ingreso de la prueba SAT y las calificaciones del curso de composición, por lo que no se puede esperar que un estudiante con bajo puntaje de ingreso obtenga bajas calificaciones en el curso de primer semestre. También señala que las calificaciones finales no necesariamente son indicadores de las habilidades de escritura de un estudiante. Del mismo modo, plantea que las calificaciones de una clase no son un indicador de investigación confiable. A partir de este análisis, Lerner (2001) hace un llamado a la evaluación como “una actividad que todos podemos y, de hecho, debemos hacer si los centros de escritura van a continuar desarrollándose individualmente y como campo académico” (p.3). La clave está en que la indagación sea más científica y menos narrativa y anecdótica.

Posteriormente, Lerner (2003) presenta un nuevo trabajo en el que recoge los aprendizajes de estos dos estudios, para mostrar que no se requiere un título de posgrado adicional para evaluar, ni tampoco un ejército de “expertos” en evaluación; sino que, a través de la colaboración con otras áreas de la universidad como estadística o estudiantes de posgrado, se puede “capitalizar la

experticia local y enviar el mensaje de que el centro de escritura se toma en serio la evaluación” (p. 73). Para ello, el autor sugiere un marco para investigar los efectos o el impacto de los centros de escritura, que incluye lo siguiente:

1. *Llevar registro de los que participan.* Contabilizar las poblaciones específicas que son atendidas (estudiantes en riesgo académico, de primer semestre, becarios, en situación de discapacidad, etc.) da un número más significativo que el número total.
2. *Medir las necesidades de los estudiantes.* Es decir, conocer lo que los estudiantes que nos visitan, y los que no lo hacen, necesitan, esperan y desean. Para ello es necesario buscar formas para obtener sus voces y puntos de vista.
3. *Medir la satisfacción de los estudiantes.* Como se mostró antes, esta suele ser una de las estrategias más usadas en Latinoamérica cuando se quiere evaluar un CPE. Por lo general, una encuesta de satisfacción luego de recibir algún servicio de un CPE es altamente satisfactoria, pero a veces puede ser difícil saber si están genuinamente satisfechos o si quieren apoyar a la persona que les prestó el servicio. Una manera de averiguarlo puede ser solicitando esta información semanas o incluso meses después de recibir el servicio. También puede medirse encuestando a los profesores sobre su percepción o siendo parte de encuestas sobre servicios institucionales, que podrían ofrecer una mirada un poco más amplia.
4. *Medir el ambiente del campus.* Conocer la percepción de los estudiantes sobre el ambiente académico, dentro y fuera de las aulas, permite ir más allá del “impacto” para entender el contexto en el que transcurre el CPE. En los casos en los que hay espacios, conocer la percepción sobre el espacio, cómo es utilizado por los estudiantes y por el personal, qué incide en el flujo o tráfico o qué tan inclusivo es para grupos no tradicionales de estudiantes.
5. *Medir los resultados.* Estos deben ir más allá del manejo de unas destrezas específicas por parte de los estudiantes y, en cambio, incluir el desarrollo como escritores y el éxito como estudiantes universitarios, al igual que la contribución que se hace en el desarrollo profesional de sus tutores o profesores. De esta forma, los resultados pueden presentarse en términos que sean comprendidos y valorados por directivos, profesores y estudiantes.
6. *Encontrar evaluaciones comparables entre instituciones.* Aunque los contextos individuales de cada institución son únicos y, por lo tanto, sus resultados, los datos de instituciones similares pueden ofrecer argumentos convincentes a los directivos. En nuestra región es muy

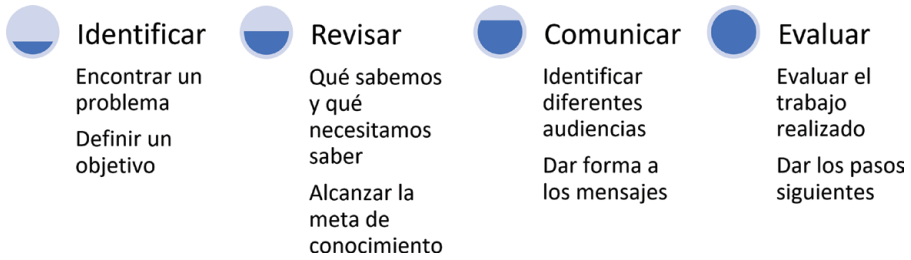
poco lo que hay en cuanto a estudios comparativos de CPE; sin embargo, un punto de inicio puede ser la investigación de Molina-Natera (2018), cuyo fin no fue comparar instituciones, sino brindar un panorama dentro del cual cada institución puede ubicarse.

7. *Usar estándares nacionales aceptados para medir.* Aunque este aspecto puede ser muy diferente de un país a otro, o incluso inexistente, se refiere al desarrollo de las competencias que buscan la excelencia profesional. Cuando se buscan estos indicadores nos alejamos del discurso remedial, aunque se trabaje con los estudiantes con menor preparación, y nos enfocamos en el desarrollo de los procesos de escritura de los estudiantes y del desarrollo profesional de los tutores y profesores.
8. *Medir el costo-efectividad.* Los directivos de las instituciones siempre se están preguntando si el CPE cuesta lo que está costando y si vale la pena esa cantidad o si se puede disminuir. Una evaluación que tenga en cuenta los aspectos que se han mencionado le dará al director(a) los argumentos para demostrar los beneficios de su programa y las contribuciones que hace a la institución.

Como se ha visto en este apartado, la evaluación siempre buscará establecer un diálogo con las directivas institucionales, no solo para “probar” la efectividad del programa, sino para demostrar el lugar que el CPE tiene, o debe tener, en la institución. Con los resultados de una sólida evaluación, este puede constituirse como el lugar que la universidad decide darles a las prácticas de lectura y escritura académica. Si bien debe buscarse la forma de mostrar indicadores que satisfagan a la administración, como fue el caso de Lerner (1997), debemos ir más allá de los datos para hacer que estos nos lleven a preguntas no formuladas, a terrenos inexplorados; a salir de la comodidad de lo que consideramos que está bien y a plantear nuevas formas de hacer lo que hemos venido haciendo.

## Algunos Pasos para una Evaluación para la Acción

Hasta ahora se ha presentado la evaluación de los CPE como un camino para buscar la manera de entender las prácticas que se adelantan según las particularidades de cada programa y de cada institución. Se ha visto que la evaluación es la forma inevitable de darle un lugar relevante a nuestro trabajo. Aunque se ha insistido en la necesidad de formular preguntas propias y definir maneras de responderlas que obedecen a los recursos y a los intereses particulares, en este apartado se mostrarán cuatro pasos que pueden orientar un proceso de evaluación enfocado en tomar acciones que conduzcan a transformaciones y desarrollos en un CPE. Estos pasos se plantean a partir de Adler-Kassner (2008) y pueden resumirse en el siguiente esquema en la Figura 1.3.



*Figura 1.3. Pasos para una evaluación para la acción. Fuente: Elaboración propia.*

## Identificar

El primer paso que propone Adler-Kassner (2008) en la evaluación es identificar un tema (no un problema), al tiempo que se organiza una lista de colaboradores con los que se va a trabajar. Esto puede hacerse de diferentes formas: por ejemplo, hacer un taller con el equipo de trabajo para que establezcan grupos de temas de interés en los que hay que trabajar, armar los grupos de personas que se encargarán de cada tema de la evaluación y liderar estos esfuerzos brindando apoyo a cada grupo.

A manera de ejemplo, Fullmer (2009) identifica los temas de interés en un programa a través de un análisis DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas). Al ser insuficiente el análisis DOFA para una autoevaluación del programa, se creó un plan de acción que utilizara las fortalezas identificadas para tomar ventaja de las oportunidades y enfrentar las debilidades y amenazas del programa. En esta evaluación se modificó el esquema DOFA agregando un cuadro para el plan de acción que incluía la identificación de las mejores prácticas basadas en evidencias que pudieran orientar la acción a seguir (ver Tabla 1.1). Esto llevaba a que los tutores investigaran para formular el plan de acción en el tema que estaban trabajando. Estos planes de acción fueron revisados por el director, teniendo en cuenta la compatibilidad con los objetivos y misión institucional y de las instancias superiores en las que se encuentra adscrito el programa.

**Tabla 1.1. Análisis DOFA y Plan de Acción.**

**Fuente: Basado en Fullmer (2009)**

<b>Debilidades</b> ¿Qué puede mejorarse?	<b>Oportunidades</b> ¿Qué oportunidades están abiertas?
<b>Fortalezas</b> ¿Qué se ha hecho bien?	<b>Amenazas</b> ¿Cuáles son los obstáculos?
<b>Mejoramiento</b> Acciones a tomar	<b>Basado en esta evidencia</b> Referencias y puntos principales

En una evaluación en la que los actores involucrados participan en la identificación de los temas que se van a analizar, se asegura contar con un equipo comprometido con esta tarea. Además, cuando estos aspectos salen del mismo equipo, como en el ejemplo de Fullmer (2009), y no son impuestos por estándares nacionales o por funcionarios institucionales que no conocen el programa, los resultados de la evaluación reflejarán los valores y la filosofía del CPE.

## Revisar

Una vez identificados los aspectos en los que se quiere indagar, es necesario revisar el conocimiento con el que se cuenta, con el fin de determinar lo que sabemos y lo que necesitamos saber para lograr el objetivo. Cuando esto se concibe como un plan (o proyecto) de investigación, los actores involucrados pueden establecer un proceso con unas fases que tendrán un tiempo establecido. Existen tres razones que justifican la revisión del conocimiento, según Sen (2003) (citado en Adler-Kassner, 2008):

- Los organizadores necesitan datos sólidos para documentar la experiencia que están representando y los efectos de esas experiencias.
- Los datos ayudan a “contrarrestar las campañas de desinformación de los oponentes” al programa (Sen, 2003, p.116).
- La investigación puede servir como base para una campaña de publicidad o información para cambiar la historia que se tiene.

En este contexto, se concibe que la indagación que se aplica para una evaluación de un CPE sí se debe asumir con el rigor de una investigación, aunque, como señaló Lerner (2003), no requiere una formación especializada ni la contratación de “expertos” en evaluación. Conviene entonces diseñar la investigación con los criterios RAD establecidos por Haswell (2005): “Repliable, Agregable y basada en Datos” (p. 201). El diseño entonces podrá ajustarse a las necesidades de información, al recurso humano disponible y al objetivo que se persiga, pudiendo enfocarse en enfoques cualitativos, enfoques cuantitativos o mixtos.

Un ejemplo de un diseño mixto es el de Lannin *et al.* (2017), quienes, en un esfuerzo por convencer a directivos sobre la efectividad de su programa, adelantaron dos estudios de caso con metodologías mixtas. Estos estudios de caso se llevaron a cabo en dos cursos de escritura intensiva, con el objetivo de indagar las percepciones de estudiantes y profesores en la experiencia de estos cursos. Estos autores, que se enfrentaron con la necesidad de demostrar que su programa funciona, al usar metodologías cualitativas y cuantitativas

buscaban obtener datos con los que pudieran hablarle a una audiencia de formaciones variadas, como son los directivos institucionales. Los instrumentos que utilizaron incluían entrevistas a profundidad con los profesores y algunos estudiantes, programas de asignaturas, consignas o tareas de escritura, trabajos de los estudiantes y encuestas. Este tipo de diseño puede utilizarse cuando se necesita un volumen mayor de datos porque se busca tener una comprensión más completa del programa, saber cómo está funcionando dentro de la institución, en sus diferentes niveles, y cómo funcionará la evaluación cuando se presenta en una conversación en las altas jerarquías institucionales.

## Comunicar

El tercer paso en la evaluación para la acción consiste en: (a) identificar las audiencias a las que se va a comunicar y (b) adecuar los mensajes, considerando las características de dichas audiencias. Una vez que sabemos los asuntos en los que queremos impactar, también necesitamos determinar las audiencias que queremos alcanzar para lograr un trabajo que conduzca a cambios. Además, necesitamos establecer cómo queremos posicionarnos, dependiendo de las audiencias y los mensajes. Adler-Kassner (2008) sugiere posicionarnos como activistas y no como intelectuales “porque ese rol facilita el tipo de diálogo a través del cual se construyen bases y se desarrollan alianzas” (p.136).

Cada CPE tiene un estatus jerárquico diferente, lo cual incide en las audiencias y los mensajes que se deben determinar. En la muestra que se estudió en Latinoamérica solo uno es una unidad académica independiente, mientras que la mayoría está vinculado a un departamento de lenguas (34%) y a las vicerrectorías académicas (31%), como puede verse en la Figura 1.4 (Molina-Natera, 2018).

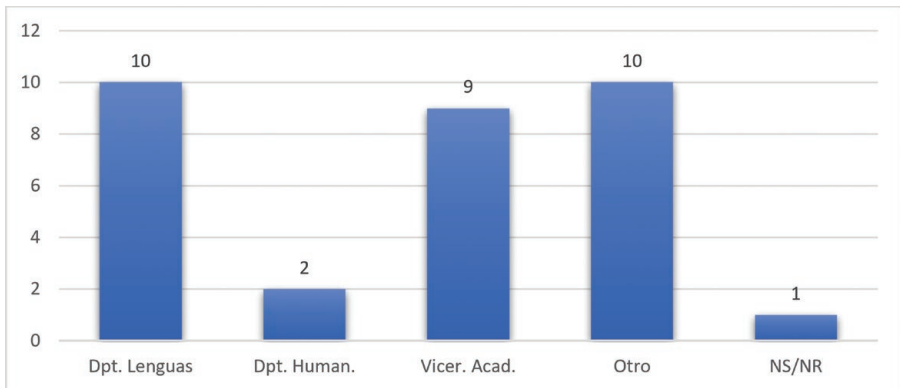


Figura 1.4. Vinculación administrativa del CPE. Fuente: Molina-Natera (2018)



Esta vinculación administrativa influye en el tipo de riesgos que podemos asumir al identificar posibles audiencias para contar nuestra historia y al desarrollar mensajes para comunicarnos con esas audiencias. No será lo mismo dirigirse a la vicerrectoría académica para una directora de CPE recién nombrada y con un contrato inestable que para un profesor titular con años de vinculación a la institución. Aunque se trate de un profesor respetado en la institución, es posible que el directivo en cuestión no crea en el programa, o que sea alguien poco amable e inaccesible, cuyo deseo (u obligación) es recortar presupuesto empezando por estos programas, entre muchos otros posibles escenarios. Ante estas situaciones, se requiere descubrir los valores y propósitos que compartimos con estos directivos, indagando sobre los planes de acción que han trazado para encontrar en ellos el nicho donde nuestro CPE tenga lugar.

Es así como las conversaciones e indagaciones, además de conocer los intereses y necesidades de nuestra audiencia, buscan conectar los nuestros con los de ellos. Simpson (2010) recuerda algunos puntos que son de utilidad para esto:

- El CPE no es independiente de su institución.
- La administración central no es inherentemente malévola, omnipotente ni caprichosa.
- Aunque sean (ex) profesores, los administrativos no están generalmente bien informados sobre los CPE.
- Los administrativos enfrentan restricciones impuestas por leyes y políticas, supervisores, precedentes, expectativas públicas y presupuesto.
- Los valores y expectativas de los administrativos corresponden con las de los CPE
- Los administrativos están abiertos al cambio, pero no a la subversión
- Los administrativos responden negativamente a las quejas
- Los administrativos no perdonan los esfuerzos por saltarse la cadena de mando.

Cuando se ha establecido y reconocido la audiencia, se puede dar inicio a la formulación del mensaje. Estamos tan familiarizados con el discurso académico que suele ser difícil comunicarnos alejándonos de él, y el discurso académico *no* suele ser el más adecuado para transmitir mensajes claros a los administrativos. En ocasiones no somos capaces de explicar nuestro mensaje con los que no comparten nuestros antecedentes, y esto se debe principalmente al lenguaje que elegimos. Un mensaje de una directora de CPE a un directivo debería ser conciso, con un vocabulario de conocimiento común para lograr claridad, en el que haya, o al menos se busque, relación entre los intereses de ambas partes y se comuniquen los principios y valores del CPE de manera sistemática. Adicionalmente, el mensaje es más poderoso localmente, incluso

si se trata de un programa prestigioso con reconocimiento internacional, lo que implica la necesidad de un discurso enfocado en lo particular.

Ahora bien, un mismo mensaje, como podría ser el resultado (o parte) de la evaluación, puede tener propósitos distintos, pero también podría tener implicaciones distintas. Son muchos los casos en los que se ha concebido como evaluación a un estudio diagnóstico que refleja lo mal que están los estudiantes y todas sus carencias. Este “discurso del déficit” (ver discusión al respecto en Ávila Reyes et al., 2021) se ha utilizado para plantear la necesidad de un CPE en una institución, pero hay que evitar que este discurso se devuelva en contra cuando el directivo asuma que el mismo departamento que viene a hacer una solicitud no está logrando los propósitos que se le han encomendado.

Como se ha visto, la comunicación adecuada a los diferentes propósitos y audiencias requiere una estrategia de planeación que presentará los aspectos del CPE que son pertinentes, lo cual a su vez conducirá a resultados más efectivos. Dicha planeación debe incluir no solo el mensaje que se desea compartir, sino también dónde se circulará (contexto interno o externo), en qué momento es pertinente (cuando lo requieran, cuando se termine la recolección y análisis de datos, en una crisis, cuando se elabore el informe anual, etc.), por parte de quién (director, coordinador, equipo completo, directivos académicos), a través de qué medios (oral, escrito, audiovisual, multimodal, etc.) y con qué propósito.

## Evaluar

La última fase de este proceso implica medir el éxito de la(s) estrategia(s) puestas en juego para responder si se logró o no el objetivo. Esta vez no se trata de hacer otra evaluación a la evaluación, sino de medir los resultados alcanzados para saber si el proceso funcionó o no. Si se cumplió la primera fase y se identificó un problema, habría que preguntarse en esta fase si se encontró la respuesta o el “remedio” que permita cambiar la situación, pues toda evaluación debe conducir a un cambio. Adler-Kassner (2008) se refiere al éxito en la evaluación como algo que debe poder medirse tanto en el corto como en el largo plazo. En el corto plazo, podría medirse con la evaluación de los asistentes a un taller de formación docente, por ejemplo. Y en el largo plazo podría tratarse de una investigación transversal en la que se midió el impacto del programa durante los años de formación de una cohorte de estudiantes.

Es importante destacar que el éxito es relativo dependiendo de la audiencia. De esta forma, cualquier indicador debe leerse con prudencia y de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, el aumento del número de usuarios de un centro de escritura en un año puede ser positivo para el equipo que ideó estrategias para convocar mayor participación con los mismos recursos disponibles, pero para las

directivas eventualmente podría ser insuficiente pues el desempeño de los estudiantes continúa sin justificar la inversión en el recurso humano dispuesto para este programa. Por esto es necesario que el alcance de la evaluación se conserve a nivel local, en el problema identificado, pues entre más grande sea el problema, más difícil será establecer si se alcanzó o no el éxito. En esta etapa la audiencia es el mismo equipo que condujo la evaluación, aunque en algunos casos podrían decidir incluirla dentro del informe que se presenta a los directivos.

Durante esta fase podría verificarse la realización de los pasos que White et al. (2015) incluyen en el ciclo de evaluación de un programa de escritura (ver Figura 1.5). Para estos autores, es fundamental que se alineen las fuerzas externas a la institución con la misión, lo cual puede verificarse antes, durante y después de la evaluación del programa. De igual forma, como se sugiere involucrar personas de todos los niveles en la evaluación, desde directivos académicos hasta estudiantes, podrían ser incluidos también en la revisión de todo el proceso.

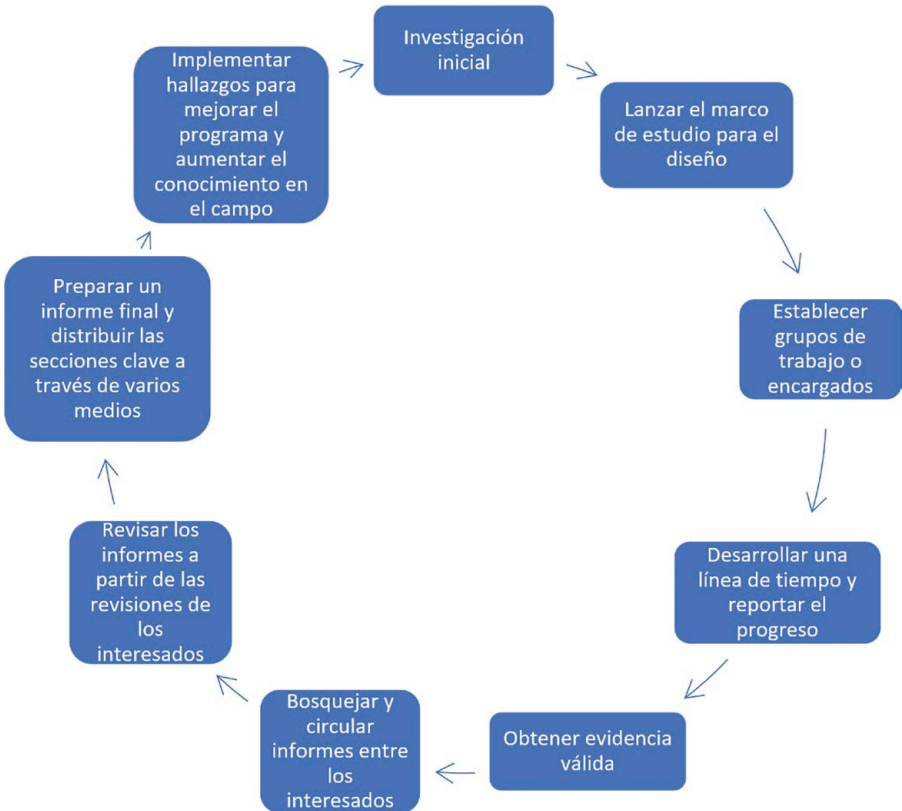


Figura 1.5. Ciclo de evaluación de un programa de escritura.  
Fuente: Elaborado a partir de White et al. (2015, p.107).

Algunas preguntas que Adler-Kassner (2008) sugiere para esta etapa son: ¿Alcanzaron el resultado? Si la respuesta es positiva: ¿qué salió bien?, ¿qué lecciones pudieron aprender?, ¿qué pueden llevarse de la experiencia? Si la respuesta es negativa: ¿qué no salió bien?, ¿qué podrían haber hecho diferente?, ¿qué podría haber sido más exitoso?, ¿qué pueden usar para repensar la estrategia? Si, como se señaló al principio, la evaluación se convierte en parte esencial para el funcionamiento de un CPE, la última fase debería brindar la información necesaria para emprender un nuevo ciclo que una vez más busque evidencias de qué tan acertado se puede considerar el trabajo.

## Discusión y Conclusiones

La evaluación de los CPE es la única manera de conocer a profundidad, pero de manera tangible, cómo y qué tan bien funcionan. Se trata de un proceso único para cada programa, que solo puede ser diseñado por los que lo conocen y están en capacidad de identificar las necesidades y aspectos por mejorar. Si bien puede enfocarse en un solo aspecto específico, también puede ampliarse el foco de atención para tener una mirada periférica que vaya más allá de las prácticas internas del programa, esas que nos dan una visión de túnel (McKinney, 2013), y se consideren las relaciones entre las diferentes instancias universitarias, entre las diferentes modalidades textuales, entre las diversas poblaciones de la comunidad académica y entre los diferentes mundos que coexisten en la universidad.

Es importante que un CPE muestre resultados, pero estos no pueden quedarse en valoraciones autocomplacientes, como el número de cursos o personas atendidas o las encuestas/evaluaciones de satisfacción o de percepción, que casi siempre son un acto de cortesía por parte de quien recibe el servicio y a cambio lo valora positivamente como muestra de agradecimiento. Se requiere salir de la zona de confort que dan estas valoraciones y asumir una mirada crítica para formularse preguntas tendientes a evidenciar si el nivel de la escritura de los estudiantes ha mejorado o cuáles son las diferencias en la escritura después de recibir el servicio, incluso la manera en que el CPE contribuye concretamente con la misión y la planeación institucional.

Si la falta de apoyo institucional o los recortes presupuestales son la principal amenaza, se requiere buscar los argumentos y las evidencias que posibiliten un diálogo fluido con los directivos. Por eso la evaluación no debe arrojar solamente resultados de orden práctico dirigidos al interior del programa. En lugar de ello, debe permitir que el director pueda comunicar no solo datos, sino la filosofía y los valores del programa, usualmente desconocidos por los niveles administrativos superiores. Cuando se comparten los resultados de

una evaluación sería no solo se encuentra la forma de demostrar cómo nuestro trabajo se articula con la misión institucional, sino también con el campo disciplinar de los estudios de la escritura (Schendel & Macauley, 2012). Además, al comunicar los resultados el director del CPE se posiciona como un líder a nivel institucional y a nivel de la comunidad académica.

Una dificultad mayor para los CPE radica en tener una mirada sistémica y reflexiva de las diferentes iniciativas del programa. Por ello, es necesario documentar y también reflexionar sobre los esfuerzos coordinados del programa. Esta dificultad puede superarse si se establece que la administración y la investigación son dos pilares interdependientes para el programa que se encuentran al mismo nivel. De esta forma, la evaluación deja de ser un esfuerzo adicional o una serie de actividades que implican una agenda alterna y se convierte en parte esencial del funcionamiento de un CPE, de manera expansiva e inclusiva.

Pensar en la evaluación como una manera de investigar el programa mantiene una mirada crítica en las actividades que se desarrollan de manera cotidiana. Esto conlleva la apertura para estar dispuestos a asumir que los procesos y las prácticas pueden tener deficiencias que ameritan cambios. Adicionalmente, la evaluación reflexiva siempre debe conducir a tomar decisiones que conduzcan al mejoramiento de las actividades del programa (Harrington, 2013), es decir, a estar en constante transformación. Esto no implica que todos los años hay que empezar todo de cero, sino que cada proceso de evaluación llevaría a ajustar una práctica que se analizó particularmente. Así como escribir involucra pensar, investigar y repensar en una forma que se desarrolla a lo largo de la vida de manera no lineal, evaluar un CPE nos invita a pensar, investigar y repensar nuestras prácticas. Cuando esta evaluación reflexiva, además de compartirse con directivos institucionales y los mismos colaboradores del programa, se comparte con colegas que tienen las mismas inquietudes, estamos plantando semillas que generarán discusiones cada vez más amplias y profundas a nivel institucional y también a nivel de la comunidad académica de los CPE.

Así, la evaluación de un CPE es un proceso formativo que supone una visión expansiva en constante cambio. Esta es una visión que, a su vez, requiere definir con claridad específica nuestros modos de proceder: “Ideales con estrategias; estrategias con ideales—esas son las claves para cambiar las historias que dan forma al trabajo que hacemos” (Adler-Kassner, 2008, p.163). Vista de esta forma, la evaluación no es algo a lo que hay que temer; es algo que debemos emprender porque se trata de un proceso riguroso que contiene la promesa de ayudar a descubrir el potencial del CPE y a mostrar la forma de superarlo. Finalmente, es necesario evaluar antes de que nos evalúen a nosotros.

## Referencias

- Adler-Kassner, L. (2008). *The activist WPA. Changing stories about writing and writers*. Utah State University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgqss>
- Adler-Kassner, L. & O'Neill, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve learning and teaching*. Utah State University Press.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F. & Tapia Ladino, M. (2021). “My abilities were pretty mediocres”: Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–560.
- Broad, B. (2003). *What we really value: Beyond rubrics in teaching and assessing*. Utah State University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt46nxvm>
- Calle Arango, L., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: Entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872–895. <https://doi.org/10.1590/198053143882>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Unesco. [https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod\\_resource/content/1/GE.JUAN.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf)
- Fullmer, P. (2009). The assessment of a tutoring program to meet CAS standars using SWOT analysis and action planning. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 51-76. <https://doi.org/10.1080/10790195.2009.10850324>
- González Pinzón, B. Y., & Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195–201.
- Harrington, S. (2013). What is Assessment? En R. Malenczyk, (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 156-168). Parlor Press.
- Harrington, S. (2005). The place of assessment and evaluation in writing program administration. En S. McGee & C. Handa (Eds.), *Discord and direction. The postmodern writing program administrator* (pp. 140-157). Utah State University Press.
- Harris, M. (1988). *The concept of a writing center*. The National Council of Teachers of English. <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept/>
- Haswell, R. (2005). CCCC/NCTE's recent war on scholarship. *Written Communication*, 22(2), 198-223. <https://doi.org/10.1177/0741088305275367>
- Huot, B. (2002). *(Re)articulating writing assesment for teaching and learning*. Utah State University Press.
- Janangelo, J. (2013). What is the intellectual work of writing program administration? En R. Malenczyk, (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 371-380). Parlor Press.
- Lannin, A., Cisco, J., Philbrook, J., & Philbrook, M. (2017). “How do you know that works?”: A mixed methods approach to writing program assessment. *WPA: Writing Program Administration*, 40(2), 52-76.
- Lerner, N. (2003). Writing center assessment: Searching for the “proof” of our



- effectiveness. En M. Pemberton & J. Kinkead (Eds.), *The center will hold: Critical perspectives on writing center scholarship* (pp. 58-73). NCTE.
- Lerner, N. (2001). Choosing beans wisely. *The Writing Lab Newsletter*, 26(1), 1-4.
- Lerner, N. (1997). Counting beans and making neans count. *The Writing Lab Newsletter*, 22(1), 1-4.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disiciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- McCracken, N. (1979). Evaluation/accountability for the witing lab. *The Writing Lab Newsletter*, 3(6), 1-2.
- McKinney, J.G. (2013). *Peripheral visions for writing centers*. Utah State University Press.
- McLeod, S. (2007). *Writing program administration*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/mcleod-wpa/>
- McLeod, S., Miraglia, E., Soven, M., & Thaiss, C. (Eds.). (2001). WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs. NCTE.
- Molina-Natera, V. (2018). *Teorías, prácticas y administración de los centros y programas de escritura de Latinoamérica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=204323>
- Molina-Natera, V. (2015) (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Sello Editorial Javeriano. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6>
- Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. <https://doi.org/10.26564/16926250.655>
- Schendel, E., & Macauley, W. (2012). *Building Writing Center Assessments That Matter*. University Press of Colorado. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgkdp>
- Schwalm, D. (2002). Writing program administration as a preparation for an administrative career. En S. Brown & T. Enos. (Eds.), *The writing program administrator's resource: A guide to reflective institutional practice* (125-135). Erlbaum.
- Sen, R. (2003). *Stir it up: Lessons in community organizing and advocacy*. Jossey-Bass.
- Simpson, J. (2010). Managing encounters with central administration. En C. Murphy, & B. Stay (Eds.), *The Writing center director's resource book* (pp. 199-214). Routledge.
- Simpson, J. (1985). What lies ahead for writing centers: Position statement on professional concerns. *Writing Center Journal*, 6(1), 35-39.
- Tapia-Ladino, M., Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Bazerman, C. (2016). Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: An analysis from key scholars in the field in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69(3), 189-208.
- Tchudi, S. (Ed.). (1997). *Alternatives to grading students writing*. NCTE.
- Villagrán, A., Reyes-Angona, S., Garciamoreno, D. & Ochoa, M. (2020). Centro y programas de escritura: Una relación dinámica. *Boletín RLCPE*, 1(2), 21-25.
- White, E., Elliot, N., & Peckham, I. (2015). *Very like a whale: The Assessment of Writing Programs*. Utah State University Press.
- Witte, S., & Faigley, L. (1983). *Evaluating college writing programs*. Southern Illinois University Press.