

Centro de Escritura Telar:

Una década de trabajo en
La Casita del Placer Textual

ISBN 978-628-02-0580-9


ingedit
EDITORIAL
gaia Grupo
Editorial



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA



FACULTAD DE
CIENCIAS
BÁSICAS

Telar
Para leer, aprender y vivir la palabra escrita

Centro de Escritura Telar:

Una década de trabajo en
La Casita del Placer Textual



Facultad de Ciencias Básicas



Centro de Escritura Telar:
Una década de trabajo en La Casita del Placer Textual

ISBN Digital: ISBN 978-628-02-0580-9
Primera edición: Bogotá, septiembre de 2025

Grupo editorial Gaia – IngeEdit Editorial
ingeditorial@gmail.com

Red RIET Red Interuniversitaria para la Investigación, Emprendimiento,
Innovación y la Transferencia de Conocimiento

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca - Facultad de Ciencias Básicas

Autores:

Clarena Muñoz Dagua
María Cristina Asqueta C.
Daniel Alonso Jaramillo G.
Sandra Uribe Pérez
Isabel Jaramillo G.
Diana Carolina Cabrera G.
Oscar René Martínez Mesa

Producción editorial:

Grupo editorial Gaia – IngeEdit Editorial
Sandra Patricia Rodríguez Lamus (Editora)
Pedro Enrique Espitia Zambrano (Editor)
Diseño gráfico portada y diagramación: P.E.E.Z.
ingeditorial@gmail.com

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida total ni parcialmente o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sin el permiso previo de la editorial.

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

DIRECTIVOS

Dra. María Ruth Hernández Martínez
Rectora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Dr. Leonardo Alexander Rodríguez López
Vicerrector de Innovación, Investigación y Extensión

Dra. Sandra Julieth Moncada Casanova
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Dr. Wilmar Arnulfo Bravo Murillo
Vicerrector Académico

Dra. Claudia Andrea Cruz Baquero
Decana Facultad de Ciencias de la Salud

Dra. Eulalia Jaimes Cáceres
Decana Facultad de Ciencias Sociales

Dra. Florinda Sánchez Moreno
Decana Facultad de Ingeniería y Arquitectura

Dr. José Gerardo Vaca Lombana
Decano Facultad de Administración y Economía

Dr. Gustavo Hernán Arguello Hurtado
Decano Facultad de Derecho

Dr. Oscar René Martínez Mesa
Decano Facultad de Ciencias Básicas

FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS

Oscar René Martínez Mesa
Decano Facultad de Ciencias Básicas

Juan Alberto Blanco Puentes
Director Programa Ciencias Básicas

Diana Maritza Loaiza Parra
Directora Procesos Químicos Ambientales

Jorge Luis Pitalúa Pantoja
Director Programa de Matemática Aplicada

EQUIPO DE TRABAJO Centro de Escritura Telar

Clarena Muñoz Dagua
Líder Centro de Escritura Telar

María Cristina Asqueta Corbellini
Docente Centro de Escritura Telar

Sandra Uribe Pérez
Docente Centro de Escritura Telar

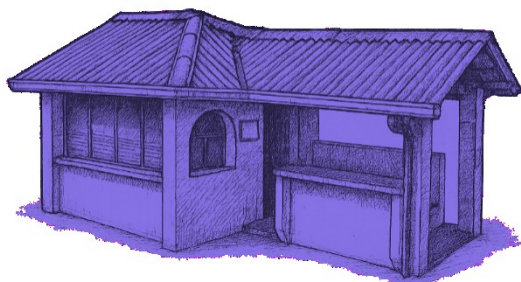
Daniel Alonso Jaramillo García
Docente Centro de Escritura Telar

Isabel Jaramillo G.
Docente Centro de Escritura Telar

Diana Carolina Cabrera Gómez
Docente Centro de Escritura Telar

Tabla de contenido

Prólogo	
El punto del Centro	7
Introducción	12
Capítulo 1.....	15
Centro de Escritura Telar: una historia por contar	
Capítulo 2	58
Travesías culturales punto por punto. El gran telar	
Capítulo 3	90
Saber Pro: una mirada desde la lectura y la escritura	
Capítulo 4.....	125
Tejer sentidos entre autores, libros, lenguas y palabras	
Capítulo 5	159
Los caminos del telar en 10 años	
Capítulo 6.....	177
Del texto al hipertexto: Tendencias en la didáctica de la escritura académica en la era de la inteligencia artificial	
Epílogo	202
Reseña de los autores	207



Prólogo

El punto del Centro

- ¡profe, no entendí nada cuando leí el artículo!
- ¡aaaahh, comprendí otra cosa!
- ¡ese libro es muy difícil, maestra, no entiendo nada!
- ¡profe, es que no me sale, no me sale nada para escribir, no puedo!
- pero sí ahí está escrito, ¿no lo entiende maestra?
- ¡pues eso fue lo que quise escribir!
- ¿y tengo que repetir el ensayo de nuevo, ya hice dos borradores?
- ¡yo nooo, es que me da susto hablar en público!
- ¡me muevo mucho cuando expongo, las manos se me ponen frías!

Éstas son exclamaciones comunes que aducen los estudiantes cuando tienen compromisos en aula, o por lo menos fueron las que recibí durante mi vida académica como maestra universitaria de lengua castellana de pregrado y posgrado. Y creo, que siguen siendo los lamentos quejumbrosos que todos los maestros escuchan como estribillos en salones de clase. Pues sé que esta situación no sólo aqueja a los profesores de lengua materna sino al resto de colegas de todas las disciplinas. La situación particular la viví en donde me anidé como docente por más de dos décadas, la Facultad de Administración y Economía de mi Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, porque pese a que hoy disfruto del deber cumplido, me gusta seguir sintiéndola mía; en ella me fortalecí como profesora, pero sobre todo me hice como investigadora.

Todo comenzó allí, en las dificultades descritas y rumiadas por mucho tiempo. Pero el reto estaba en ¿cómo solucionarlo? Esa era la pregunta que me obsesionaba. Fue entonces cuando comprendí que debía indagar primero el contexto en que se fraguaba la situación problemática y efectué inicialmente dos investigaciones exploratorias a manera de diagnóstico sobre el manejo de las habilidades comunicativas, una sobre la lectura (2004-2006) y otra sobre la escritura (2007-2008). Después acompañada con la profesora Clarena Muñoz Dagua, vinieron las de oratoria y más adelante las del discurso.

En un Encuentro sobre Lectura que hubo en la Universidad Autónoma de Occidente (2006), al cual llevé una de mis primeras ponencias y en conversaciones con colegas de todo el país, surgió la idea de constituir una red de investigaciones sobre el tema de la lectura y la escritura en

la universidad colombiana, hecho que se hizo realidad en Bogotá a finales de ese año. Así surgió la RedLees de la cual honrosamente fuimos fundadoras. Entre los muchos compromisos que debíamos cumplir, era que las instituciones aglutinadas tendríamos que fundar un Centro de Escritura en los lugares en donde laborábamos. A esta encomienda, nos unimos con la colega, investigadora y amiga, Clarena, quien sufría la misma obsesión como maestra de lengua materna, nos pusimos en la tarea de hacer los trámites para crear en la UCMC el Centro. Y se hizo realidad mucho tiempo después como si fuera un parto, porque corrieron nueve años para gestar el Centro de Escritura TELAR, el cual se formalizó durante la rectoría del arquitecto Carlos Corrales Medina.

Acompañé las afugias de sus primeros pasos que fueron -y debo decirlo, sin modestia- bien cimentados en el lapso de tres años (2015-2018), pero siempre he estado al tanto de su recorrido y logros, ¡que no han sido pocos! -Como quien dice he sido una madre responsable-.

Así, usted tiene en sus manos un preciado tesoro, un libro que da cuenta de ello. En sus páginas se ha tejido la palabra histórica del Centro, que debe enorgullecer no sólo a sus fundadores y tutores, sino a toda la comunidad de Uicolmayor, pues no todas las universidades cuentan con este espacio de apoyo extracurricular para sus estudiantes, docentes y administrativos.

En consecuencia, el presente lienzo tejido, le ofrecerá la posibilidad, a usted lector, de encontrarse con la historia hilvanada del Centro de Escritura Telar, sus fundamentos pedagógicos y epistemológicos que le han impulsado a ser una propuesta seria que sirve de referente para el país. Descubrirá que el inspirador, Roland Barthes, sigue vigente en

sus vigas, pues aquel mote prístino de ser “la casita del placer”, guía todos los procesos y actividades que se realizan, pues se cree en una pedagogía crítica y hedonista. Se concibe el ejercicio de leer y escribir, no como un acto punitivo, obligatorio sino como una interacción lúdica entre guía y discípulo.

Si desea saber más sobre el recorrido de esta década, avance y encontrará cómo TELAR ha logrado capacitar y sacar adelante mejores resultados en las pruebas de Saber-Pro en Lectura Crítica y Comunicación Escrita que año tras año realiza el ICFES y que se acompaña con cursos de refuerzo planeados para toda la población estudiantil e incluso para docentes. De igual manera, comprobará en las sendas actividades y encuentros que se han hecho, cómo la divulgación de la lectura y la escritura dan testimonio del principio de educar en comunidad.

¿Pero cómo no seguir soñando? ¿cómo no visionar el Centro hacia el futuro? Para ello, prosiga, pues culminando este lienzo textual encontrará una prospectiva que induce a nuevos propósitos futuristas para esta unidad pedagógica, que palpita como un **punto central y equidistante locativamente en el campus**. Al final usted puede verificar las nuevas tendencias pedagógicas que alinean hoy, la lectura y la escritura en la universidad.

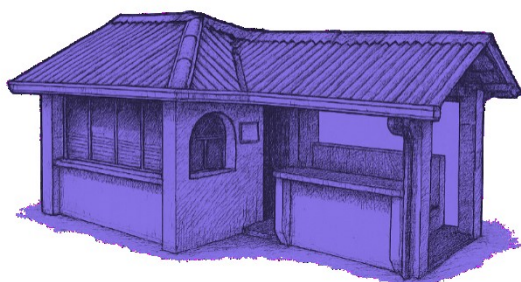
Y permítanme también seguir soñando con este hijo académico que me tocó abandonar, pero que lo llevo en mi corazón: deseo que el Centro de Escritura en esta nueva etapa que inicia, su segunda década de existencia, crezca locativa y académicamente. Que fortalezca más lo presencial con lo virtual, que sea amigo de la inteligencia artificial, no para usarla, sino para que sea la base de nuevas pedagogías y

didácticas corporativas que complementen, corrijan y produzcan nuevos textos. Que avizore e inspire investigaciones, semilleros regionales y nacionales. Es decir que nuestro TELAR **artesanal** de principio de siglo con tutores presenciales se convierta en un telar **industrial** o ESTELAR -como lo pensamos algún día- para aprovechar, cada vez más y mejor las nuevas tecnologías que seducen a los estudiantes y que como docentes también debemos dejarnos seducir, así ya nos brillen nuestras canas. ¡El reto es grande, el compromiso debe ser de todos!

Martha Cecilia Andrade Calderón

Docente e investigadora universitaria

Cofundadora Centro Escritura Telar



Introducción

El acto de escribir ha sido, desde los albores de la civilización, uno de los más poderosos mecanismos de construcción cultural, transmisión del conocimiento y afirmación de la identidad humana. En el ámbito universitario, la escritura se erige como el eje epistémico que articula la formación crítica, la producción investigativa y la creación de ciudadanía. Conscientes de esta premisa, el **Centro de Escritura Telar** de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ha desarrollado, durante una década, un entramado de experiencias pedagógicas, investigativas y culturales que hoy confluyen en esta obra colectiva.

El libro que el lector tiene en sus manos da cuenta de un proceso institucional y académico que trasciende la lógica remedial de la escritura para situarla en un horizonte epistémico y social. A lo largo de diez años, Telar ha transitado desde los diagnósticos iniciales sobre las dificultades de lectura y escritura en la educación superior, hacia la consolidación de un modelo que comprende estas prácticas como vehículos de pensamiento crítico, inclusión y transformación social. En este sentido, la metáfora del telar no es solo un símbolo, sino una metodología: urdir, entrelazar y tejer palabras, ideas y saberes que configuran comunidades discursivas, identidades académicas y proyectos colectivos.

La propuesta se nutre de un enfoque interdisciplinar que integra la tradición humanística con los desafíos contemporáneos. Por un lado, se reconoce la importancia de los procesos históricos y culturales que han acompañado la emergencia de la escritura como tecnología de la palabra, así como las prácticas sociales y pedagógicas que la han dotado de sentido en la universidad y en la vida pública. Por otro, se asume el reto de pensar la escritura en la contemporaneidad: la multimodalidad que expande el texto hacia imágenes, sonidos y medios digitales; la interculturalidad que incorpora lenguas, literaturas y voces diversas; y el impacto de la inteligencia artificial generativa, que obliga a repensar la autoría, la ética y la formación de competencias críticas.

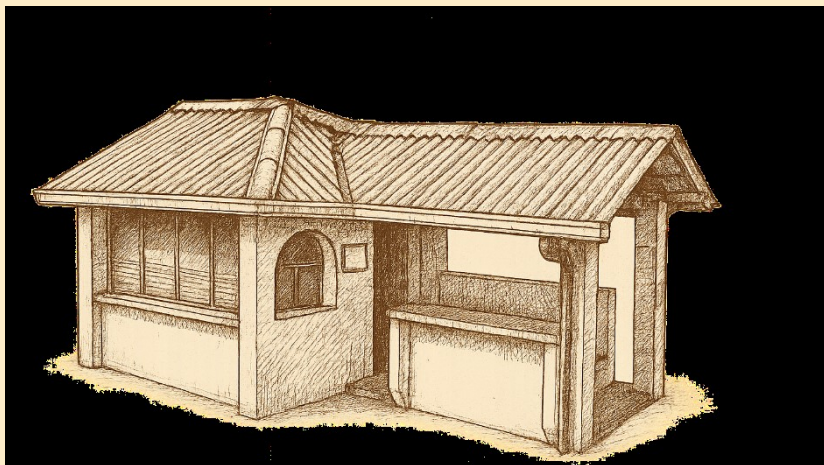
Así, la obra se presenta como un **tejido de memorias y prospectivas**. Por un lado, recoge la historia institucional y la riqueza de experiencias que han marcado la consolidación del Centro de Escritura Telar: asesorías, talleres, actividades culturales, investigación y proyección social. Por otro, se proyecta hacia el futuro, reconociendo que los

escenarios educativos, sociales y tecnológicos demandan nuevas formas de acompañar la lectura y la escritura en la educación superior. En esta doble dimensión, el libro constituye tanto un testimonio de lo logrado como una invitación a seguir imaginando lo posible.

En definitiva, este texto es resultado de la convicción de que la escritura es más que una herramienta funcional: es un modo de pensar, un espacio de encuentro, un ejercicio de libertad y un compromiso con la sociedad. El Centro de Escritura Telar, a través de sus docentes, investigadores y estudiantes, ofrece aquí un aporte sustantivo al debate contemporáneo sobre alfabetización académica y humanidades digitales, reafirmando que la palabra, cuando se teje con rigor y sensibilidad, sigue siendo la urdimbre que sostiene el conocimiento, la cultura y la vida universitaria.

Oscar René Martínez Mesa

Decano Facultad de Ciencias Básicas



Capítulo 1

Centro de Escritura Telar: una historia por contar

Clarena Muñoz Dagua

Enseñar siempre:
en el patio y en la calle como en la sala de clase.
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.
(Gabriela Mistral, 1979, p. 39)

Escribo porque no sé coser, ni hacer punto; nunca aprendí a bordar,
pero me fascina la delicada urdimbre de las palabras. Cuento mis
fantasías ovilladas con sueños y recuerdos. Me siento heredera de
esas mujeres que desde siempre han tejido y destejido historias.
Escribo para que no se rompa el viejo hilo de voz.
(Irene Vallejo, 2019, p. 44)

Cuando decidimos con la profesora Martha tomar las riendas de la lectura y la escritura en la universidad, ya no hubo marcha atrás. Al comienzo, teníamos la expectativa de todo investigador en ciernes cuando se apasiona por el objeto de su estudio y quiere ver, palpar, sentir y saborear en la realidad los productos de su esfuerzo. De allí que la inquietud que una y otra vez fue parte de nuestros diálogos y argumentaciones frecuentes, frente a los proyectos y sueños que acariciábamos a partir de la experiencia docente, tomó un nuevo rumbo.

Ahora, ya no se trataba de convencernos a nosotras mismas de la importancia de las habilidades del leer y el escribir para acceder al conocimiento, compartir ideas, resolver problemas, facilitar la comunicación, estimular la imaginación y la creatividad y mejorar la concentración y el pensamiento crítico. Había llegado el momento de

buscar rutas de acción para persuadir con argumentos objetivos a directivos y docentes acerca de la importancia de impulsar en todas las instancias académicas y administrativas las prácticas del leer y el escribir y ofrecer un acompañamiento significativo para llegar al sector estudiantil.

Un comienzo...

Con estas aspiraciones en la mochila de sueños, iniciamos una labor ininterrumpida de estudio y profundización en el tema. Estábamos adscritas, a la Facultad de Administración y Economía y en los proyectos de investigación que presentamos en las diferentes convocatorias de la Universidad entre los años 2000 y 2014, el eje conductor fueron las prácticas de la lectura y la escritura de docentes, estudiantes y funcionarios. De este modo, surgieron varios artículos, capítulos de libro y libros de texto donde se daba paso a los diagnósticos y se explicaban las necesidades que se debían atender para apoyar o, más bien, acompañar las tareas del leer y el escribir de la comunidad.

Referentes de este momento son textos como Estrategias de interacción oral en el aula (2011), Leer y escribir en la Universidad (2013), La metáfora interpersonal en la divulgación científica (2014), Apuntes para una neogramática (2014), Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad (2014) y Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura (2014), estos dos últimos textos en coedición con la Universidad Tecnológica del Pereira,

institución con la cual se tiene conformado el grupo de investigación Estudios del Lenguaje y Educación, adscrito a Minciencias.

Estas publicaciones inciales y la participación en congresos, foros, encuentros y eventos nacionales e internacionales, además de las visitas a otros centros que se estaban gestando en el país¹, nos dieron herramientas y argumentos para pensar en un espacio académico que se encargara de ayudar a mejorar las habilidades de lectura, escritura y oralidad. Pero, además, nos permitieron acceder a experiencias de trabajo que le dieron relevancia a la idea de proponer para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca una unidad académica que atendiera, en principio, las dificultades asociadas al leer y el escribir en la comunidad, pero que a la par creara condiciones para formar conciencia acerca de la comprensión de la escritura como eje del aprendizaje en educación superior, dado que es a través de ella como se accede y evalúa el conocimiento adquirido en cualquier disciplina.

Así la idea se fue consolidando con más fuerza, al encontrar en las reuniones con pares académicos la preocupación por la escritura como eje transversal para la formación. De alguna manera, había en nosotras una reflexión mayor que se acercaba a los planteamientos de la escritura como herramienta epistémica y su enseñanza como proceso

¹ En ese tiempo, visitamos, el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. En ese lugar, tuvimos la posibilidad de dialogar con Violeta Molina Natera (2014), acerca de sus iniciativas de hacer que el centro de escritura se convirtiera en un espacio formativo que no solo llegara a los estudiantes con debilidades sino que sirviera para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura de todos los miembros de la comunidad académica.

para hacer posible “el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas o a comunidades discursivas diversas” (Carlino, 2013, p. 370).

En síntesis, la iniciativa nuestra iba más allá del tema funcional de “remediar” temas sintácticos y gramaticales en el aula y nos disponíamos a trabajar para hacer posible un espacio en el que se promovieran la lectura y la escritura como prácticas asociadas a otros procesos cognitivos fundamentales para la formación de profesionales con pensamiento crítico, autónomos y reflexivos. Con estos imperativos, se hizo claro, tal como lo plantean Villalón y Mateos (2014, p. 220), que en la llamada sociedad del conocimiento, era la hora de tomar partido y adoptar una noción de alfabetización en la que la escritura apareciera “como herramienta que no solo posibilita acceso a la información, sino como una competencia que puede desempeñar un papel clave en la construcción del conocimiento”. Y este fue nuestro primer desafío o prueba en el proyecto de creación del Centro.

Un contexto...

En línea con los proyectos de investigación, también participamos en las redes nacionales e internacionales. Precisamente, en el año 2006 después de muchos encuentros con docentes de otras universidades y centros de educación superior interesados en la discusión y el análisis de las políticas institucionales para la lectura, la escritura y la oralidad a

nivel regional, nacional e internacional, hicimos parte de la creación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior –Redlees²–.

Con la dinámica impuesta por el trabajo de las instituciones que la conforman, la Redlees en estos años ha propuesto múltiples encuentros en los cuales se ha reflexionado en torno a políticas sobre lectura y escritura en educación superior, tendencias y enfoques teóricos que subyacen en las propuestas pedagógicas y curriculares en lectura y escritura, vinculación entre la secundaria y la universidad desde las prácticas de lectura y escritura, el lugar de la lectura y a la escritura en la formación disciplinar y profesional, el papel de la lectura y de la escritura en la investigación en educación superior y en la producción de conocimiento; tendencias actuales y las proyecciones de la investigación en este campo; el papel de la lectura y la escritura

² La Red se creó hacia el 22 de noviembre de 2006, a partir de la invitación de la Universidad Sergio Arboleda, con la colaboración de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), a diferentes profesionales que venían trabajando en la lectura y la escritura en la educación superior. Aunque en principio, la idea era organizar un encuentro nacional sobre el tema, el entusiasmo de los participantes los llevó a formalizar la existencia de una red que impulsara las reflexiones e investigaciones sobre lectura y escritura en todo el país (Asociación Colombiana de Universidades, 2025).

en la inclusión social, las pruebas Saber Pro en lectura y escritura, la divulgación de la ciencia en educación superior, entre otros.

A partir de los desafíos que se fueron gestando en las entrañas de este colectivo de instituciones, adscritas a la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN–, la Redlees recomendó, como una tarea de mediano plazo, proponer a las instituciones donde trabajábamos la creación de unidades académicas orientadas al acompañamiento de estudiantes en pro de la transformación de las prácticas de la lectura y la escritura y el mejoramiento de la calidad educativa en las universidades. Por ello, vale la pena recordar qué son los centros de escritura y un poco de su historia, dado que, seguro, había razones de peso para que en conjunto se diera esa orientación en la red.

Una historia para recordar...

Los centros de escritura aparecen en el ámbito universitario norteamericano a partir de la década de los sesenta del siglo XX. Inicialmente surgen como una forma alternativa para dar respuesta a las necesidades de estudiantes que ingresaban a la universidad en condiciones de preparación académica inferiores a las del promedio de la población estudiantil de los *colleges* (veteranos de guerra, minorías étnicas o económicas, deportistas, entre otros). Al atender a estudiantes que requerían una colaboración extra o por fuera de la media, en principio, fueron llamados “Laboratorios de escritura” y su enfoque fue de apoyo y nivelación, orientado por la idea del diagnóstico y reparación de errores (Waller, 2002).

Más adelante, en los años ochenta, se da un giro en el concepto y la función de estos espacios, que en su proceso no solo representaron un apoyo a la escritura, sino ante todo un impulso al reconocimiento del lenguaje como una necesidad social y la competencia comunicativa como una necesidad transversal (Boquet,1999). Es entonces cuando se pasa de la nominación laboratorio a centro, que remite a pensar en gente con gente, de acuerdo con Elizabeth Boquet.

Las ventajas de estos centros es que brindan apoyo de manera gratuita a los estudiantes mediante asesorías personalizadas. En este sentido, al no insertarse en cursos de nivelación, los estudiantes no se sienten discriminados porque actúan con libertad para requerir los servicios; la asistencia, por tanto, es voluntaria o, en algunos casos, sugerida por un profesor; en la mayoría de los casos, los asesores son docentes especializados y estudiantes monitores de pregrado o posgrado que tienen unas habilidades o experiencias escriturales que ponen al servicio de los compañeros, por lo que no hay la sensación de la mirada evaluadora del profesor y, además, los estudiantes pueden asistir todas las veces que lo consideren necesario en el desarrollo de un trabajo académico.

En síntesis, los centros de escritura tienen como finalidad formar mejores escritores a través de sesiones de tutorías que, en la mayoría de los casos, se realizan de manera presencial con un orientador que se presenta como un lector crítico del texto. En este sentido, ofrecen un espacio para que estudiantes, docentes e investigadores con el acompañamiento de especialistas reciban una retroalimentación sobre sus textos y, por tanto, mejoren o fortalezcan las habilidades de

planeación, redacción, autorregulación y revisión. Sus enfoques pedagógicos hacen parte de la escritura a través del currículo y la escritura a través de las disciplinas pues, justamente, buscan integrar el leer y el escribir en el resto de las materias que conforman los planes de estudio de los programas académicos (Carlino, 2013).

Waller (2002) resalta que los centros de escritura, en los años noventa, buscaron formar personas pensantes y escritoras, de tal manera que, en la práctica, se esforzaron por ser vistos como lugares donde todos los escritores de la comunidad universitaria podían convertirse en lectores competentes de su propia escritura. Pero quizás, lo más interesante de las ideas de Waller es que menciona la importancia del entorno institucional donde se ubican los centros, de allí la necesidad de un énfasis en el equipo de trabajo y la relación de estas personas con el funcionamiento de la universidad en su conjunto.

En la actualidad existen *Writing Centers* en la mayoría de las universidades de Estados Unidos (*West Virginia University* y *la University of California*), Canadá y Australia, con diferentes perspectivas y enfoques, pero con la misma filosofía: brindar un acompañamiento en todo el proceso de escritura con el fin de hacer lectores críticos y mejores escritores. Todos estos centros se encuentran asociados a nivel regional, nacional e internacional, siendo la IWCA (Asociación Internacional de Centros de Escritura) la organización que mayor presencia tiene y que ofrece apoyo de diversa índole a estos centros de escritura.

En Latinoamérica se conocen centros como el CARLE - Centro de Aprendizaje Redacción y Lenguas del Instituto Tecnológico de México ITAM; el centro del Instituto Nacional de Salud Pública en México; el Centro de Escritura en Uruguay, con énfasis en la escritura creativa de guiones; el CEAP del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires dirigido a la escritura de tesis de estudiantes de posgrado; el Centro de Escritura de la Universidad Interamericana de Puerto Rico; el Centro de Escritura de la Universidad Católica en Chile; el Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, que ofrece desde 2008 sus servicios a los estudiantes de pregrado; el Centro de la Universidad de los Andes de Bogotá que funciona desde el 2009 operado básicamente por estudiantes de posgrado (Molina Natera, 2015).

Por otra parte, en las instituciones de educación superior en Colombia, se cuenta con 24 centros de escritura, que en términos básicos mantienen la utilización de tutorías, se alinean a un marco conceptual que reivindica los preceptos de la alfabetización académica y presentan elementos que distan de las definiciones tradicionales de los centros y programas, es decir, se enfocan en el escritor y su proceso, más que en su producto y la normatividad del lenguaje.

Además, de acuerdo con Calle Arango (2020, p. 90) aunque las iniciativas de estos centros tienen diferentes alcances, todos buscan desarrollar las habilidades escriturales de la comunidad universitaria “desde una noción del lenguaje como herramienta transversal que, como tal, espera permear el currículo para contribuir a la construcción de competencias comunicativas que respondan a diferentes

comunidades discursivas”. En este sentido, las metas de la mayoría de centros están enfocadas en el acercamiento a la escritura como una posibilidad para desarrollar y acceder a las competencias que requiere un profesional en su formación integral.

Ahora bien, de qué manera se ubica nuestro CE-Telar en el concierto de centros a nivel nacional, cuáles son sus fundamentos, su misión, su visión y líneas de acción. Continuemos con nuestra historia.

Un nacimiento...

Con las propuestas realizadas a partir de la investigación, las recomendaciones hechas por la Redlees, el diálogo con pares académicos, la participación en eventos de orden nacional e internacional, la comprensión del quehacer de los centros en las instituciones de educación superior y la cualificación en las líneas del lenguaje y la educación se fueron dando las condiciones para la creación de nuestro CE-Telar. A finales del año 2014, hicimos el primer borrador de Acuerdo con el apoyo de la Dirección del programa de Ciencias Básicas y las directivas de la Universidad.

Así es. Habíamos llegado a una instancia en la que teníamos los argumentos necesarios para aportar, desde las convicciones ligadas a nuestro oficio docente, a la formación integral de otros profesionales. La lectura y la escritura son procesos transversales y prácticas estratégicas para la transferencia, gestión y construcción del conocimiento. En este sentido, el acompañamiento que puede ofrecer el Centro de Escritura a la comunidad en las tareas ligadas a la

construcción de textos, esencialmente, a los estudiantes se constituye en un dispositivo fundamental.

Paralelamente, el centro como espacio de aprendizaje libre contribuye a que docentes, investigadores y funcionarios de una institución perfeccionen su producción académica, en un ambiente de trabajo dialógico, altamente colaborativo, sin las presiones de la evaluación; un espacio para compartir y comentar sus trabajos, aclarar dudas y realizar las preguntas que, quizás, en el entorno del aula -tanto docentes como estudiantes- no se atreven a hacer por temor, timidez u otras circunstancias.

Sabíamos en ese momento que nuestro Centro le daría respuesta a las necesidades e inquietudes particulares de los estudiantes con sus escritos, sin importar la materia o su dominio de las habilidades de redacción. Así que la idea de ofrecer tutorías individualizadas y transformar la imagen de la tarea “difícil” y “aburrida” que podría ser la elaboración textual se convirtió en nuestro foco de atención. Por supuesto, nuestra iniciativa tuvo eco en los amigos más cercanos y en los profesores que se vincularon al proyecto a corto y a mediano plazo.

En la construcción del Acuerdo de creación del Centro, también proyectamos, como lo hacían otras unidades académicas, la realización de cursos, seminarios y talleres, orientados a estudiar, repasar, precisar y proporcionar conocimientos y técnicas sobre los géneros discursivos, los procesos de redacción y temáticas asociadas a la lectura y la elaboración de textos disciplinares. Con ello se buscaba generar un diálogo con los docentes, por ejemplo, para priorizar aquellas áreas

necesarias en sus componentes y, en general, fortalecer en la comunidad las competencias propias de la escritura, a la par con las habilidades de lectura como fundamento de los procesos de producción escrita.

Con estas tareas asociadas al Centro de Escritura y en el marco de la misión, principios y funciones de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la creación del Centro de Escritura Telar se formalizó el 21 de julio de 2015, con el Acuerdo 053, como un espacio académico, vinculado en el organigrama al Programa de Ciencias Básicas³, que brinda acompañamiento a los miembros de la comunidad en sus prácticas escriturales, en un ambiente de servicio, diálogo y trabajo cooperativo.

En los documentos previos, el CE-Telar se justifica como una unidad académica transversal a todos los programas y facultades, que se enfoca en mejorar las habilidades de lectura y escritura de la comunidad mediante sesiones de trabajo individual o grupal, presencial o virtual, en las que se brinda apoyo en las distintas etapas de elaboración de un documento -planificación, redacción y revisión-, se comparten experiencias y se aprende a partir de la revisión de los escritos propios en un ambiente de trabajo colaborativo. De esta manera se ayuda a los usuarios a autorregularse, a revisar y corregir sus escritos y a desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía.

³ Hoy Facultad de Ciencias Básicas.

Ahora bien, en la conformación de su identidad, Telar evoca con su nombre el encuentro de hilos que se entrelazan y armonizan para producir sentidos, pero también sintetiza, en una sola palabra, el arte, el ingenio y la habilidad con que se da vida a los tejidos textuales. La imagen de Telar lleva implícito todo el universo simbólico que determina la misión que le dio vida: acompañar a la comunidad para potenciar las prácticas de la lectura y la escritura como herramientas que contribuyen a desarrollar, valorar y construir el conocimiento y, a partir de los saberes asociados al lenguaje y la comunicación, “hilar, tejer y urdir la palabra Mayor”, como reza el eslogan que identifica sus valores.

Pero, aparte de ser un espacio para el acompañamiento a la comunidad académica en las prácticas de la lectura y la escritura, Telar es, a la manera de Roland Barthes (2007), el lugar propicio para el *placer textual*. En esta unidad académica se busca que estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios encuentren el disfrute en las prácticas de la lectura y la escritura como posibilidad de descubrir las múltiples ventanas que se abren con la exploración eficiente de las palabras en sus contextos de uso.

Con esta misión, el CE-Telar, desde el año de su nacimiento, funciona en la sede uno de la Universidad, contiguo al “Alto de la Virgen”, en la llamada de manera afectiva “La Casita del Placer Textual”. A propósito de esta nominación amable y graciosa que se ha posicionado entre los miembros de la comunidad y que alude a la actitud que se espera conseguir por parte de los usuarios necesario concentrarnos en los tres referentes que dinamizan las cinco líneas de acción del Centro: la

didáctica crítica, como un enfoque ideal para llevar a cabo los objetivos propuestos para el CE-Telar, la adopción de una actitud hedonista frente a los procesos ligados al lenguaje y el trabajo colaborativo como posibilidad de aprender a desarrollar la autonomía al apoyarse en las fortalezas de los demás.

Un enfoque...

En el camino, se fue definiendo cómo trabajar y qué enfoque adoptar para fomentar el diálogo y llevar a cabo las acciones que están en el trasfondo de la noción de un centro: orientar, asesorar y potenciar la producción de textos en la Universidad, así como promover la lectura, la oralidad y la escritura como prácticas relevantes en la formación profesional. Una opción que habíamos precisado en las investigaciones previas, se constituyó en nuestro norte: la Pedagogía Crítica, la cual se materializa en una didáctica activa- crítica que utiliza el taller crítico como herramienta estratégica o metodología que viabiliza la lectura y la escritura como un constructo práctico de aula que lleva al estudiante a aprender haciendo (Andrade y Muñoz Dagua, 2004).

La Pedagogía Crítica es una corriente teórica que emerge en la década de los ochenta con la propuesta de especialistas como Peter McLaren, Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple, entre otros, quienes en sus postulados reivindican las reflexiones de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt. La pedagogía crítica asume que la educación no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe atender a las políticas culturales que sustentan sus prácticas e influyen en la producción y en la construcción de significados (McLaren, 1994).

De este modo, como resultado de su inmersión en el contexto y el reconocimiento de las características, problemas expectativas e intereses de la comunidad, esta pedagogía se orienta al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico- reflexivo con el fin de crear condiciones para transformar la sociedad (McLaren y Giroux, 1998).

De acuerdo con Paulo Freire (2010), el compromiso de los maestros en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se relaciona con dos prioridades: qué deben saber de sus disciplinas y qué deben hacer con el propósito de promover, desde el aula, el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento de la alteridad, la generación de espacios para la negociación de conflictos y la creación de ambientes sociales propicios que ayuden a mejorar las condiciones de vida de los educandos.

En la perspectiva de Freire “...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (1997, p. 47). Esta comprensión de la relación entre el asesor, profesor o guía y el estudiante es más clara en el contexto del Centro de Escritura porque apunta a los sujetos activos que participan en el acto de educar y que explica que el aprender y el enseñar no se dan en una sola vía, sino que son complementarios, recíprocos, como bien lo sintetiza Freire: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender”.

De allí la necesidad de hacer, de manera permanente, un análisis social y político del mundo en que se vive para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, de tal manera que el sistema educativo sea

funcional (Freire, 1993). Esta pedagogía crítica que se materializa en la didáctica crítica mueve tanto al docente, líder del acto educativo, como a su coequipero, el estudiante, hacia un cuestionamiento propositivo de su realidad y a la búsqueda de alternativas para resolver los temas que interesan en una formación para la vida. De allí que la enseñanza se entiende como un proceso dialógico, contextualizado y transformador, en el cual tanto docente como estudiante reflexionan, de manera crítica, sobre el conocimiento, la sociedad y su compromiso con el entorno donde viven.

Con lo anterior, el CE-Telar es una unidad académica que, desde su nacimiento, responde a las necesidades de la comunidad con una didáctica que se enfoca en acompañar a estudiantes, docentes, funcionarios y egresados para fortalecer las habilidades asociadas al leer y escribir, a partir de unas líneas de acción que promueven la flexibilidad, posibilitan el pensamiento crítico (Facione, 2003) y favorecen el trabajo cooperativo, sobre la base de la comprensión de la importancia del conocimiento disciplinar, la actitud dialógica frente al mundo y el uso práctico del saber (Muñoz Dagua, 2025).

De igual modo, como parte del reconocimiento de la importancia de generar un pensamiento crítico en el discurso pedagógico, en el CE-Telar se ha dado un especial énfasis al taller como espacio de confrontación dialógica y plurivocal para estudiar, analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones en conjunto. De acuerdo con Andrade y Muñoz Dagua (2004) el adjetivo crítico que se vincula a la palabra taller, se relaciona con uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un

pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo, el respeto por los puntos de vista de otros, a la luz del conocimiento y la dinámica del aprender a ser y construir, haciendo.

En consonancia con la didáctica crítica, el taller crítico como estrategia de trabajo en el CE-Telar favorece la comunicación multidimensional, la generación de conocimientos significativos y socialmente útiles, la promoción de la investigación formativa, la autonomía para la construcción de conocimientos propios, la capacitación para aplicar la evaluación integral en las labores realizadas y la efectividad en el proceso educativo en tanto la cualificación del estudiante se puede evidenciar en su participación. (Muñoz Dagua, Andrade y Cisneros Estupiñán, 2011).

Una actitud...

En la concepción del quehacer del CE-Telar, un principio que consideramos vital para potenciar los servicios que ofrece es la adopción de una actitud hedonista. La importancia de incentivar la búsqueda del placer y el goce en el contacto con la lectura y la escritura es transformar el imaginario que se pueda tener de ellas como actividades difíciles, aburridas o de menor importancia y orientar la comprensión de estas prácticas hacia una experiencia profunda, emocional y personal que lleve a entender y a sentir su relevancia en la formación académica y profesional.

A la manera de Roland Barthes (2007), Telar se constituye en el lugar propicio para el placer textual. En esta unidad académica se busca que estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios encuentren el disfrute, el ritmo y la forma en las prácticas de la lectura y la escritura como posibilidad de descubrir las múltiples ventanas que se abren con la exploración eficiente del texto, en el contexto del placer, la imaginación y el juego entre el deleite intelectual, emocional o, como plantea Barthes, incluso corporal. Es decir, en el CE-Telar avivamos con palabras y con hechos el sentido del placer, ese estado de ánimo que lleva tal como explica Barthes (2007, p.12) al deleite, gozo, satisfacción, gusto, agrado, felicidad por llevar la escritura a la producción constructiva en la interacción escritor-lector: ¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector, que lo rastree, sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce.”

El trabajo de anticiparse, prever respuestas, explorar más allá de las palabras permite que el lector o el escritor se involucren de una manera más rica y plena, con ese tejido que seduce, complementa, invita, informa, sorprende y provoca para mantener y potenciar el interés por un tema. En ese encuentro que se da entre las personas que llegan a Telar, se espera que accedan a múltiples experiencias de disfrute en el contacto con las palabras. Puede ser el placer de la conversación, el placer de la lectura en voz alta, el placer de compartir fragmentos de un texto que impacta y se adecúa a nuestras expectativas, el placer de encontrar un texto que resulta cómodo, agradable y ajustado a lo esperable, el goce que ocurre cuando otra voz nos sorprende con dudas o certezas, el placer de encontrar nuevos interrogantes, el

sentimiento que aflora cuando la asesoría para la redacción de un documento nos lleva a repensar lo cotidiano y a enfrentarnos a lo nuevo, a lo ambiguo o lo inesperado.

El tema de la búsqueda de la felicidad y del disfrute, que es en la práctica una actitud que guía a quienes hacen parte del equipo de docentes, ha llevado a nominar el espacio donde funciona el CE-Telar: “La Casita del Placer Textual”. Esta identificación aunada a los servicios y líneas que se dinamizan en el quehacer diario, rompe con los esquemas tradicionales de los centros que atienden personas con dificultades gramaticales, colocan en un lugar privilegiado las prácticas de la lectura y la escritura y le dan una nueva orientación a las tareas que se ha planteado para esta unidad académica en el contexto de la Universidad, tal como lo plantea North (2021, p. 77):

Si finalmente los centros de escritura se van a aceptar, seguramente se deberán aceptar en sus propios términos, como lugares cuya principal responsabilidad, cuya única razón para existir es hablar con los escritores. Ese es su legado, y data mucho más allá de los 60 o principios de los 70, o de Iowa en los 30, de hecho data desde Atenas, donde en una concurrida plaza de mercado un tutor llamado Sócrates puso el mismo tipo de negocio: abierto a todo el que llegue, sin cobrar nada ni recibir dádivas, sobre cualquier tema que un visitante pudiera proponer, una dialéctica continua que es, finalmente, su propio objetivo. Este legado de conversación es lo que hace que los centros de escritura sean un componente tan rico e integral en la comunidad universitaria de hoy.

Así que, la conceptualización de los centros en el ámbito educativo, su función y la forma como las instituciones los asumen, dependen en gran medida de la concepción pedagógica, la actitud y los principios que caracterizan su hacer. Diez años después de su creación, el CE-Telar se ha posicionado como un lugar que promueve el aprendizaje de la lectura y la escritura en un ambiente de disfrute, donde se incentiva el diálogo entre asesores y asesorados, se atienden las dudas y preguntas, se prepara para tomar las mejores decisiones y retroalimentar los propios trabajos en las distintas disciplinas, siempre en el marco del reconocimiento del valor epistémico de la escritura y su impacto en la formación profesional.

Un hacer...

El construir a partir del trabajo colaborativo, es una consecuencia del ejercicio de la didáctica crítica y de una labor docente fundada en una actitud hedonista que encuentra en la interacción con otros y el diálogo argumentado, un motivo para crecer y enriquecer el trabajo individual. En el contexto del CE-Telar, la participación activa, la construcción colectiva del conocimiento, la transformación social y la reflexión crítica sobre la realidad son principios centrales para el acompañamiento que se hace a la comunidad.

De hecho, la inspiración pedagógica y didáctica del centro hace eco de una metodología activa, dialogal, concertada, en la que tanto el orientador como el aprendiz se mueven en tutorías, asesorías, consultas o capacitaciones grupales en las que es posible desarrollar habilidades, conocimientos y valores en la experiencia del escuchar,

compartir, discutir y mejorar sin la presión de las evaluaciones que se requieren en el aula de clases.

De acuerdo con Paulo Freire (2010, p. 75), comenzar con la identificación de lo que hacen los estudiantes es un acto de reconocimiento de las potencialidades del otro, teniendo en cuenta que “Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos y de ahí debe partir el maestro para avanzar”. Precisamente, el trabajo colaborativo que se practica en el CE-Telar es una consecuencia de la integración estratégica entre una didáctica -que invita a los estudiantes a cuestionar el contexto en el que viven, construir saberes significativos, participar en su aprendizaje y transformar su realidad a través del conocimiento- y una actitud hedonista de la escritura -que invita a encontrar en las prácticas de la lectura y la escritura una fuente de placer y una forma de liberar emociones, dar forma al pensamiento y crear mundos posibles- (Muñoz Dagua, 2025).

Con el trabajo colaborativo se busca generar un diálogo productivo que promueva el desarrollo del pensamiento crítico. En el CE-Telar la consigna es lograr que escritores y lectores aprendan, con un acompañamiento amigable, cercano y proactivo, a encontrar nuevos significados, a comprender los temas que se ponen en juego cuando se planea un texto o se lee, a criticar los conocimientos que se adquieren, a saber buscar informaciones complementarias, a retener lo esencial, a organizar lo que se aprende para resolver problemas, a contestar cuestionarios, a realizar trabajos, a proponer caminos concretos, a tomar decisiones puntuales frente a los textos, a encontrar el goce en

el leer y el escribir, a buscar soluciones en los procesos de leer la realidad, entre otras acciones (Muñoz Dagua, 2025).

Un equipo de acción...

Desde su nacimiento, y en coherencia con la misión de potenciar las habilidades de la escritura, la lectura y la oralidad en la la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, el Centro de Escritura Telar materializa su misión con el aporte comprometido de un equipo sólido de docentes expertos en los temas de la lingüística, la comunicación, la literatura y las didácticas de las lenguas. Cada profesor que llega a nuestro centro, además, de estar convencido de los desafíos que implica acompañar a la comunidad en el propósito de fortalecer las competencias en lectura y escritura, debe tener el enfoque, la actitud y la vocación para poner en escena el entusiasmo que produce enseñar y aprender en “La Casita del Placer Textual”.

En resumen, en términos de Castelló Badía, Vega López y Bañales (2016, p. 325) poner en marcha una iniciativa institucional de este tipo requiere no solo el reconocimiento del contexto donde se lleva a cabo la experiencia, sino y sobre todo “identificar los talentos individuales y la capacidad institucional general con que se cuenta en el momento para conformar un equipo que lidere su desarrollo”. Y en el Centro de Escritura, desde el comienzo, se ha logrado integrar el compromiso de los docentes y el apoyo institucional permanente para impulsar las iniciativas del CE-Telar. La pasión y convencimiento de los maestros que

han pasado por nuestra Casita y los docentes que hoy, con su entusiasmo y vocación, mantienen viva la misión que nos orienta.

Durante el semestre, a este equipo se suma un estudiante “aprendiz” que, como única condición, debe estar interesado en los temas que desarrolla el Centro. La labor fundamental de este compañero de viaje es “romper el hielo” y establecer la relación con los usuarios: concertar citas, apoyar las tareas de docentes y entusiasmar a cada persona que llega en busca de ayuda.

Ahora bien, básicamente, la dinámica del quehacer del CE-Telar se sintetiza en cinco líneas bien definidas: asesorías y tutorías, seminarios y talleres para estudiantes y docentes, seminarios y talleres para administrativos, divulgación de la lectura y la escritura e investigación.

Unas líneas de acción...

Línea 1. Asesorías y tutorías.

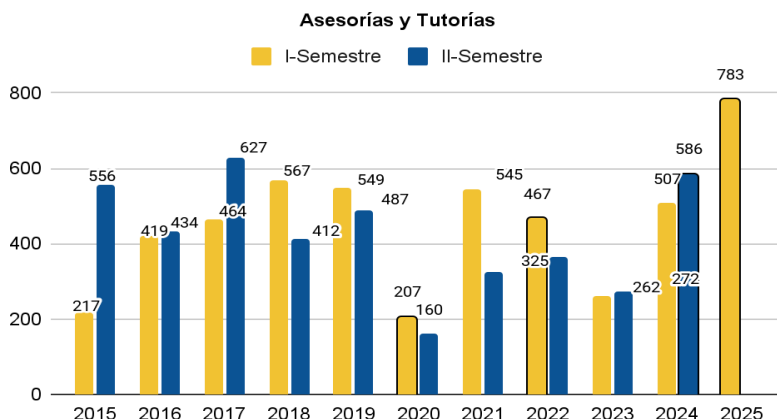
Las tutorías, asesorías y acompañamientos constituyen la labor específica y vital del Centro de Escritura Telar. Estas son, como lo expresa Molina Natera (2014, p.17), “el corazón de los centros de escritura”. De allí que la posibilidad de encontrar un espacio de diálogo y de trabajo colaborativo en cualquiera de las etapas del proceso de realización de un texto es importante para los usuarios.

Durante estas tutorías personalizadas -presenciales o virtuales-, a partir de la calidez del diálogo, se recibe retroalimentación sobre los trabajos,

se leen documentos, se discuten estrategias de escritura y, en general, se dan pautas básicas para la redacción, en las diferentes etapas del proceso de escritura. Esta labor de asesoría difiere de la que se haría en el trabajo de corrección de estilo pues busca que cada autor se ejercite, corrija, autorregule y potencie sus competencias, a partir de las orientaciones del tutor.

Por la importancia de la atención en condiciones óptimas a estudiantes, docentes y funcionarios administrativos, la distribución horaria del equipo de trabajo, está orientada a cubrir esos espacios, de tal manera que se pueda acceder al apoyo en trabajos de aula, elaboración de artículos, reseñas, ensayos, informes, monografías, ponencias, presentaciones, documentos institucionales, proyectos de pregrado y posgrado, comunicaciones, entre otros. La figura 1 muestra el progreso de asesorías y tutorías entre 2015 y el primer semestre del año 2025.

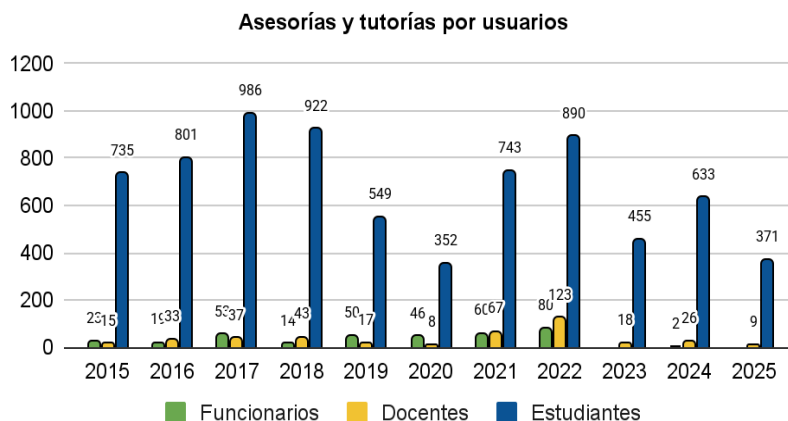
Figura 1. Línea 1. Asesorías y tutorías a la comunidad



Nota. Datos tomados a partir de las fichas de registro de usuarios (2015-2025).

Como se puede visualizar, las solicitudes de asesorías y tutorías se han incrementado con el paso de los años. Además, quienes más acceden a este servicio son los estudiantes, como se puede visualizar en la figura 2.

Figura 2. Línea 1. Asesorías y tutorías por usuarios



Nota. Datos tomados a partir de las fichas de registro de usuarios (2015-2025).

Línea 2. Seminarios y talleres para estudiantes y docentes.

El Centro brinda seminarios–talleres que apoyan el trabajo disciplinar de profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que la lectura y la escritura constituyen un eje transversal del currículo. Con este objetivo, de fortalecer las habilidades discursivas y comunicativas, el Centro ha

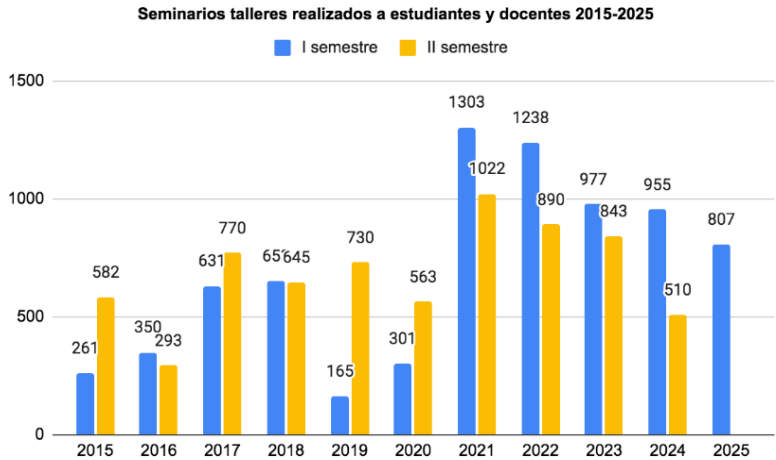
diseñado y orientado seminarios específicos, que han dado respuesta a los requerimientos de los programas académicos de la Universidad.

En los primeros años (2015 y 2016), los cursos se orientaron hacia la producción escrita y la construcción de textos relacionados con reseñas, informes, documentos organizacionales, artículos, ensayos y proyectos de investigación. A partir de estos seminarios que dieron la pauta para el trabajo en esta línea, se diseñaron nuevas actividades, motivadas por las inquietudes de los docentes y los nuevos aprendizajes surgidos de la experiencia del equipo de profesores. En esta línea una función del CE-Telar es el acompañamiento a todos los programas de la Universidad para la preparación de los estudiantes postulados al examen de Estado de la Calidad para la Educación Superior (Saber Pro) en los módulos de Lectura Crítica y Comunicación Escrita.

En cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas Saber Pro y la incidencia del CE-Telar, en el capítulo 3 se hace un análisis detallado. De hecho, con la compañía permanente de la Vicerrectoría Académica, se han realizado diagnósticos y evaluaciones que integran la situación de los estudiantes en las áreas de lectura y escritura cuando ingresan a la universidad. Aún cuando algunos análisis dan cifras positivas para la labor que realiza el Centro, más allá de los resultados se trata de contribuir con compromiso y flexibilidad a la calidad académica de los estudiantes y egresados de la Universidad, para que comprendan que la lectura crítica y la comunicación escrita son procesos fundamentales que sirven no solo en la resolución de un examen sino, fundamentalmente, como condición necesaria en una formación para

la vida. La figura 3 permite apreciar de qué manera los seminarios ofrecidos a docentes y estudiantes han sido cada vez más aprovechados para dar respuesta al fortalecimiento de habilidades de oralidad, lectura y escritura en todos los aspectos.

Figura 3. Línea 2. Seminarios y talleres para estudiantes y docentes



Nota. Datos tomados a partir de las fichas de registro de usuarios (2015-2025).

Para la realización de los seminarios, el equipo de docentes del CE-Telar diseña material pertinente, adecuado y oportuno para estudiantes y docentes, que en cada etapa se comprometen aún más con la lectura y la escritura. Estos cursos han tenido gran acogida, como se evidencia en las cifras. Ello significa que cada vez hay, por parte de la comunidad, una comprensión mayor de la necesidad de atender las prácticas de la lectura y la escritura como posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

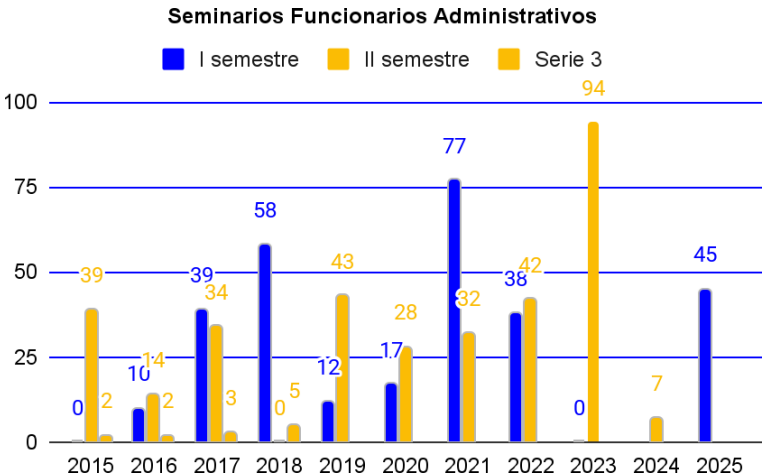
Actualmente, se tiene un portafolio de 16 seminarios que agrupan las temáticas requeridas por los programas y dependencias académicas: APA, cero estrés; Saber Pro - Comunicación Escrita; Saber Pro - Lectura Crítica; El tejido textual (módulos 1 y 2); Entre el Acto y el Acta; Comunicación organizacional: documentos e informes; Al inicio, la reseña; Ensayo... ¡Escribo!; Semillas de la investigación; Tres lentes para leer la realidad; El desafío de comprender; Niveles del lenguaje; Divulgación científica (póster, ponencia, artículo); ¡Ortografízate!; Oralidad/Oratoria/Lecturas creativas y ComunicaTIC.

Línea 3. Seminarios y talleres para funcionarios administrativos.

El CE-Telar organiza cursos tendientes a fortalecer las habilidades de escritura y fomentar la optimización del discurso corporativo. La misión del Centro de Escritura contempla a toda la comunidad académica: estudiantes, docentes, egresados y funcionarios administrativos. En este sentido, se realizan actividades tendientes a fortalecer el discurso institucional con seminarios y talleres que se orientan a mejorar el desempeño escritural y comunicativo de quienes trabajan en las

diferentes dependencias de la institución. En el párrafo anterior se describe el portafolio de seminarios que hoy se ofrece a la comunidad. Las cifras muestran cómo se ha atendido esta línea de acción, procurando extender los servicios del CE-Telar a más integrantes de la comunidad:

Figura 4. Línea 3. Seminarios y talleres para funcionarios administrativos



Nota. Datos tomados a partir de las fichas de registro de usuarios (2015-2025).

Los seminarios realizados dan respuesta a la motivación de las instancias directivas de la Universidad para fortalecer las competencias laborales y profesionales de los funcionarios administrativos y mejorar su desempeño escritural y comunicativo. Con la experiencia positiva

en este tipo de cursos, fundamentados en el taller crítico, el Centro de Escritura Telar aspira a continuar fortaleciendo esta extensión del servicio, a más integrantes de la comunidad, con el fin de brindar acompañamiento en la producción y manejo de textos a los funcionarios de la institución.

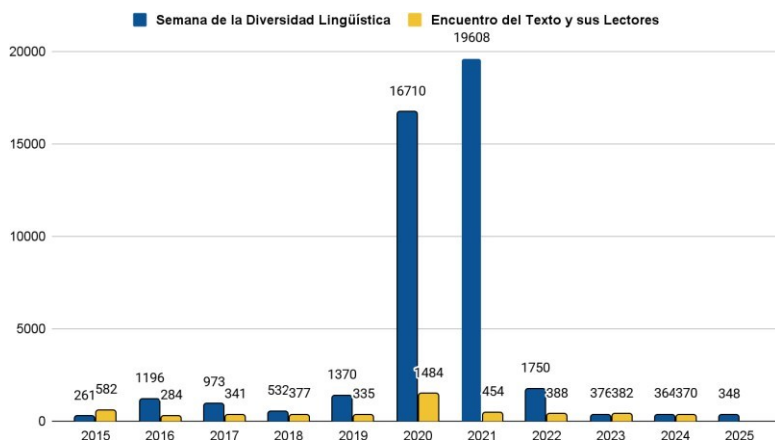
Línea 4. Divulgación de la lectura y la escritura.

Acciones orientadas a impulsar el interés por fortalecer los procesos de la lectura y la escritura en la Universidad, que incluye promoción de eventos y campañas, participación en redes académicas, realización del programa radial “Dos Agujas del Telar” y participación activa en redes sociales y plataformas.

1. Promoción de eventos y campañas. Los referentes más significativos son la Semana de la Diversidad Lingüística, el Encuentro del Texto y sus Lectores, el Concurso Institucional de Escritura, el Torneo Discursivo: la comunidad universitaria tiene la palabra y las campañas que se realizan para concientizar a la comunidad del papel de la la lectura y la escritura en la formación para la vida. Con la celebración de la Semana de la Diversidad Lingüística, se hace eco de la tradición de Unicolmayor de dedicar un día –23 de abril– para hablar de la lengua como recurso fundamental para la comunicación y el entendimiento entre los pueblos. En la práctica desde el año 2014, por directriz institucional, a partir de la iniciativa del grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación, se ha dado especial énfasis al homenaje de la Diversidad Lingüística y Cultural, de allí que para hablar de la lengua española y de las lenguas autóctonas, se ha extendido este espacio curricular a una semana.

De igual modo, en el mes de septiembre se realiza el Encuentro del Texto y sus Lectores. Este evento fue concebido por los integrantes del Centro y la Red Letra como un espacio orientado a promover la lectura como herramienta indispensable para aprender, investigar y producir conocimiento. En el contexto universitario, leer plantea nuevos desafíos y el acompañamiento de los docentes de cada ámbito disciplinar es fundamental para que los estudiantes lleguen a dominar las prácticas propias de su campo del saber. Las cifras de la figura 5, muestran la gran acogida que tiene estos eventos en la Universidad:

Figura 5. Línea 4. Promoción de eventos y campañas



Fuente: elaboración propia, con base en el archivo digital del CE-Telar (2015-2025).

En la figura se puede observar el incremento de participantes cada año. Ahora bien, en el año 2018, el Encuentro del Texto y sus Lectores se

enfocó en las prácticas comunicativas orales. Por esta razón, el programa incluyó el Primer Torneo Discursivo: “La comunidad universitaria tiene la palabra”, concurso encaminado a enfatizar la función relevante de la expresión oral en la formación universitaria y brinda la posibilidad a estudiantes, docentes y funcionarios de fortalecer sus habilidades con un concurso en el cual se diserta sobre temas que obligan necesariamente a hacer una lectura crítica del momento que vive el país y el mundo, con respecto a un eje común “valores”, el cual es aspecto central en el Proyecto Educativo de la Universidad. Como se puede observar en la figura 5, en 2020 y 2021, años de la pandemia del COVID, dio apertura a la realización de los eventos virtuales, de allí las cifras de participación.

2. Participación en redes académicas. En correspondencia con su naturaleza y funciones, el CE-Telar, este se encuentra ligado desde su fundación a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) del país y, desde el año 2016, hace parte de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE). En estas redes la Universidad ha tenido una importante participación, tanto en la creación como en la organización de los diferentes encuentros regionales y nacionales.

A nivel interno, los docentes, funcionarios y directivos de la Universidad interesados en los procesos de la lectura y la escritura a través del currículo se encuentran agrupados en la Red LETRA. Con el liderazgo del CE-Telar, Letra ha asumido el reto de unir esfuerzos con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas de todos los miembros de la institución. LETRA constituye un anagrama a partir de

las letras de TELAR y lleva implícitas en ellas las cinco características que hacen a la misión de la Red: Textualidad, Escritura, Lectura, Argumentación y Redacción.

Durante el periodo de crecimiento del Centro, se ha convocado permanentemente a integrar este colectivo a los docentes de las cátedras asociadas al lenguaje y a la comunidación de los diferentes programas, al igual que a los profesores de los componentes temáticos afines a la investigación, a quienes coordinan las Pruebas Saber Pro y a los funcionarios de la Biblioteca.

El apoyo de esta Red que ha contado con el aval de las directivas de la institución ha resultado altamente satisfactorio, ya que ha dinamizado y motivado a la comunidad académica para integrarse y trabajar en pro de la calidad educativa, y generar reflexiones, estrategias, recomendaciones y líneas de acción en torno a las diferentes dificultades que se presentan en la producción de conocimiento, la interpretación y producción textual, en especial, la lectura y la escritura a través de las disciplinas.

3. Realización del Programa Radial. Desde el año 2016, el Centro cuenta con el programa radial *Dos agujas del Telar*, el cual busca dialogar con la comunidad sobre temas lingüísticos y literarios del contexto cultural colombiano y universal. En el recorrido del CE-Telar se han realizado más de 30 programas, con una propuesta comunicativa y creativa que busca llegar de manera agradable y sencilla a la comunidad.

4. Redes sociales y plataformas. Como parte del propósito de facilitar el acercamiento a las temáticas de la lectura y la escritura a los seguidores de redes y plataformas, el CE-Telar hizo producción de contenidos para Issuu, Facebook, Instagram y Twitter hasta el primer semestre de 2025. Actualmente, con las redes internas y el Programa radial “Dos agujas del Telar” (transmitido por la emisora de Uicolmayor y la plataforma Soundcloud) se ha dado impulso y divulgación a las diversas actividades del Centro de Escritura Telar. Estos espacios han permitido brindar información sobre convocatorias, concursos, encuentros, eventos (institucionales, regionales, nacionales e internacionales), programación e inscripciones en seminarios-talleres, consejos sobre lectura, escritura, puntuación, ortografía, uso de normas estilísticas y obras literarias entre otros.

Línea 5. Investigación.

Los docentes que hacen parte del equipo permanente del Centro trabajan en proyectos ligados al lenguaje en las disciplinas, con lo cual las funciones de esta unidad académica se acercan más a las de un embrión de un Centro de Investigación en Lectura y Escritura, que ofrece sus servicios a la Universidad. Luego, el aporte del CE-Telar en este ámbito ha sido fundamental. Como se detalló, el CE-Telar fue concebido a partir de los diagnósticos y necesidades encontradas en las investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en la Universidad. Los estudios de Calle-Álvarez (2016, p. 30) confirman la importancia de la investigación en los centros de escritura “El CE ha dejado de ser simplemente un espacio donde se preocupan por el fortalecimiento de la escritura de manera aislada; se han comenzado a

establecer relaciones con otros espacios académicos, como la investigación”.

En los antecedentes de surgimiento del Centro, figuran proyectos de carácter interinstitucional, que derivaron en la publicación de los textos mencionados al inicio de este capítulo. Ya en el 2015, con el trabajo en nuevos proyectos se publicaron libros como Manual de escritura académica (2016), Yo tengo la palabra (2016), Perdonen si los incomodo (2018), El verbo haber: estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios (2020), El comercio informal callejero desde una perspectiva semiótico-discursiva (2022), El pulgar de los escribas (2023), Las metáforas de la ciencia o la ciencia de las metáforas (2024). Así mismo, los docentes del Centro cuentan con una producción importante en libros de texto, capítulos de libro, artículos en revistas indexadas y otras publicaciones producto de la investigación en el área.

Un compromiso...

En la propuesta previa para el Acuerdo de creación del CE- Telar se estipularon tres etapas: iniciación (2015-2020), consolidación (2020-2025) y producción (2025-2030). Hoy podemos decir que la labor prevista se ha realizado y de ello dan cuenta las estadísticas en cada una de las líneas, el nivel de satisfacción de los usuarios y el reconocimiento que ha logrado en los diez años de presencia en la institución. Estos datos permiten corroborar que cada vez hay, por parte de la comunidad, una comprensión mayor de la necesidad de atender las prácticas de la lectura y la escritura como posibilidad de

mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las facultades y programas.

La interacción entre los diferentes estamentos de la comunidad con el equipo de docentes que labora en “La Casita del Placer Textual” se hace más recurrente, pero también más significativa en cuanto al propósito de consolidar un espacio para fortalecer los procesos discursivos. En este contexto, estudiantes, docentes y funcionarios se comunican con más asiduidad para solicitar apoyo y, de este modo, reconocen, que el Centro ha logrado posicionarse como un lugar para “hilar, tejer y urdir la palabra Mayor”.

Además, el alcance a un mayor número de personas en los eventos programados por el Centro ratifica el interés que representa para la comunidad el acceso a diferentes escenarios en los cuales se promueve el adecuado manejo del idioma, la comunicación fluida, democrática y acorde con los requerimientos del contexto académico y profesional. De hecho, después de la experiencia vivida en la pandemia de los años 2020 y 2021, las redes sociales han contribuido en alto grado a llevar y promocionar las acciones que realiza el Centro a la comunidad, a la vez que han permitido divulgar los diferentes eventos, así como difundir mensajes de carácter lúdico, artístico y literario, siempre vinculados a las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en la academia. De igual modo, con este manejo de plataformas digitales se dio apertura a la organización de asesorías, tutorías, seminarios y otras actividades de manera remota, lo que ha llevado a incrementar los servicios a los usuarios.

En síntesis, esta unidad académica ha logrado durante los diez años de presencia en la institución avanzar en:

Atención eficiente –mediante asesorías, tutorías y seminarios– a los requerimientos de estudiantes, profesores y funcionarios administrativos en las diferentes temáticas de lectura y escritura académicas: proyectos de investigación, elaboración de artículos de opinión y científicos, reseñas, carteles, ensayos, comunicaciones, informes, actas, ponencias, entre otros.

Visibilidad de la Universidad en redes sociales y plataformas virtuales, así como representación activa de la institución en la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), en las cuales se divulga la actividad del Centro de Escritura Telar a nivel nacional e internacional. Pero a nivel institucional, se ha logrado integrar a la Red Letra a los docentes de los diferentes programas académicos interesados en promover la lectura, la oralidad y la escritura en sus disciplinas de trabajo.

De igual modo, con la materialización del proyecto y la investigación, el CE-Telar ha sido un referente positivo para la creación y estructuración de otros centros de la institución, vinculados a la Facultad de Ciencias Básicas: Potencias, Arte y Cultura, Centro de Estudios en Gestión Ambiental y el Observatorio de Cultura y Gestión del conocimiento. Ello ha sido posible por la gestión y el impacto que ha logrado al demostrar su función transversal en los currículos y la investigación y como eje

fundamental para potenciar la generación de nuevos conocimientos y dar alcance a los objetivos misionales de la institución.

Así, con un trabajo de artesanos, a partir de la metodología del taller crítico y el reconocimiento de la comunidad académica, el Centro de Escritura Telar ha logrado fomentar diversas maneras de apropiación y usos significativos de la lectura y la escritura durante sus años de presencia en la universidad. De esta manera, ha acompañado y apoyado los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas en un ambiente inclusivo y altamente colaborativo.

En esta labor han sido fundamentales el compromiso y la responsabilidad del equipo de trabajo que labora de forma continua en la unidad académica, el apoyo permanente de las directivas de la institución cuyo acompañamiento y cooperación en el proceso ha sido vital para la consecución de los objetivos propuestos y la receptividad que encuentra entre los colegas, administrativos y estudiantes, quienes, con entusiasmo, participan de las iniciativas del Centro.

Quedan retos y desafíos que habrá que afrontar con el fin de brindar una mejor y mayor cobertura a los programas académicos y vincular a más docentes con el tema de lectura y escritura a través de las disciplinas para la implementación de estrategias conjuntas que permitan fortalecer las competencias desde el microcurrículo. Lo cierto es que hoy, como se puede visualizar en este recorrido, el Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se encuentra posicionado en un lugar que aboga en todos los niveles de actuación por la escritura como herramienta epistémica. Más allá de

complementar una formación integral, a partir del adecuado manejo del idioma, el propósito y el compromiso del CE-Telar, en el marco de la pedagogía y la didáctica crítica, es aportar a la formación de un estudiante pensante, autónomo, crítico, investigador, capaz de producir discursos eficientes y eficaces y de darle protagonismo a la palabra en actos comunicativos en los que la razón, la dialéctica y la capacidad de resolver problemas sean sus herramientas de actuación.

Referencias

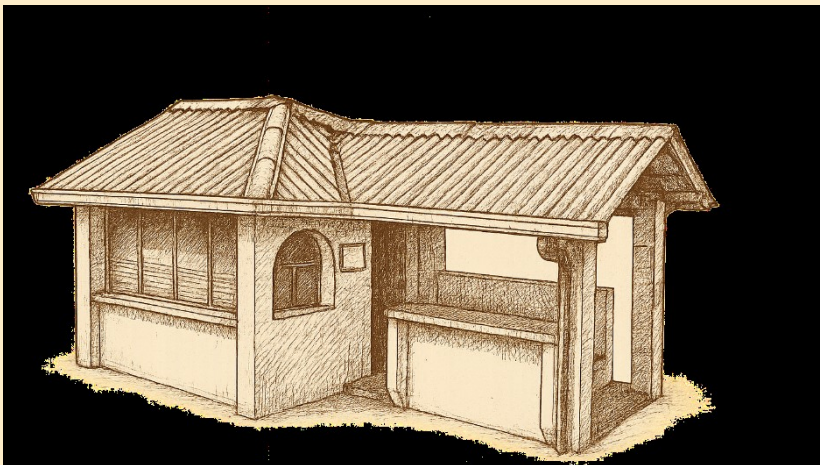
- Andrade C., M, y Muñoz Dagua, C. (2016). Yo tengo la palabra. La oralidad en el aula universitaria. Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Andrade Calderón, M.C. (2013). Leer y escribir en la Universidad. Una expedición para el mar académico. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Andrade C. y Muñoz Dagua, C. (2004). El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo. Revista Tabula Rasa. no. 2, enero-diciembre. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. P.p. 251-262.
- Asociación Colombiana de Universidades (2025). Historia Redlees. <https://ascun.org.co/la-asociacion/redes-universitarias/redlees/historia/>
- Barthes, R. (2007). El placer del texto. Siglo XXI.
- Boquet, E. (1999). “Our little secret”: a history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, v. 50, n. 3, p. 463-482.
- Calle-Álvarez, Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. [Con]textos, 5 (17), 29-39.

<https://repositorio.usc.edu.co/server/api/core/bitstreams/726f9c98-000c-4ecd-9146-4fbffdc02534/content>

- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló Badía, M.; Vega López, N. y Bañales, G. (2016). *Leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Libros digitales de acceso libre.
http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf
- Centro de Escritura Telar (2015-2025). Informes Centro de Escritura Telar (Archivo digital 2015- 2025). Facultad de Ciencias Básicas. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Cisneros Estupiñán, M., Muñoz Dagua, C y Asqueta, C. (2022). *El comercio informal callejero desde una perspectiva semiótico discursiva*.
<https://hdl.handle.net/11059/14386>. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/be0be08b-5157-452d-95d9-2359949e89fc>
- Cisneros Estupiñán, M., Muñoz Dagua, C y Asqueta, C. (2020). *El verbo haber: Estudio lexicográfico de la variación en estudiantes universitarios*. Instituto Antioqueño de Investigación. Archivo en formato pdf.
https://zenodo.org/record/4115927#.YEk-5S3SE_M—ISBN: 978-958-52333-6-2 (e-book). 2020.
- Cisneros Estupiñán, M y Muñoz Dagua, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros Estupiñán, M; Muñoz Dagua, C y Herrera, J.D. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor.
- Mclaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Editorial: Miñó y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (8), 9-33.
<http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Molina-Natera, V. (2015). Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. Sello Editorial Javeriano.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6.27>
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. Andrés Bello.
- Muñoz Dagua, C. (2025). “Centro de Escritura Telar: Una experiencia de trabajo colaborativo”. En: *Innnovación disruptiva con conciencia global: forjando la próxima generación de los líderes en negocios y tecnología*. Red RIET y Grupo Editorial Gaia-IngeEdit Editorial. p. 652 a 677.
- Muñoz Dagua, C. (2024). *¿Las metáforas de la ciencia o la ciencia de las metáforas? Un estudio de las representaciones metafóricas en las disciplinas*. Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Muñoz, Dagua, C. y Sylva S., G. (2022). *El pulgar de los escribas*. Magisterio.
- Muñoz Dagua, C. (2014). *Metáfora Interpersonal Léxico-gramatical en la Divulgación Científica*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Muñoz Dagua, C., Andrade Calderón, M.C. (2018). *Perdonen si los incomodo*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

- Muñoz Dagua, C., Sylva Sánchez, G., Andrade Calderón, M.C. (2016). *Manual de Escritura Académica. Guía Total*. Editorial Magisterio.
- Muñoz Dagua, C., Asqueta, M.C. y Casco, M. (2014). *Apuntes para una Neogramática. Tecnologías de la palabra y discurso universitario*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- North, S. (2001). “La idea de un centro de escritura”. En: Barnett, R. y J. Blumner (Eds.): *Guía de Allyn y Bacon para el Centro de Escritura. Teoría y práctica*. P.p. 63-78. Boston: Allyn y Bacon.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Ediciones Siruela S.A.
- Villalón, R. & Mateos, M. (2014). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (2), 219-232.
- Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>



Capítulo 2

Travesías culturales punto por punto. El gran telar

María Cristina Asqueta Corbellini

Teje, mujer verde, mujer húmeda, teje, teje.
Julio Cortázar

En el tiempo de los *austrolopitecus*, el hombre primitivo puso a prueba sus facultades y habilidades con la elaboración de objetos tales como cuchillos, collares y ropajes. Si bien las telas primitivas no pueden equipararse con las tramas de la era común, sin embargo, tan pronto, se sentaron las bases para la ideación el lenguaje y el trabajo. En su ambiente los sapiens apropiaban las fibras vegetales y las pieles, obtenidas en las cacerías, para cubrir sus cuerpos. A la vez, es posible inferir que pinturas y adornos provistos por la naturaleza iniciaron las transformaciones corporales; mientras que se debería esperar hasta que agujerearan un colmillo para tener la aguja, la cual debió estar entre los primeros instrumentos junto a los cuchillos. Esas pequeñas transformaciones manufacturadas serían indicios sobre el poder y la dominación desde ese tiempo, sin tiempo indicado aún. Entonces, las pieles cosidas fueron usadas contra el frío y los trenzados vegetales apropiados durante el clima cálido; esos hábitos posiblemente fueron adquiridos por neandertales y cromañones.

Según Virginia Postrel en *El tejido de la civilización* (2021), el avance humano se hizo a medida que se desarrollaba la manufactura textil, como al transformar piedras hasta conseguir cuchillos. El proceso, según indican los antropólogos y paleontólogos, fue milenario y, en

tanto, el *habilis* especializaba principalmente manos y pies, con lo cual desarrollaba el cerebro. Los antropólogos y lingüistas suponen que así se generó el lenguaje, la facultad que le permitió al organismo pensante narrar su experiencia en lo extenso de la historia. Por su parte, Harari (2024) presenta la hipótesis sobre que son precisamente los relatos la diferencia con que cuenta la especie respecto, por ejemplo, de los chimpancés que están entre los primates más desarrollados.

El desarrollo orgánico, cuerpo y cerebro coherentemente articulados pueden cumplir las funciones requeridas por la sobrevivencia. Además, se considera vital a la experiencia colectiva ya que el *erectus* fue gregario, además de masticador de raíces y succionador de médulas óseas. Con la subsistencia como objetivo, la vida grupal hace muy necesaria la comunicación compartiendo entre ellos cada descubrimiento o nueva destreza, por pequeños e insignificantes que pudieran parecer. Se supone que inicialmente la vida social se trataba de movimientos corporales y gestuales acompañando los gritos, como sucede entre los monos actuales. En cuanto a la fuente proteica que contribuyó con el crecimiento, hasta detenerse, de la masa encefálica muy necesaria para la evolución; aunque, la descripción de esos avances todavía es tema de debate. Si se sabe que los grupos humanos pasaron del primitivismo a la civilización.

Contar y contar

Los verbos homófonos y homógrafos: *contar* y *contar*. Acordando que el primer verbo se refiere a la numeración de objetos que se realiza

para conocer la disponibilidad, por ejemplos de alimentos, en una civilización o en un grupo humano. El segundo, se refiere al relato, la cuento, mediante el cual se hizo posible representar situaciones, problemas y creencias durante las épocas y en los diferentes territorios que sustentaron la vida cotidiana. Al tomar en consideración la hipótesis del relato como la fortaleza de los homínidos se anticipa que, a falta de pan, buenos son los cuentos:

Érase una vez, érase una vez... un hombre solitario que habitaba un árbol cercano a un río, en cuya orilla medraba una aldea. A pesar de la soledad en la cual transcurría su vida, el ermitaño poseía una habilidad muy apreciada por todos los habitantes del lugar: la tejeduría. En la altura que le proporcionaba un nogal de quince metros, cuyas ramas le permitían sujetar los hilos que trenzaba, a manera de telar. Así transformaba con su improvisada máquina el material ofrecido por el entorno. Él mismo cada día acicalaba sus barbas alineándolas con las fibras vegetales, obtenidas sin apearse del árbol; algunas veces debía descender para incrementar el recurso requerido por sus artificios manuales.

Los insumos materiales que procesaba iban desde juncos, poderosos y flexibles, hasta el pomposo algodón. A la experiencia textil recibida de una abuela ya inexistente, le aportaba creatividad la cual lo identificaba junto con su aislamiento y soledad. Los aldeanos vecinos cuando presumían de sus cabalgaduras se allegaban hasta el nogal para que el habilidoso arborícola ordenara las crines, con la pretensión de que cada jumento superara en belleza y aprecio a los demás. Al hacerlo, el artesano aéreo no bajaba al terreno sino que se encaramaba en el lomo de las nobles bestias. Sin saber si las monturas tenían algún aprecio estético por

su tocado, sí se notaba como nunca se encabritan o caracolearan durante el acicalamiento.

Por tanto, el carácter por cual se le reconocía en el lugar no era por la vida aérea sino por sus barbas cuidadosamente trenzadas y los servicios prestados a sus adláteres en cuanto a la tejeduría se tratara. Al emperifollamiento, o sea peinar su barba, dedicaba buen tiempo cada mañana. El asunto es que, se preguntará el lector: ¿de qué sobrevivía el ermitaño de la aldea? La respuesta es sencilla: de las trenzas, pero no las de sus barbas sino las usadas en la elaboración de toda clase de objetos, bastante apreciados por sus vecinos: lazos, cintos y canastos.

Por ejemplo, las cestas destinadas a la recogida de manzanas y de setas, resultaban tan útiles como hermosas, trenzadas con dos, tres y hasta seis hilos. Para guiarse en la composición le bastaba con un clavo hundido en el tronco o en las ramas más vigorosas del yuglandáceo donde asegurar las fibras fuera tejiendo un canasto, alguna alfombra o un sombrero. Eso, sin olvidar los necesarios cinturones que aseguraran los vestidos en riesgo de ser arrancados cuando se transitaba en la frondosa arboleda, entre los arbustos y los espinos que por lo general zaherían las pieles vulnerables de los habitantes.

A pesar del reconocimiento recibido de parte de todos, él no estaba muy a gusto en la vida social. Aspiraba tramar una trenza tan fenomenal como la de Rapunzel, tan larga como disponible para toda clase de enredos. He aquí el quid, el meollo y el principal obstáculo de su vida, demasiada soledad ya que sus apreciadas obras marchaban con nuevos propietarios que demoraban en reaparecer, ya que la durabilidad de sus artificios

resultaba prolongada y muy satisfactoria para los destinatarios. Ninguna presa caía en sus redes a pesar del tejido constante. En su soledad, lamentaba que ninguna dama deseara casarse con él, tal vez porque la promesa de felicidad textil no parecía atraerlas suficiente; o bien que ellas se contentaban con andar bien ataviadas, gracias a él.

El arbóreo sentía ciertos ardores por causa de una muchacha de nombre Ramona. A él le parecía la suma de las bellas, pero si ella estaba hilando para tejer jamás demostró haber interpuesto algún texto referido a su atractivo femenino. La vecina no ignoraba su condición de guapa. Así que también, inevitablemente, era coqueta y, para más datos, enamorada del cazador, con sus cabellos abundantes y barba recortada. Cuando el objeto de sus desvelos llegaba hasta la orilla del río para despellejar perdices, codornices, conejos o alguna pieza exótica, la damisela campaneaba el arribo a la vera del monte. En algún momento Ramona desesperó del poco avance que notaba en su aventura amorosa. Recordó al tejedor del árbol y tramó una urdimbre. Se allegó hasta el residente para pedirle unos lazos destinados a trampas, que fueran imposibles de eludir tanto por los animales como por los hombres.

Anhelaba, quería que una caza mayor cayera en sus redes con poder depredador. Además, de las lazadas para atrapar cualquier bicho andante destinado a presa sin salida. El artesano atendió la súplica, seducido por la circunstancial cercanía, que le producía una tenue esperanza en su olvidado corazón. Durante una tarde y la noche siguiente trenzó y tejió sin pausa, puntada a lazada; lazada a puntada; las urdimbres resultantes se parangonaban sin dificultad con las más elaboradas orfebrerías.

Durante la espera, la impaciente Ramona sentía el propio corazón escapársele del pecho. Se arrebujó lo mejor que pudo con el chal de punto y salió al encuentro del objeto de sus deseos. Aquel día no había parecido, desde la alborada, el mejor; entonces, al atardecer el cazador demoró su entrada triunfal. La incauta debió esperarlo hasta la oscuridad, bajo el cielo estrellado con luna menguante. Ella tiritaba a pesar del rebozo dando saltitos alrededor de los árboles para calentarse. La mala suerte fue que el muchacho llegó de pésimo humor porque la caza había sido paupérrima y escasa: alguna entidad del monte había desbaratado casi todas sus trampas y sin ser apresado.

¡Oh! Habían descubierto al intruso más indeseable de la maraña que había invadido su bosque: la comadreja, un depredador tan eficaz como para competirle a un cazador experto. El voraz devorador no discriminaba entre los bichos del monte y los apreciados animales domésticos, todos estaban destinados a su asador. El resultado: cazador frustrado y tragón ahíto, además todavía no se conocía que con el tiempo la bestia montaraz ingresaría en la lista de animales en vías de desaparición sin importar un bledo su prehistórico origen.

El cazador nunca había admirado al residente del árbol. Aquel le parecía más bien un inútil todo el día dedicado a la tejeduría; tal vez, apenas un artista sin futuro le había comentado a Ramona cuando tuvo la oportunidad de eliminar al potencial oponente. Ahora sabía que sin la resistencia de sus espartos no tendría posibilidades de atrapar al desafiante animal que pensaba con el estómago. Sin la trenza del rival, jamás podría cazar al poderoso dentellón.

Esperó la hora de la oscuridad para allegarse hasta el árbol cuando el trenzador descansaba a quince metros sobre el nivel del suelo. Debió estirar el cuello y respirar hondo para lograr emitir un sonido audible hasta la altura distante; además, el otro evaluaba sin dificultad cuanto ocurría a ras de tierra amparado por la frondosa copa de un árbol opulento y fructífero. A pesar de los obstáculos explicó su necesidad: un lazo suficientemente largo y resistente, capaz de aguantar incluso los mordiscos de un animal, cuando se defendiera buscando escapar.

La asesoría fue muy bien y el cazador satisfecho en su solicitud. Sin embargo, se había interpuesto la aspiración del arbóreo: se podía cazar al bicho, pero no así sacrificarlo ni despellejarlo. Una vez cogido debía liberarlo en el límite del monte con la sabana; al contrincante no lo satisfacía, pero no había alternativa si quería hacerse del lazo; por tanto, accedió. Cuando se alejaba del lugar de apelación de entre las ramas apreció Ramona; a él le resurgió el seductor interior, que no le permitió perder la oportunidad:

-Doña Ramonita, dichosos los ojos, Eternamente guapa y ¡tan simpática! ¿Qué la trae por acá, lejos de casa?

Ni corta ni perezosa, la interpelada respondió:

-Saber de primera mano qué nos regalará hoy el cazador.

En aprietos, el galán recurrió a sus artes.

-Doña Ramonita, si me acompaña diez árboles más allá le mostraré el producto de mis afanes, hoy.

La atrapada pizpireta consintió de buena gana acompañarlo. Él esperó que se interpusieran cinco árboles entre ellos y la aldea; sobre todo entre ellos y el trenzador. De cualquier manera, tuvo suerte al desplumar otra pollita ese día. No tardó en descubrir ella que había caído en una auténtica trampa. Al hacerse cargo de la vergonzante situación sintió el arrebol subírsele a las mejillas; además, ¿cómo tratar el espinoso asunto con sus padres? Según ellos, Ramona representaba su orgullo y un tesoro a la vez. ¡Ya habían acordado un enlace prometedor con el hijo del leñador!

La deshonrada sabía que el tesoro había sido menoscabado. Entonces, por miedo y por contrariedad optó por la venganza. Recurrió al atrapado en sus redes, consciente de su constancia, para solicitarle una sogá de gran lazada y resistencia, con la finalidad de usarla en su corral. El trenzador accedió y ella quedó con un objeto hermoso, poderoso y peligroso en su haber; se acercó hasta el primero de los árboles que recibía al cazador al atardecer. Se trataba de un ejemplar espinoso y frondoso. Cada espina dificultaba el ascenso hasta la copa, pero el objetivo merecía el sacrificio.

La obsesionaba la idea de hacerle pasar un mal rato al seductor. Nada más. Pero la realidad resulta impositiva y superior a la voluntad, al menos en el caso de referencia. Ella logró sujetarlo al tronco leñoso y espinoso para que pasara allí la noche; cumplida en su propósito, se despertó al alba con el propósito de liberarlo. Lo encontró con el corazón vaciado, la comadreja se había anticipado. Colorín, colorado. Esta historia acabó, por ahora.

El revés de la trama

El arte de la escritura tuvo un importante desarrollo finalizado el renacimiento; en particular se fortaleció durante el romanticismo, cuando iniciaba la galaxia Gutenberg confirmando una época en la cual la experiencia debía constituirse ciencia. Los alemanes, al mando en ese tiempo, privilegiaron con el pensamiento y la escritura, la cultura, regional y el folklore, desde Herder hasta los Grimm. El avance del pensamiento racionalista representaba cambios relevantes en cuanto a la ciudadanía y los derechos humanos, ya que la monarquía quedaba fuera de la nueva organización política.

Al pensar la figura del ciudadano, se le adjudican valores como libertad, igualdad y fraternidad, promovidos por el movimiento de los enciclopedistas, liderados por Diderot. Al otorgarle al pueblo derechos se le adjudica, también como deber, la lectura y la escritura, estos desarrollos sociales hacen que aparezca un nuevo género escrito: el ensayo. El carácter argumentativo del texto da cuenta del proyecto humanista puesto en marcha por el espíritu romántico del cual participaron, entre otros Hegel, Goethe, Hoffman, Novalis y entre las réplicas francesas Víctor Hugo.

Así, se abrió el campo a los textos pudiendo registrar y difundir el universo literario, las ideas, el pensamiento con la lengua bien escrita. La tradición enciclopédica se prolonga con el desarrollo de la investigación en los ámbitos académico y científico ya que los descubrimientos se agregan al patrimonio siempre y cuando sean registrados e impresos. A ese panorama se incorporan sectores de la población antes marginados, la clase burguesa comerciante o

trabajadora. Las novelistas también pudieron asomarse desde la página impresa, en la Inglaterra industrial las Brontë y Jane Austen, además de describir el universo de las lecturas lograron meterse, durante largo tiempo, en la industria cultural.

En el siglo pasado, Roland Barthes proclamó el placer del texto debido al paraíso de las palabras, una utopía. Pero la zaga postromántica se especializó en la descripción distópica, por ejemplo, la novela *La rebelión de las ratas* del colombiano Fernando Aparicio, la historia de los marginados y desposeídos, en general invisibles, no elide el placer por conocer más realidades posibles, incluso cierto voyerismo al asomarse a las vidas ajenas se manifiesta para luego consagrarle el cine.

Sin salirse del sillón o de la habitación la lectura permite contactar con el bajo fondo de la vida social, como en la trama de *Los miserables* de Hugo, donde el perseguido Jean Valjean puede mantener a Cosette bajo su protección y permitirle el ascenso social. El pensamiento burgués se había puesto en marcha pensando con libertad, igualdad y fraternidad así que los personajes emergen de entre el limo para triunfar en la vida. El cierre rítmico, nada romántico, de fueron felices y comieron perdices se abrió paso generando el problema de cuál, entre tantos textos, tendrá la reserva suficiente para ingresar al canon, así le pese a Harold Bloom.

La lista de Bloom tal vez esté amenazada de caducidad porque las lecturas dejan de ser occidentales para orientalizarse, Por mucho que le pese a Byung-Chul Han que quiere ser alemán sin convencer, más allá

del buen oído musical y capacidad de aprendizaje filológico. En esa era los géneros literarios se desarrollan con amplitud. En cuanto a los géneros textuales, las narrativas de la crónica, el cuento y la novela estarán entre los preferidos por los lectores, una cuestión de gusto que confirma por dónde se perfilaba el contexto en sus dimensiones histórica, territorial y sociocultural. Al empaparse de textualidad el lector debe rasgar, erotizando, las envolturas textuales; sin embargo, acá se sospecha que todo texto mantiene intacta alguna parte de su contenido la cual garantiza su continuidad, al menos como la teoría ha previsto, con nuevos horizontes de expectativa.

Ahora bien, ¿qué es un texto? O, mejor, ¿por qué ciertas estructuras reciben el nombre de texto? En la perspectiva barthesiana el texto sobrepasa el murmullo, tal vez porque se vuelve voz y quizá discurso. Ningún pasaje retrocede ante la posibilidad de la negación o del rechazo, debe continuar sin interrumpirla una travesía azarosa a la vez que pródiga. Ha sucedido, quizá sucede todavía con *Don Quijote*, *La divina comedia* y *Cien años de soledad*, cuya competencia les otorga el estatus de cánones más allá de las épocas constituyen, cuando más denso el contenido mejor, lecturas placenteras donde muchas veces se sigue al relato sin detallar hipérbaton, tautologías o las metáforas más prestantes y estructuradoras. Todos esos elementos parecen correr sin pausa bajo la mirada de los lectores.

Texto y tejido, más que sinónimos

Entonces, el texto no parece ser particular sino común a grupos y equipos. Están de moda, para fortuna de la supervivencia textual, los

clubes de lectura. En la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, el club de Lectura Germán Arciniegas, celosamente custodiado por la Biblioteca de la Universidad, se mantiene gracias a quienes no dejan que la llama se extinga por falta de ánimo. El texto, como el tejido, se teje entre todos, cada quien pone su lazada y devuelve el hilo para que otro sume su punto o su coma, según debe ser.

El texto tiene como sustento cultural el tejido, la obra manufacturada que mantiene una industria y a la gente que la produce. Los escritores, al menos hasta el pasado reciente, casi no han podido sobrevivir con sus redacciones. Los textos se independizan de sus autores y quedan disponibles como reserva patrimonial para cuando la avidez por saber al fin los sustraiga de su letargo en las estanterías empolvadas. Resulta grato cuando alguien lo toma de su casillero, lo abre y mira con avidez; lo cierra acariciándolo para volver a abrirlo donde creo que yace el misterio.

Todo texto guarda un misterio. En *Crónica de una muerte anunciada*, libro en mano, dejamos el portal fatídico para leer si en algún otro sitio del pueblo se manifiesta otra culpa distinta de la de los Vicarios, que destazaron a Santiago Nazar apremiados por el honor, el cual siempre está mancillado, aun cuando tal cosa se ignore. De esa forma el relato atrapa, en su telaraña, al lector voyerista y ávido por conocer las historias de vidas ajenas. Más allá del texto, en el contexto, la biografía se impone dando cuenta de que el crimen realmente ocurrió, teniendo al escritor colombiano y a su familia como testigos. A los demás nos conmueven hasta las lágrimas los destinos de Santiago Nazar y Ángela Vicario.

Entretelas y telarañas

Durante las eras y las civilizaciones antiguas, la vestimenta sirvió para simbolizar y ritualizar tanto al poder como a la vida cotidiana. Los atavíos daban cuenta del desarrollo de las técnicas y el trabajo, principalmente de los objetos manufacturados. La doble función del uso y de la simbolización aparecería mientras los sapiens trataban de superar los escollos interpuestos, por los depredadores de todas las especies y la propia, contra su permanencia. Los hallazgos arqueológicos del tiempo contemporáneo han descubierto objetos que hacían parte de la vida en otra era al tiempo que permiten reconstruir los relatos sobre la permanencia terrenal de los erectus. En cuanto a los tejidos, transformados en sudarios de los rescates arqueológicos, tienden a desaparecer evaporados por el tiempo sobre todo los anteriores a las civilizaciones; el hallazgo de los cadáveres de la era de hierro en los pantanos ricos en hulla descubre también vestimentas y accesorios, dando cuenta del crecimiento y el desarrollo de los grupos humanos de entonces.

Al interpretar los indicios, la tierra parece protegerlos de su falibilidad, así surge la hipótesis acerca de que las habilidades del pensamiento y el lenguaje se conforman a la par del trabajo, con las manos puestas en la producción de objetos de uso. El tejido de fibras y otros materiales vegetales como cortezas, flores y frutos acompañó los procesos que llegaron hasta la era de la IA.

Resulta inquietante saber si los nuevos tejedores serán robots o, por lo menos, robóticos. Esta perspectiva sobre el posible futuro, no implica la existencia de personas que opten por las labores artesanales, las

cuales desde siempre hacen parte del desarrollo humano, como conceptúa Virginia Postrel en *El tejido de la civilización* (2021). Asimismo, a los contemporáneos los atraen los conocimientos sobre los procesos seguidos por la humanidad para sobrevivir; por tanto, los documentales y películas sobre el pasado remoto y las instancias civilizatorias resultan emitidos por los canales de difusión contemporáneos permitiendo la actualización del público acerca del pasado, las artes textiles resultan referentes para comprender cómo fue la vida remota de los humanos.

De manera que, aunque el interés de los medios de difusión se centre en el entretenimiento, un tejedor latinoamericano encontró un espacio en la programación para documentar su labor. Procedió mostrando el proceso desde cuando armó el telar; también, cuando esquilaba, limpiaba y teñía la lana para después hilarla hasta crear la hebra, tal cual el hilo de las *moiras*, en la versión mítica sobre la existencia humana. De acuerdo con el ejemplo, de la elaboración de los tejidos puede encargarse una sola persona; al respecto, algunos de los antiguos relatos existentes sobre el tema, de los cuales sobreviven versiones y fragmentos, cuentan historias de vida implicadas con el tejido, como cuando Aracné, que antes era mujer, acabó araña. ¿Por qué?

El mito del relato fue el resultado de una disputa por el poder, por el cual dioses y hombres han reñido por *sécula seculorum*, peleando con sus capacidades por la hegemonía, la fuerza, la inteligencia, la astucia, la argucia y la trampa, por señalar algunas de las instancias de la sempiterna lucha: Aracné fue una diestra tejedora que cometió el

pecado de *hybris*⁴ el cual resultó severamente aplicado por la diosa Palas Atenea, quien mostrando poca filosofía; aunque sí mucho despotismo, la condenó al tejido eterno y a vivir como araña toda la eternidad.

La versión del diccionario de la academia sobre araña define el concepto femenino como: Arácnido con tráqueas en forma de bolsas comunicantes con el exterior, con cefalotórax, cuatro pares de patas, y en la boca un par de uñas venenosas y otro de apéndices o palpos que en los machos sirven para la cópula. En el extremo del abdomen tiene el ano y las hileras de órganos productores de la seda con la que tapiza su vivienda, caza sus presas y se traslada de un lugar a otro. Sobre la tejedora refiere solamente que tapiza su casa. El tejido de la araña se llama telaraña.

La palabra tela, en español se conserva del latín, refiere a una obra, especialmente la tejida en el telar, hecha de muchos hilos, que entre cruzados, alternativa y regularmente en toda su longitud, forman una lámina. El término, un sustantivo femenino, es sinónimo de tejido, lienzo, paño, género y trapo. En artes plásticas se llama tela a los lienzos pintados así que en las paredes de los museos se encuentran cientos de ellas, de diversas formas, texturas y colores.

Una tela puede ser tejida a mano, punto por punto, logrando diferentes diagramas y figuras con la urdimbre. Desde la primera revolución

⁴ El término griego *hybris* se refiere a cuando la soberbia o el orgullo desmedido de un mortal le lleva a creerse igual o superior a los dioses. De esa forma, excede los límites impuestos por la ley divina a los humanos.

industrial, en Inglaterra, se puso en marcha la industria textil la cual generó cambios en la organización social, como el trabajo femenino e infantil mal remunerado dando lugar de esa forma a una clase social: la obrera. La población trabajadora, originada en procesos migratorios como el del campo a la ciudad, estaba disponible para ocuparla en las labores, manipulando los tejidos con máquinas industriales también consideradas telares.

Con el proceso de mecanización de la vida cotidiana urbana aparecen las máquinas de tejer, con las cuales se podían elaborar vestimenta en el orden familiar; también usadas hasta hoy por las microempresas y emprendimientos característicos de grupos más pequeños, como las cooperativas regionales que hoy se dedican a mantener los patrimonios artesanales locales. De manera que, el tejido manual sigue siendo valioso para las culturas las cuales realizan dibujos complejos al hilar, también bordados, macramé o bolillos. Se borda con aguja, que ahora son saetas agudas con orificio para enhebrar, situado en el extremo contrario a la púa la cual permite agregar hilas a la tela, modificando el color, la textura y la forma.

Entonces, al campo semántico del tejido ingresa también la hebra, en latín fibra. La categoría gramatical de este lexema: sustantivo femenino singular. El vocabulario de la antigua lengua castellana, una de las versiones modernas del latín clásico, define como la porción de hilo, estambre, seda u otra materia hilada, que para coser algo suele meterse por el ojo de una aguja. Sus sinónimos hilo, hila, filamento, hilván, cabo, fibra, brizna. Se citan estos vocablos al considerarlos conceptos, los cuales deben vincularse al contexto

para comprender su alcance como sentido. Se trata de vincular los elementos del universo textil a la vida socio cultural, regional y temporal, en las cuales el texto alcanza su dimensión como lenguaje.

Por tanto, la palabra tela se asocia con su derivada, el telar y su sinónimo el tejido. La máquina de tejer resultado de la *revolución industrial* tal vez incidió en nuevas maneras de pensar, sin olvidar que los términos deben precisarse en la perspectiva pragmática para minimizar la ambigüedad que caracteriza al habla. El problema de precisar los términos de uso involucra a todos los artificios tejedores; habida cuenta de que existen diversos telares, sin olvidar que su origen es la telaraña que involucra al animalito de gran abdomen, varios ojos y poderosas glándulas salivales que teje y teje sin cesar la red que atrapa a los insectos incapaces de eludirla, destinados al almuerzo de la hilandera.

Entre los diversos telares, existe alguno creado por las antiguas culturas latinoamericanas; a este artefacto lo caracteriza su una estructura sencill, conformada por un marco rectangular con cuatro palos de madera y su funcionamiento vertical. De este aparato rudimentario y simple surgen tejidos los cuales complejizan tanto las texturas, como los colores y formas. Con esas tramas muchas veces los artesanos tejen sus identidades y subjetividades junto con los elementos de la cultura propia.

En la región existen animales como las llamas y las alpacas cuyos pelajes y lanas dan lugar a una amplia variedad de telas con las cuales se visten los propios artesanos pero que se abren paso para constituir

una fuente de ingreso válida, que sustente regiones remotas como sucede con las culturas andinas. Muchos de ellos todavía elaboran, con telar o con agujas, sus trajes, sean para cada día o ceremoniales. Las ovejas llegaron con los europeos, pero la lana también es usada como fibra textil por las culturas que sobrevivieron al choque cultural.

La antropóloga Elvira Espejo Ayca no solamente puede referir el estado actual de la tejeduría andina, así como sus fuentes históricas, sino que ella misma es tejedora y narradora oral. Los ejemplos de referencia dan cuenta de la fuerte ligazón que existe entre el lenguaje, sea oral o escrito, y los tejidos donde quiera que estén. ¿Cuáles deben ser las virtudes del texto considerado como tejido?

En primer lugar, la precisión. La puntada es un elemento poderoso que sostiene cada hilo en su sitio. Los signos de puntuación, cuidados por los manuales de redacción, tienen cierta afinidad con las puntadas y lazadas. Los signos de puntuación, sobre los cuales los manuales dicen que separan palabras, oraciones y párrafos, en realidad lo que hacen es secuenciar.

También, las hebras tienen un origen remoto. Las tejedoras célebres, como Penélope, que se dedican a tejer, destejendo para consumir el tiempo se hacen textos en los cuales se comparte la experiencia, que trasciende la ficción. La tejeduría debía trabajar en pro de la vestimenta tan necesaria como protección y estética, representativa de la persona, a la vez que ayudaba a pasar el tiempo volviéndolo objeto poético. La tejedora tiene su réplica en la novela *Como agua para chocolate*, donde la desventura amorosa vuelve a la cocinera tejedora.

En el campo de las ciencias sociales, la historia cuenta aquello que el diccionario no. Entonces, la estética corporal, desde los griegos hasta el Renacimiento y después, ha respondido a un canon riguroso, según las imposiciones por épocas. Aracné pudo ser una mujer bella que devino en bicho por causa de la metamorfosis, como le sucedió después a Gregorio Samsa. Sobre rigores canónicos se podría consultar, además, a Twiggy que lucía un cuerpo con magra musculatura y cero grasas durante el transformador siglo XX, parámetros privilegiados para quienes debían exhibir los vestidos de corte y dibujos geométricos.

Otro nombre para considerar sobre evidencias textiles es Pedro Pablo Rubens, cuyas *Tres gracias*, Cariátides en el relato mítico, se exhiben descaradamente en el madrileño museo de El Prado sin que usen alguna lencería, siquiera la consabida hoja de parra de su vecina, la Eva de Durero. Ellas, modeladas por la primera y la segunda esposa del pintor, posan sin vestidos, aunque una tela es sostenida por la figura en el centro del conjunto tal vez indicando que solo se desvisten para la puesta en escena. El desnudo plástico no constituye tabú ya que se fundamenta en la estética; sin embargo, los órganos sexuales permanecen camuflados modificando aspecto y dimensiones; las pudendas pueden ser disimuladas o destacadas según estilos y épocas. La tendencia del arte es incluir al vestido como elemento trascendental y poético.

La ideación y el lenguaje ilustran sobre casi todo, sea existente o imaginario. Una metáfora cotidiana habla del *hilo de vida*, de cuyo corte hay que cuidarse. Lo administran las parcas, en griego *moiras*; sus

nombres: Cloto, que hila el hilo; Láquesis lo mide y Ätropos lo corta usando tijeras. Cuando ellas disponen pueden interrumpir nuestra existencia, de por si vulnerable, demostrando que nada somos ni siquiera un mísero átomo del inmenso universo. Seríamos, al parecer, un mísero átomo en el cosmos, en el cual realmente pendemos de un hilo, ya que nuestra residencia, la Tierra, es apenas un canto rodado deambulando por el infinito.

Por su parte el divino Velázquez, el adjetivo cabe si se hace caso a su biógrafo Ortega y Gasset, retrató a *las hilanderas*. El cuadro consiste en una magna representación en gran formato de dos escenas; al frente las tejedoras de la corte hilando en la rueca, con sus cuerpos en diferentes posturas, pero igualmente centradas en su labor: tejer. En el fondo, Palas Atenea tocada por el yelmo portando escudo y lanza ejecutando a la pobrecita Aracné, a la cual desde ahí le correspondió vida eterna pero despojada de corporeidad humana.

En la obra, la vestimenta de las tejedoras, una mayor y el resto muy jóvenes, corresponde a su estatus. La mayor lleva un vestido austero y oscuro, posiblemente confeccionado en una sarga rústica y decorado con visos blancos; es probable que lo haya usado durante toda su vida; las jóvenes lucen blusas blancas, faldas azules y rojas las cuales seguramente eran sus uniformes de trabajo a la vez que trajes domingueros al agregarles cintas y flores. De sus manos artesanas surgían espectaculares vestidos; no obstante, el precario atuendo que les corresponde en la puesta en escena recreada tributa al realismo barroco, época que identifica al pintor así como a Caravaggio.

En el siglo XVII quizá la vestimenta fuera resultado del sincretismo del renacimiento con el estilo español. En el fondo del cuadro, las testigos de la disputa mítica portan trajes cuyas telas estarían entre el satén y el raso; en la obra están ubicadas observando la disputa por los sedosos hilos entre las dos escenas, ellas plantadas en el centro de la obra, mediadas y mediadoras. Un apunte que vale la pena incluir, es que esta obra es la preferida de los críticos de arte en lugar de *Las Meninas*, gloria del barroco.

Las historias del arte hacen referencia a la pericia de Velázquez al pintar caballos, perros y gatos. Habría que agregar agua y huevos junto con trajes y vestimenta. El vestido de la reina francesa Isabel de Borbón en el retrato ecuestre cubre al caballo cuya manta apenas se ve debajo de la amplia falda, exhibiendo colores y texturas del ropaje real. La textura debida a la pincelada y al lienzo del pintor fascinaron a los impresionistas de Francia, que decían en el salón de París que esa era la forma de pintar, con pincel y sin espátula. Aunque el textil, caracterizado por la ductilidad, suavidad y drapeados, también ha sido representado en esculturas marmóreas, como en la falda de La Piedad, de Miguel Ángel.

Siguiendo el recorrido museístico, el traje antonomástico desde la Edad Media ha sido el que luce la virgen y madre de Dios. Obviamente, presentarse ante la divinidad no podrá hacerse de cualquier traza; los plásticos suelen pintar su vestido de blanco, o rosado, y el manto azul. Este último color está matizado por todo el peso de la cultura occidental y cristiana; su precio se media poniendo en uno de los lados de la balanza oro hasta que la pesa se equilibrara entre los dos. Claro,

no era cualquier azul, tal vez azul Prusia ya que este imperio fue dominante en la Europa Central hasta que Napoleón llegó para cambiar algunas de las categorías políticas, sociales y culturales.

De diosas y mujeres

La madre de dios que caminó por los territorios judíos, ocupados por los romanos, ¿cómo vestiría? Quedó en el imaginario sobre por ser muy joven, una adolescente apenas y pobre los lujos le estarían vedados; pero la cultura judaica respeta los bienes materiales y, sin que la religión institucionalizada diga nada al respecto, como si especifica el caso de la gula que constituye uno de los pecados capitales, usar ropajes ostentosos no parece pecaminoso o prohibido. El nuevo testamento elogia a María Magdalena por gastarse un platal en óleos para ungir el cuerpo de su señor, observando también que tales aceites se usaron al preparar el cuerpo de los muertos para el más allá.

En medio del arte, colgando de las paredes coleccionistas, reina la virgen María retratada en sus diferentes caracteres, cuya identidad se reconoce en el traje. El madrileño museo del Prado debe tener muchas más marías que una catedral, donde ella representa la máxima categoría terrenal y divina que una madre pueda alcanzar. No siempre el hijo la acompaña en el retrato, un claro indicio de su poder femenino y divino.

El mismo museo atesora una obra de dos artistas C. Mariatti y su alumno G. Melchiori: *La virgen con el niño en la gloria*, donde el azul del manto de María destaca el atuendo. Los artistas y pintores parecen

preferir al denominado *azul ultramar* al pintar tejidos y telas. Los impresionistas cambiaron a azul cobalto para sus pinturas de paisajes y personajes populares que también exhiben las vestimentas al ser retratados. El preciado color se obtiene del lapislázuli, una gema semipreciosa compuesta de lazurita y pirita. Para lograr el color, una vez molido y filtrado el lapislázuli, los artistas antiguos le agregaban colas o huevo como aglutinantes hasta obtener un efecto estable y brillante. El preciado color utilizado al representar las jerarquías divinas o a la nobleza; entonces reconocido como azul Prusia, desaparece en los acrílicos contemporáneos inhibiendo la percepción tan gloriosa del matiz precedente.

El esclarecedor ensayo de Michael Foucault en *Las palabras y las cosas* analiza el retrato de familia retratada por don Diego de Rivera. El ensayo consiste en un tratado sobre vestimenta y moda fundamentado por la teoría estética la cual se halla distribuida por todo el cuadro, de 1.80 por 2.70 m2. Por su parte los monarcas, mecenas de Velázquez y objetos del retrato, tal vez de visita por el taller registran la escena enmarcados por el espejo. Las chicas, meninas según el dialecto de la época, son Isabel de Velazco y María Agustina Sarmiento ambas damas de compañía enfundadas en vestidos confeccionados telas ostentosas y brillantes. La infanta, figura central de la obra, posa luciendo un traje de brocato amarillo, adornado con lazos, flores y el encaje blanco del fino pañuelo, imperceptible incluso para la IA; peinado infantil tocado con flores. El atuendo tiene que ser jerárquico por tanto el suyo resulta el más ostentoso en la pintura.

Incluso, Mari Bárbula a la derecha de las Meninas, usa vestido y miriñaque. Fernando Botero de quien se conoce su pasión por el volumen, ha prolongado la posteridad del personaje ya que en su museo la enana alemana de la corte española posa su mirada en los visitantes del museo que el artista plástico legó a los bogotanos, vestida de rosa. El otro bufón, Nicolás Pertusato, de origen italiano luce en el cuadro de Velázquez un atuendo de terciopelo rojo. Este personaje toca con el pie al adormilado e imperturbable perro, que acompaña a los personajes en la puesta la escena.

Textura, color y forma

Los artistas plásticos, al representar en sus telas los tejidos, cuentan con colores y lienzos con los cuales acercan al público versiones sobre el vestido que permiten avizorar secuencias de esa historia. En su monografía sobre tejido plano y telares María Isabel Alberto Rice (2019) de la Universidad de Educación de Lima clasifica así: tejido plano, tejido de punto y no tejidos. El tejido plano requiere del telar, así como los bordados necesitan hebras de colores; los hilos verticales construyen la urdimbre y los horizontales la trama; el resultado de estos tejidos son los ligamentos, llamados tafetán, sarga y satén o raso.

Tabla. Tejido, ligamentos, telas

Tafetán	Sarga	Satén o raso
Tocuyo	Dril	Regulares irregulares
Popelina	Denim	
Bramante	Nanquín	
Cretona	Lanillas	
Lanilla	Casimir	
Gasa	Gabardina	
Lona	Balavia	
Linillo	Cheviot	
Nansú	Madras	
Organdí		
Vichy		

Nota. Elaboración propia. Fuente (M. I. Alberco Ricce, 2019).

Los nombres y conceptos hacen parte del argot de la industria textil. Sin embargo, ciertos nombres de este argot pueden diferir en el habla cotidiana, como sucede con el apreciado *pañó flannel* colombiano, desconocido en otros lares. Quizá, algunas telas pueden mencionarse con nombre ajeno o ausente en las taxonomías; así sucede con el término *broderie*, una tela de algodón con la cual me confeccionaban vestidos durante la infancia y ahora objeto de la nostalgia junto con los volados y amplios bolsillos de moda entonces.

Tejer la realidad con el sentido

El glosario textil es amplio y aún más lo es la enciclopedia, ya que el conocimiento es ortográficamente preciso, además de regionalizado y amplio. Se definen los tres tejidos primarios según definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. El tafetán es

una tela delgada, con la cual se elaboran las banderas; sarga, con seda como etimología, es una tela pintada que se usa para tapizar. La falda de mi uniforme liceal era de sarga, una lanilla gris tableada acompañada por un suéter de punto de color bordó. Además, sarga es también nombre del sauce, el noble proveedor del ácido acetil salicílico, dando cuenta del tejido una red semántica que enriquece el sentido de los términos, cuando se asocian entre sí.

La tabla se completa con el satén o raso, usado en las lencerías, el cual constituye uno de los problemas léxicos del diccionario ya que la tela solo se define hasta las acepciones ocho y diez. En la entrada para raso dice que es una seda lustrosa de más cuerpo que el tafetán y menos que el terciopelo; la curiosa definición de la novena entrada habla de la tela que se rompe sin que se rasguen la trama ni la urdimbre. El vocabulario propuesto por la Real Academia de la Lengua Española, tal vez riñe un tanto con el argot de la manufactura y la industria.

Entre los términos menos oídos se encuentran bramante, un hilo o cordel de cáñamo; entre las sargas se halla *denim*, término no consignado aún por el diccionario de la lengua española; en su lugar ingresa el *dril*, el cual constituye una tela fuerte de hilo o algodón crudos. Se trata del tejido usado en la confección del vaquero de Levi Strauss, apropiado para los trabajadores y obreros que requerían de una tela que los protegiera de los agresivos entornos laborales, donde se operaban metales y maquinarias. Luego el pantalón se volvió emblema de las generaciones jóvenes que sentían afinidad por los cambios asociados a movimientos sociales, todavía algo de esa postura

se trasluce en los vaqueros rasgados actuales, sumamente costosos pero rotos.

La industria utiliza este tejido para confeccionar todo tipo de atuendos, femeninos, masculinos, adultos y niños. ¿Cómo se teje este algodón? Se teje la urdimbre, encolada con Carboximetilcelulosa + ácido oleico. Carga de 10 %; urdimbre Ne 16/1 32 hilos /cm algodón cardado; trama Ne 10/1 14 pasadas /cm algodón cardado; ligamento: sarga 3/1. Luego: desencolado y *descrude* con: baño de desencolado, *descrude*. Enjuague. Teñido (en *jigger*) durante tres horas a 90° C con colorantes reactivos más humectante, más sal. Baño de enjuague, lavado, baño de suavizado y apresto. Rama para ancho y secado. Fraccionado y envasado final. El término *descrude* pertenece al argot de la industria y es desconocido para el diccionario.

En el contexto textil, según Distrital University, se dice *descrude* del proceso de limpieza aplicado a las fibras de algodón, para eliminar impurezas naturales y residuos como ceras, grasas, aceites y otros materiales, que pueden afectar la calidad del teñido y acabado. Este proceso hace que la fibra sea más absorbente y receptiva a los tratamientos posteriores. El color azul, llamado también con los sinónimos: índigo y añil es el distintivo, aunque también se usa el negro, otros colores, flecos y también estampados. Según las fluctuaciones de la moda, a veces se desgasta el jean usando cloro para modificar el teñido. Se anota que el azul tiene como significado la elegancia, en la cultura occidental.

Artesanos. Las manos ágiles

Se considera un hecho afortunado que existan personas que optan por el trabajo artesanal en la era IA. Tejen, cosen, diseñan, bordan la vestimenta y otros objetos como sombreros, bolsos, sábanas, manteles y toallas. Cuando los ancestros de la humanidad lograron perforar un colmillo tuvieron una aguja para coser y adaptar las pieles obtenidas en la caza; cuando la especie migró desde África hacia los helados territorios del otro continente, hoy conocido como Europa. La antropología y la lingüística cuentan el relato acerca de cómo se desarrolló el lenguaje, válido para la comunicación, entre neandertales y cromañones, los cuales se supone mantuvieron un contacto ancestral. Desde entonces el mundo ha sido global.

Así, los tejidos dan cuenta de las habilidades que hacían parte de la época primitiva y que representaron, después y gracias a la arqueología que recupera vestigios, las ventajas de la especie para sobrevivir y crear una amplia red que les permitía, entre otras cosas desarrollar prácticas como el comercio, fuente del desarrollo de las civilizaciones desde la era de hierro. Con las épocas el tráfico de productos se dio por cauces como *la ruta de la seda*, siendo el textil el que relacionaba a los antiguos entre sí. El tejido constituye la vestimenta y conforma las redes que mantienen a las personas relacionadas entre sí, consolidando sus culturas y el avance cognitivo de los conglomerados humanos.

Una hermosa postal bogotana la presentan las tejedoras y tejedores, que ofrecen sus productos en las ferias, incluso en los *agaches*, mientras tejen sus afanes cotidianos como en el poema de Cortázar:

[...] de día y noche tejen la ropa interna, tejen la bolsa donde se ahoga el corazón, tejen campanas rojas y mitones violeta para envolvernos las rodillas, y nuestra voz es el ovillo para su tejido, araña amor, y este cansancio nos cubre, arropa el alma con punto cruz punto cadena Santa Clara, [...]

Como en su tiempo Penélope, las tejedoras y los tejedores urden sus desvelos, esperanzas y sueños en medio de la urbe gigantesca, también hecha con redes que vinculan los lugares donde habitan sus miles y miles de moradores, que amanecen a repoblar todos los espacios donde los ciudadanos convocados por el trabajo se encuentran con los diversos textos que ofrece la ciudad. Las fachadas de las instituciones sociales, los comercios, los bancos, el grafiti, los panfletos, los libros y demás impresos que van de mano en mano desperdigando mensajes.

Durante la avalancha tecnológica, los ciberciudadanos se contactan por medio de las redes sociales, donde hablan con nuevos amigos. Salvo los marginados, los ciudadanos de la calle, los dedicados al trabajo y al empleo permanecen enredados con múltiples espacios del éter. La cultura de masas aún existe, mientras la industria del entretenimiento se ofrece desde las plataformas digitales haciendo que los apocalípticos piensen nuevamente en la catástrofe final. Así que, Hermes debe aumentar su velocidad al vértigo para conseguir parangonarse con la eficacia de las redes sociales, con el poder de divulgar información sobre hechos todavía inexistentes.

Los medios masivos tratan de mantener su público con programación como los *reality show* y las series, que capítulo a capítulo logran contar con una audiencia más o menos estable que sigue las secuencias de su interés, con menos intensidad que durante las telenovelas, también se comparten algunos aspectos y crítica sobre esa oferta mediática. Sin embargo, la verdadera red, llamada *tejido social*, debería ser la que mantiene relacionada a los vecinos en y con la ciudad; a los parientes del núcleo sólido de la sociedad: la familia y a todos con sus antepasados por medio de la escritura y los relatos, cuando la historia ha vuelto por sus fueros y métodos como las historias de vida permiten de cierta forma rescatar las verdaderas redes, de las identidades y subjetividades.

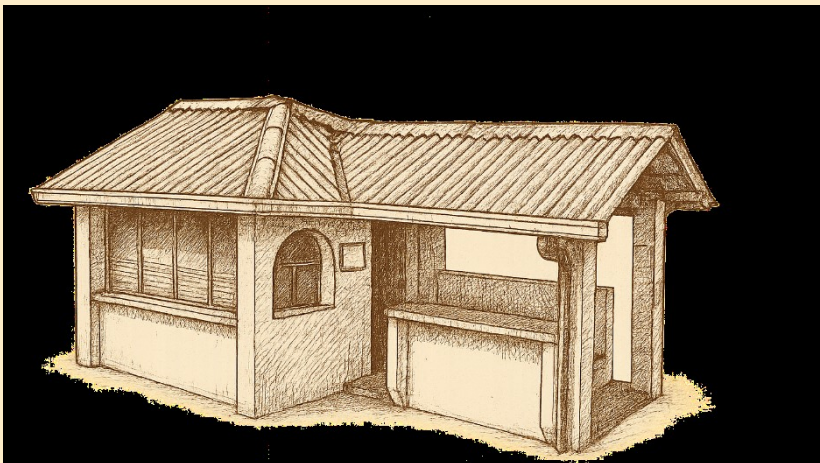
Las redes, como las telarañas, son suaves, sutiles y frágiles, de manera que falibles y proclives a romperse. Muchos problemas surgen entre los ciudadanos de la sociedad digital donde muchos resienten las amistades en línea, por haber sido objeto de fraudes y traiciones. La educación en sus dos versiones: presencial y remota, parece retornar a su fuente más tradicional ya que incluso los jóvenes estudiantes manifiestan preferencia por la primera de las dos modalidades. La mejor red entonces parece ser la que opera visible para todos.

En su momento Platón pensó que la escritura perjudicaba las habilidades retóricas de las personas, asimismo IA produce desconfianza y lleva a los autores a hacer predicciones desfavorables acerca de este agente, demasiado poderoso dicen para que no opere de forma autónoma. Tal vez es prioritario aventurarse con la hipótesis, no se niega que presentará cambios, pero como reaccionen los

anticuerpos con ellos aún está por verse. La nueva red tal vez signifique con sus fortalezas, debilidades: [...] y tienen manos en la cara, en cada seno tienen manos, son ciempiés son cienmanos tejiendo en un silencio insoportable de tangos y discursos. Pero mientras hayan tejidos algo se extenderá como posibilidad de permanencia, el texto en el tiempo promete la posteridad.

Referencias

- Alberco Ricce, M. I. (2019). Tejidos planos-telares. Universidad Nacional de Educación. [Monografía]. Lima – Perú.
- Barthes, R. (1993). El placer del texto. Siglo XXI Editores, México.
- Distrital University. Industria Textil. Proceso industrial tela del Jean. Énfasis en tejeduría. <https://es.slideshare.net/AndresMontaez1/textiles-1-42333329>
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores, México.
- Harari, Y. (2025). Nexus. Revista de Investigación sobre Bibliotecas Educación y Sociedad.
- Postrel, V. (2021). El tejido de la civilización. Ediciones Siruela, Madrid.



Capítulo 3

Saber Pro: una mirada desde la lectura y la escritura

Daniel Alonso Jaramillo García

Introducción

Con el propósito de apoyar el fortalecimiento de las competencias en lectura y escritura para alcanzar altos niveles de calidad en la producción de discursos académicos, el Centro de Escritura Telar (CE-Telar) de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca trabaja alrededor de cinco líneas: (1) asesorías y tutorías, (2) seminarios y talleres para docentes y estudiantes, (3) seminarios y talleres para funcionarios administrativos, (4) divulgación de la lectura y la escritura y (5) investigación. Dentro de la segunda línea, el Centro de Escritura ofrece una amplia gama de opciones para que los profesores y estudiantes puedan fortalecer sus habilidades comunicativas, mediante capacitaciones grupales que duran entre dos y seis horas. Algunos de los seminarios y talleres ofertados son *Saber Pro*, *Normas APA sin estrés*, *Articula tus artículos*, *El tejido textual* y *Ensayo... ¡Escribo!*

Uno de los seminarios más destacados es *Saber Pro*, pues, además de ser muy solicitado por todos los programas de la universidad, posee una gran relevancia al preparar a los estudiantes para resolver este tipo de examen. En concordancia con el objetivo del CE-Telar, el seminario se centra en los módulos de Lectura Crítica y Comunicación Escrita, los cuales son considerados como destrezas transversales y básicas en la formación de los estudiantes. Con base en este marco, el presente capítulo tiene como propósito abordar de qué manera se lleva a cabo la preparación para las pruebas *Saber Pro* en los módulos

mencionados. La ruta temática para alcanzar dicho objetivo consiste en explicar en qué consisten las pruebas, cómo se trabaja en la preparación de cada módulo y cuáles son los resultados obtenidos por la universidad.

Las pruebas Saber Pro: contexto general

La calidad es un concepto amplio e indefinido, razón por la cual se emplea en diferentes áreas de la vida que van desde la axiología (calidad humana) hasta el marketing (calidad del servicio). Así, el término evoca diferentes definiciones como: un fenómeno excepcional al que pocos pueden acceder; la ausencia de errores o defectos; el cumplimiento de los objetivos o expectativas trazadas o la relación costo-valor de un producto o servicio (Parra Vargas, 2015). Independientemente de la acepción, se puede identificar que la calidad posee una marcada esencia industrial o mercantilista, dada la correlación entre la inversión y el retorno dentro de un proceso controlado.

La educación no escapa al concepto de calidad, pues ha sido uno de los principales objetivos de muchos gobiernos a nivel global desde los años 90. Esto se debe, entre otras razones, a la progresiva presión que ejerce la economía en la educación, la idea de la educación como un motor del desarrollo y la desilusión que han generado algunas reformas educativas (Álvarez-López y Matarranz, 2020). Aunado a la calidad, también han ganado relevancia los procesos de evaluación tanto a nivel nacional como internacional, con base en el supuesto de que la primera se incrementa en la medida que también lo hace la

segunda. De tal modo, existen entidades supranacionales que hacen sugerencias o inciden directamente en los gobiernos para medir los procesos educativos y obtener resultados evidenciables, como es el caso del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Álvarez-López y Matarranz, 2020). Así, la globalización económica y cultural terminan influyendo también en la educación, a través de la imposición de medidas y reformas que, en cierta medida, se acercan a estrategias de control político.

Dentro del marco de la relación simbiótica entre calidad y evaluación, en Colombia se reglamentó, por medio de la Ley 30 de 1992, que el gobierno debe velar por la calidad de la educación y el logro de sus fines mediante su inspección y vigilancia (Ley 30 de 1992, 1992). A partir de esta disposición, surgió el Decreto No. 1781 de 2003 (2003), *por medio del cual se reglamentan los Exámenes de Estado de la Educación Superior, ECAES, para los estudiantes de programas académicos de pregrado*. Sus propósitos centrales son dos: primero, identificar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes pertenecientes al último año de formación en programas académicos de pregrado en Instituciones de Educación Superior; y segundo, proporcionar la información necesaria para elaborar indicadores de evaluación a nivel educativo, con el fin de cualificar los procesos institucionales y crear políticas públicas que permitan tomar decisiones en todos los ámbitos del sistema educativo (Decreto 1981 de 2003, 2003).

Con la Resolución 782 de 2010, el examen ECAES pasa a llamarse Saber Pro, para programas profesionales, y Saber TyT, para programas técnicos y tecnológicos. Las pruebas Saber Pro –definidas como

examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior– actualmente se aplican dos veces al año a los estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de su proceso formativo. Además de ser un requisito obligatorio para obtener la graduación, esta prueba permite evaluar la calidad de la educación superior y servir de diagnóstico para las instituciones acerca de las habilidades y conocimientos con los que egresan los estudiantes de los diferentes programas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2025).

Estas pruebas se dividen en dos grandes grupos de competencias: las genéricas y las específicas (ICFES, 2025). Las primeras están enfocadas en evaluar el desempeño de todos los estudiantes en cinco áreas que se asumen de manejo general sin tener en cuenta el área disciplinar, por lo que se dividen en los módulos de Lectura Crítica, Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas e Inglés. Por otro lado, las competencias específicas se aplican únicamente a los estudiantes de programas profesionales y, a diferencia de las genéricas, dependen del área de formación del estudiante.

La evaluación de las competencias mencionadas se lleva a cabo mediante instrumentos que cumplan con los parámetros de validez y confiabilidad. El primero se entiende como la consistencia o precisión con la que un instrumento mide los conocimientos, habilidades o competencias que pretende medir, mientras que la confiabilidad consiste en la estabilidad y precisión de la prueba al ser aplicada en

repetidas ocasiones, lo cual la hace predecible. En otras palabras, se tienden a obtener los mismos resultados cuando se aplica el mismo instrumento en similares condiciones (Borjas García, 2020).

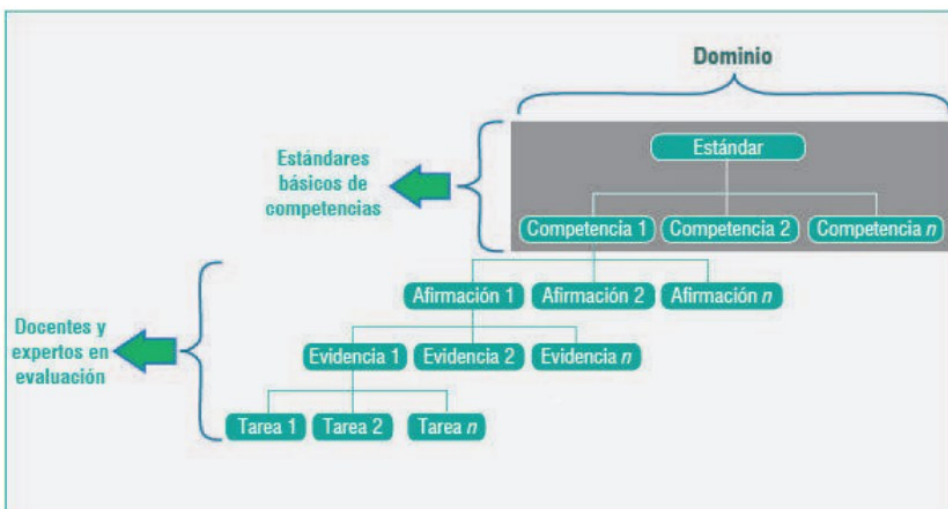
Los conceptos de validez y confiabilidad permiten dilucidar que un proceso de evaluación implica establecer un vínculo entre un aspecto que se desea medir o valorar y la tarea específica que debe realizar el estudiante para demostrar el dominio de dicho aspecto. Para garantizar ese vínculo, las Pruebas Saber Pro están construidas a partir del diseño centrado en evidencias, el cual plantea una cadena argumental para la evaluación, que permite sustentar una afirmación sobre una habilidad latente que se desea medir, con base en las evidencias o conductas observables que el estudiante demuestra por medio de una tarea específica (Toro Baquero & Amado, 2018).

A partir de este marco, el diseño centrado en evidencias establece cuatro estratos, definidos como niveles que, conectados argumentalmente, dan validez y confiabilidad a la prueba. Estos estratos son dominio, afirmación, evidencia y tarea (Toro Baquero & Amado, 2018). El dominio consiste en los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que son objeto de la medición como, por ejemplo, las que se requieren para escalar un muro artificial (fuerza, elasticidad, técnica, etc.). Las afirmaciones tratan de las inferencias que se pueden hacer sobre las conductas observables, como es el caso de “El individuo posee la flexibilidad necesaria para desplazarse de un apoyo al otro en el muro”. Las evidencias son las descripciones de los

aspectos de una conducta que permiten llegar a la conclusión de que el individuo posee el dominio como, por ejemplo, “el sujeto estira sus piernas lo suficiente para alcanzar los peldaños laterales”. Finalmente, las tareas son el escenario o situación que implica la implementación de una actividad específica y observable que demuestra el manejo del dominio que se desea medir.

En la figura 1 se observa cómo los diferentes estratos se organizan de forma jerarquizada, de manera que se parte de los dominios que se desean evaluar hasta las tareas específicas.

Figura 1. Estructura del diseño centrado en evidencias



Nota. Figura tomada de Toro Baquero & Amado (2018).

Preparación para el módulo de Lectura Crítica

El módulo de Lectura Crítica tiene el propósito de evaluar la capacidad para interpretar de manera crítica textos cotidianos y académicos que no implican un alto grado de especialización ni conocimientos previos (Icfes, 2024b). Para preparar a los estudiantes que van a presentar la prueba, el Centro de Escritura Telar ofrece un seminario de dos horas, en las cuales se trabaja de manera interactiva con grupos de aproximadamente 30 estudiantes. Esta interactividad es alcanzada gracias a la modalidad de taller, de manera que los estudiantes no solo reciben los contenidos de forma pasiva sino que constantemente están resolviendo ejercicios propuestos por el docente. Dichos contenidos se abordan en dos áreas temáticas: primero, el proceso de la comprensión lectora; y segundo, los niveles de comprensión.

El proceso de la comprensión lectora

Desde la psicología cognitiva, la lectura implica la activación de diferentes procesos a nivel cognitivo que contribuyen a la comprensión. El más elemental se vincula con los procesos ascendentes o *bottom up* que consisten en que la interpretación del texto se da desde los elementos más pequeños, como las letras, para seguir de forma jerárquica y secuencial a pasar por las palabras, las frases, los párrafos y llegar al texto completo. Esa secuencialidad se relaciona con procesos de decodificación que asocian la lectura con un ejercicio mecánico de combinar grafemas para acceder al significado. Por otro lado, con los procesos descendentes o *top down* el lector va por el camino contrario, es decir, del todo a la parte, de modo que los conocimientos previos y los procesos cognitivos juegan

un papel preponderante, al permitir que la comprensión del texto se produzca a partir de hipótesis que se van confirmando a lo largo de la lectura (Vallés Arándiga, 2005).

Solé (2009) propone una síntesis mediante el modelo interactivo, con el cual los dos procesos explicados actúan de forma paralela. Así, la autora detalla que en el ejercicio de comprensión el lector va planteando hipótesis con la ayuda de sus procesos cognitivos, a partir de los elementos ascendentes que va descodificando del texto en varios niveles (letras, palabras, organización textual). De esa manera, a medida que se avanza en la lectura, el lector va planteando nuevas hipótesis con base en sus conocimientos previos y la información que recibe del texto, lo cual nuevamente es cotejado con los elementos de nivel inferior, que pueden ser de carácter léxico, semántico y grafo-fónico (Solé, 2009).

Al observar los resultados de pruebas internacionales de lectura como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (Icfes, 2024a) se identifica que un poco más de la mitad de los estudiantes colombianos posee bajos niveles de comprensión lectora, de manera que solo son capaces de interpretar información muy cercana a lo literal y establecer relaciones entre contenidos simples dentro del texto. Eso puede indicar que existe un predominio de los procesos ascendentes en la comprensión lectora y una carencia en la activación de procesos descendentes, los cuales son los responsables de alcanzar niveles de lectura superiores. En este marco, dentro de la preparación para el módulo de Lectura Crítica en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, se prioriza por la enseñanza de estrategias que les

permitan a los estudiantes activar sus procesos cognitivos y sus conocimientos previos, de manera que pasen de realizar una lectura pasiva y centrada en la decodificación a una más activa y enfocada en la interacción entre el texto y el lector.

Con base en lo anterior, en las sesiones de preparación para las pruebas Saber Pro se les enseñan a los estudiantes cuatro estrategias que les permiten volverse lectores más competentes de una manera rápida y ajustada al módulo de Lectura Crítica. Esas estrategias, propuestas por Solé (2009), son plantear hipótesis sobre el contenido del texto, activar los conocimientos previos, anticipar el texto a medida que se lee y formular preguntas. En concordancia con la modalidad de taller, la primera parte de cada seminario se destina a explicar cada una de estas estrategias y a implementarlas en ejercicios prácticos.

Como fue mencionado, la primera estrategia consiste en plantear hipótesis sobre el contenido del texto. Al respecto, es necesario mencionar que la principal función del cerebro es facilitar el movimiento, lo cual requiere de la capacidad para anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en el desplazamiento, pero, además, reducir la carga cognitiva que implica la selección de los movimientos adecuados para la acción (Llinás, 2017). Del mismo modo, cuando un lector anticipa el contenido del texto, genera una serie de hipótesis que predisponen su sistema cognitivo para leer de una manera más activa y descendente, pues en el momento en que ya accede al texto no recibe la información de forma pasiva sino que entra en el ejercicio interactivo de ir cotejando sus predicciones con la información que aporta el texto. Esto permite que el lector reduzca la carga

computacional involucrada en la interpretación y pueda acceder a niveles más profundos de comprensión.

En uno de los ejercicios que se llevan a cabo en la preparación para las pruebas Saber Pro se les solicita a los estudiantes que planteen tres hipótesis acerca de qué tratará un texto llamado *El mundo debería ser al revés*. Al respecto, surgen respuestas relacionadas con temas sociales (los ricos deberían ser pobres y viceversa), educativos (los adultos aprender de los jóvenes) y biológicos (nacer viejo y morir joven). Luego, se les solicita que lean el texto con la intención de confirmar o replantear las hipótesis previamente formuladas. Después de explicar la estrategia a los estudiantes, se les sugiere que mantengan el hábito de plantear hipótesis sobre cualquier texto que lean, de manera que esto les permita comprenderlo más fácilmente.

La segunda estrategia de lectura consiste en activar los conocimientos previos. Esta se basa en que las palabras no poseen unos significados estáticos, sino que se definen en el juego de la interacción, el uso que se les da contextualmente y la experiencia de los interlocutores (Moya Pardo, 2008). En ese sentido, la comprensión del texto no radica en una extracción fidedigna de los contenidos; en lugar de ello, la comprensión surge de la interacción entre los conocimientos, experiencias, expectativas e intereses del lector y la información que aporta el texto. En consecuencia, mientras mayor sea el bagaje intelectual del estudiante, mejor será la interpretación del texto. Esta estrategia está directamente ligada a la formulación de hipótesis, pues, en el ejercicio de predecir, el lector automáticamente activa sus conocimientos previos sobre el tema, basado en las expectativas sobre

lo que encontrará a partir de los indicadores semánticos (palabras, imágenes, títulos) y sintácticos (superestructuras, siluetas textuales) (Solé, 2009). De tal modo, el conocimiento previo de que un texto en verso se tiende a relacionar con elementos poéticos o que un texto en prosa y con diálogos puede ser sobre una narración contribuye a la generación de predicciones y, en suma, a la comprensión.

La tercera estrategia tiene mucho que ver con la generación de hipótesis antes de leer el texto, pues, en este caso, las predicciones se van planteando a medida que se va leyendo el texto. Así, el lector entra en un juego de adivinanzas en el que va confrontando sus hipótesis con el texto, aspecto que lo convierte en un sujeto activo capaz de anticipar inferencialmente lo que lee (Jaramillo y Moreno, 2018). En la preparación para las pruebas, esta estrategia se implementa mediante un ejercicio en el que se lee detenidamente un microcuento a los estudiantes, de manera que se vayan haciendo pausas en algunas partes para que se establezcan predicciones acerca de lo que sigue. Dicho texto se encuentra a continuación:

Deambulaba triste, herida, devastada. La calle estaba sola, y el cielo había adoptado la tonalidad de media noche.

Caminaba sin importarme lo que pudiera pasar, mi pena era tan grande que se fugaba de mis labios constantemente. De pronto, noté que un hombre me seguía, me gritaba obscenidades con ese

gracioso tono que el alcohol le otorga a la voz.
Corrió hacia mí con una carcajada, y cometió el
error de levantarme el velo.

Como siempre pasa, aquel hombre cayó muerto de
horror.

Ni siquiera tuve tiempo de preguntarle por mis
hijos. (González Pedraza, 2018, p. 32)

La cuarta estrategia de lectura consiste en formular preguntas sobre el texto. De acuerdo con Solé (2009), las preguntas no solo tienen la función limitada de comprobar si se entendió lo leído, sino que poseen la propiedad de orientar o dirigir la comprensión. Por tal razón, el grado de profundidad en la interpretación se ve influido por el tipo de preguntas que se formula el lector. Estos interrogantes pueden conducir a un nivel básico como: *¿cuáles son los personajes principales?, ¿en qué espacio se desarrolla la historia? o ¿cómo se clasifican los seres vivos?* Del mismo modo, hay otras preguntas que pueden llevar al lector a interpretaciones más complejas: *¿cuál es la intención del personaje principal?, ¿qué relación existe entre el texto leído y la realidad social de mi país?, ¿cuál es el sentido que se le atribuye a determinada expresión en el texto?*

Para enseñar esta estrategia a los estudiantes, también se utiliza el texto de González Pedraza (2018) que, por ser un microcuento, posee mucha información condensada en sus oraciones que al final cobra sentido con el desenlace. Así, por ejemplo, en las dos primeras líneas se pueden formular preguntas que conducen a información básica, como *¿quién es el personaje?, ¿por qué se siente devastada? y ¿cómo es el*

espacio? En la línea 5 se da la oportunidad para que los estudiantes teoricen sobre la mente de los personajes al preguntarles por qué, en esas circunstancias, a la mujer le parece gracioso el tono de voz del borracho. En la línea 6 surgen dos preguntas necesarias para contribuir con la asignación de sentido a la narración: *¿por qué la mujer considera que fue un error levantarle el velo?* y *¿por qué ella lleva un velo?* De ese modo, se les enseña a los estudiantes a ir formulando las preguntas necesarias para comprender el texto y finalizar con una afirmación que confirma u obliga a replantear las hipótesis que habían surgido: *ni siquiera tuve tiempo de preguntarle por mis hijos.*

Los niveles de comprensión

En un segundo momento dentro de la preparación para el módulo de Lectura Crítica, se explican los aspectos técnicos como los tipos de texto que aparecerán (continuos y discontinuos), la cantidad de preguntas por competencia y el tiempo asignado para cada módulo. En ese espacio, también se abordan los cuatro niveles de desempeño de la prueba, definidos como niveles 1, 2, 3 y 4. Estos se agrupan para concordar con tres niveles de comprensión lectora, a saber, local, global y crítica (Icfes, 2024b). Tales niveles de comprensión, a su vez, guardan correspondencia con unas competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten el desempeño o ejecución de una tarea determinada (Icfes, 2019). A continuación, se explica cada uno de estos niveles en conjunto con su respectiva competencia.

El nivel local se vincula con la competencia *Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto*. En este punto se evalúa la

capacidad para interpretar información explícita e ideas que no requieren de un mayor esfuerzo en su procesamiento. En ese sentido, las preguntas de la prueba se enfocan en indagar por el significado de palabras o frases que no requieren de un mayor grado de inferencia al circunscribirse al campo de lo semántico. Asimismo, se plantean preguntas direccionadas al qué, quién, cómo, dónde y de qué manera.

En el nivel global se materializa la competencia *Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*. A diferencia del anterior, en este nivel ya no se evalúa una lectura atomizada y local sino que se centra en la interpretación relacional. De tal manera, las preguntas se direccionan hacia la capacidad para establecer relaciones entre diferentes partes del texto, con el propósito de valorar si se contradicen, complementan o si hay algún tipo de relación lógica (causa, consecuencia, salvedad, etc.). Adicionalmente, se indaga por la comprensión de significados implícitos o pertenecientes al subtexto, y por la posibilidad de identificar la estructura general del texto junto con sus partes constitutivas.

El tercer nivel tiene que ver propiamente con la lectura crítica, por lo que su competencia es *Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*. En este aspecto se valora la capacidad para reconocer la intención comunicativa del autor o de alguno de los personajes del texto. Así, se deduce que no siempre dicha intención es explícita, por lo que, de manera oculta, se puede tener el propósito de convencer, engañar, vender, justificar, entre otras. Sumado a esto, la lectura crítica implica identificar cuáles estrategias utiliza el autor para lograr su objetivo, dentro de lo que se puede incluir citar a un experto, aportar

un ejemplo, hacer una analogía o dar una explicación causal. Todo esto no sería posible sin otra capacidad consistente en atribuir un posible contexto o telón de fondo que permita darle sentido al texto.

La preparación de los estudiantes para afrontar estos tres niveles de comprensión se realiza a través de dos caminos. En el primero se explican cada una de las competencias exigidas en los niveles de desempeño, junto con diferentes ejemplos de preguntas que pueden aparecer en el módulo. En el segundo camino se realizan ejercicios de desarrollo cognitivo que permiten fortalecer cada una de las habilidades implicadas en la comprensión lectora. Ello parte del Modelo de Procesos Operaciones y Habilidades (Moreno Castro et al., 2010) el cual sostiene que el éxito en la lectura no depende solo de adquirir habilidades o aprender temas específicos, sino de desarrollar los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión del texto. De ese modo, con base en esta propuesta modular e interactiva, se les ofrecen a los estudiantes actividades que permiten fortalecer de forma específica cada una de las operaciones involucradas en el procesamiento textual. Un ejemplo es el siguiente ejercicio que está orientado a mejorar la lectura global, puntualmente, la capacidad para relacionar información y procesar negaciones múltiples.

Laura no es menos pelinegra que Julieta y Paula no es más rubia que Laura.

Con base en el anterior texto, indica si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos:

Las tres mujeres tienen el mismo color de pelo.

Paula no es menos rubia que Laura.

Laura no es más pelinegra que Julieta.

Julieta es menos pelinegra que Laura y no más pelinegra que Paula.

Laura no es la menos pelinegra ni la más rubia de todas.

Otro ejercicio que se realiza con los estudiantes está enfocado en desarrollar la inferencia lexical a nivel semántico, lo cual se ubica entre un nivel de interpretación local y global. En este caso, los estudiantes deben inferir qué significa cada palabra en mayúscula, a partir de la información que se encuentra en el propio texto.

Mi prima la CORGÁS

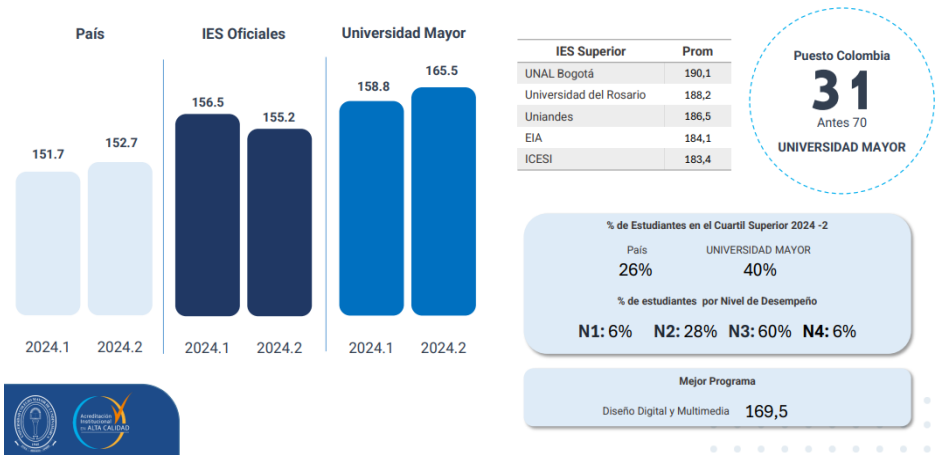
El diciembre pasado mi prima TUN organizó varias GAS para celebrar los TELCHIN de todos sus hermanos. Como había tantos amigos que querían ir, y como ella era tan intelectual, puso la siguiente condición para poder asistir: “MIRGAN que GAN ir a alguna de las GAS, tendrá que decirme qué es un PUMZAS”. Al escuchar esto, Martín, su mejor amigo, le dijo que no fuera tan CORGÁS, que esa condición PUM hasta el más juicioso. Pero Juan, el muchacho que siempre usaba una camiseta CORTUN, dijo que esa condición era muy fácil, pues un PUMZAS es un muñeco de paja que ponen en los campos de maíz para alejar a los ZAS.

Resultados en el módulo de Lectura Crítica del año 2024

Una de las funciones de la evaluación radica en la posibilidad que ofrece para identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar. De acuerdo con esto, en la figura 2 se observa que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en Lectura Crítica obtuvo un puntaje superior al nacional y al de las Instituciones de Educación Superior oficiales, reflejado en una ventaja de más de 10 puntos para el periodo 2024-2. También se aprecia un progreso considerable en comparación al año anterior, al pasar del puesto 70 al 31 en todo el país. En relación con la institución que ocupó el primer puesto (Universidad Nacional de Colombia), se identifica una diferencia de 20 por debajo, por lo que se hace necesario

seguir trabajando para mantener la tendencia ascendente en los resultados.

Figura 2. Resultados en el módulo de Lectura Crítica para año 2024



Nota. Figura tomada de Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2025).

Sumado a lo anterior, se identifica que el 60% de los estudiantes evaluados se clasifica en el nivel 3 de desempeño. Esto significa que logran comprender las relaciones entre las diferentes ideas de un texto y son capaces de jerarquizar el contenido. A su vez, reconocen la intención comunicativa del autor del texto cuando esta se encuentra de manera implícita o explícita. También demuestran una lectura creativa, en el sentido de que pueden imaginar situaciones con base en el texto leído.

Adicionalmente, un pequeño porcentaje de estudiantes se encuentra en el nivel más bajo y el más alto, lo cual indica una distribución normal

de los datos de acuerdo con la *campana de Gauss*. Cerca de la media, también se observa que el 28% de los estudiantes se ubica en el nivel 2, lo cual indica que, en términos generales, reconocen la idea global del texto, logran hacer algunas deducciones e interpretar ciertos sentidos implícitos e identifican la función que cumple cada parte (introducción, desarrollo y cierre).

Preparación para el módulo de Comunicación Escrita

Sumado al módulo de Lectura Crítica, desde el CE-Telar se ofrece un seminario de preparación para el área de Comunicación Escrita de las Pruebas Saber Pro. Esta tiene como propósito evaluar las competencias de los estudiantes para comunicarse por escrito, con base en un tema específico. El seminario, que dura dos horas, se ofrece de manera virtual o presencial, y aporta los elementos necesarios para resolver la prueba de forma satisfactoria. En ese marco, dentro del presente apartado se abordan tres elementos: las características del módulo de Comunicación Escrita, la manera en que se prepara a los estudiantes y los resultados de la institución en el año 2024.

¿En qué consiste el módulo de Comunicación Escrita?

Con el objetivo de evaluar la competencia para comunicarse de forma escrita, en este módulo los estudiantes deben responder a una única pregunta que plantea un breve contexto y un interrogante a partir del cual se produce un texto argumentativo de máximo dos páginas. Dicho interrogante incluye un problema relacionado con algún tema de

dominio público, por lo que los estudiantes no requieren de conocimientos especializados. Para su solución, se da un tiempo de 40 minutos, incluidos dentro de las 4 horas y 40 minutos que dura toda la prueba de las competencias genéricas (Icfes, 2024b).

El módulo evalúa tres competencias que son el planteamiento, la organización y la forma de expresión (Icfes, 2024b). El planteamiento se relaciona con el nivel semántico de la comunicación, pues consiste en la coherencia de las ideas del texto y en la unidad entre ellas para formar un todo unificado. De ese modo, se valora que no haya contradicciones, repeticiones excesivas de ideas ni redundancias. Adicionalmente, esta competencia incluye que el estudiante responda a la pregunta planteada con profundidad y claridad en los argumentos.

La segunda competencia tiene que ver con la organización del texto, por lo que guarda relación con la sintaxis. De acuerdo con ello, se evalúa si el documento cuenta con estructura, es decir, con las partes constitutivas de un ensayo como la tesis, los argumentos y la conclusión. De igual manera, en este ámbito se valoran diversos aspectos que contribuyen a la organización de las ideas como la puntuación, los conectores, la fluidez y la estructura de los párrafos. Precisamente en esta competencia se hace evidente si el estudiante llevó a cabo una planeación textual o si decidió redactar sin ningún tipo de guía previa.

La tercera competencia es la forma de expresión, la cual tiene que ver con la pragmática o las habilidades para adecuar el discurso en un contexto determinado. Lo anterior implica que el estudiante sea capaz

de seleccionar el vocabulario y las estructuras pertinentes para la prueba, por lo que se espera de él un texto con un estilo académico y poco coloquial. Aparte, acá se observa si la tipología textual concuerda con lo solicitado, de manera que, si el estudiante escribe un poema, un cuento o cualquier otro tipo de texto que no sea argumentativo, su calificación será la mínima. Por otro lado, en esta competencia se valora que el texto emplee diferentes recursos estilísticos que enriquezcan la argumentación, como analogías, ejemplos, citas, metáforas, etc.

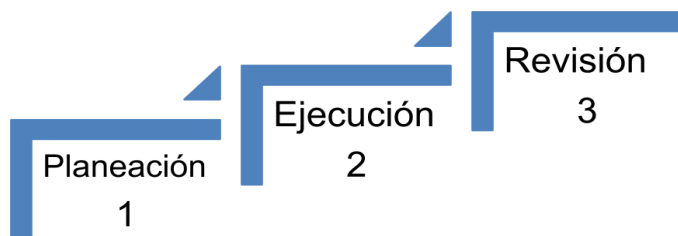
En el marco de estas competencias, los textos son evaluados y clasificados dentro de cuatro niveles de desempeño (Icfes, 2023). A grandes rasgos, el primer nivel corresponde a textos que responden a la pregunta planteada, pero poseen bastantes errores de forma y contenido que dificultan su comprensión. En el segundo nivel los textos reflejan una posición frente a la pregunta, aunque tienen algunos problemas de coherencia y organización textual. En el tercer nivel las producciones reflejan una estructura y unidad temática, mas pueden aparecer algunos errores semánticos y sintácticos. Por último, en el cuarto nivel, además de cumplir con los parámetros anteriores, se emplean diversos recursos estilísticos que enriquecen el planteamiento de las ideas.

La preparación para el módulo de Comunicación Escrita

El seminario Saber Pro Comunicación Escrita se divide en dos momentos. En la primera parte se presentan las características generales de la prueba, incluyendo la estructura de la pregunta, las competencias evaluadas, las especificaciones del texto que se debe producir y el tiempo estipulado. En la segunda parte se comparte con

los estudiantes una estrategia de solución de la prueba, que se divide en tres momentos denominados como planeación, ejecución y revisión (ver la figura 3).

Figura 3. Fases para solucionar el módulo de Comunicación Escrita



Nota. Elaboración propia.

La fase de planeación es una de las más importantes, pero, a su vez, de las menos valoradas. Su relevancia radica en que de ella depende la organización textual, la coherencia global y la consecución del objetivo de escritura. El paso inicial dentro de esta fase parece evidente, pero es muy necesario, pues consiste en leer y comprender la pregunta, con el fin de que el texto responda directamente a esta. En caso de que el estudiante aborde un tema diferente o produzca un texto que no sea argumentativo, la calificación no alcanzará ni siquiera el nivel 1.

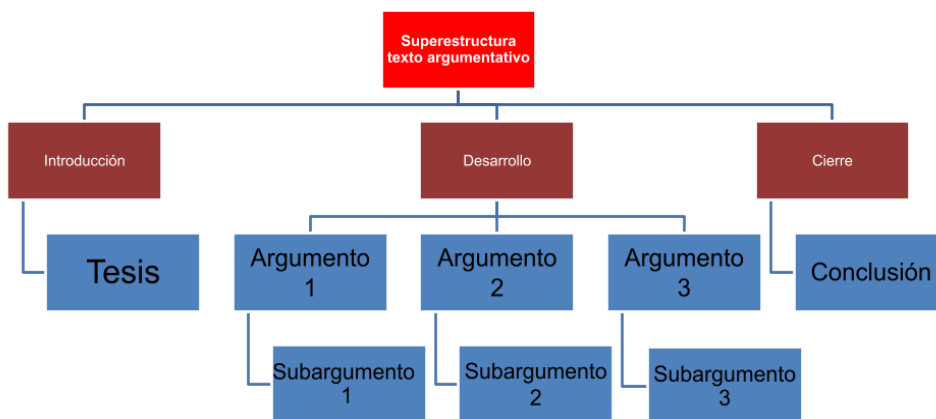
El segundo paso de la primera fase es elaborar la tesis. Cabe mencionar que esta corresponde a la idea principal dentro de un ensayo, de modo que puede ser planteada como una afirmación que refleja el punto de vista que se va a defender con respecto al tema propuesto en la pregunta. En la preparación para la prueba se les muestran a los

estudiantes diferentes ejemplos de preguntas para que elaboren distintas posibilidades de tesis. Acá es probable que ofrezcan opciones que no se ajustan a los parámetros de una tesis, como redactarla en forma de tema (Las drogas en Colombia), abordar aspectos accesorios e irrelevantes o no responder a la pregunta planteada. Por ese motivo, el profesor va corrigiendo las respuestas de los estudiantes, de tal manera que al final se comprenda la manera correcta de redactar la tesis.

A continuación, se elabora la macroestructura con los argumentos y subargumentos. Este paso permite organizar visualmente las ideas antes de pasar a redactar el texto, de ahí que se asemeje a la realización de los planos antes de construir una casa. Ello es posible debido a que la macroestructura permite abstraer el contenido global del texto y explorar la organización y la relación entre sus partes (Van Dijk, 1977; Astiantih & Akfan, 2023). Así, en la sesión se les solicita a los estudiantes que piensen en tres argumentos con sus respectivos subargumentos para una tesis dada, que puede ser la siguiente: *Es conveniente/no es conveniente legalizar el comercio de las drogas en Colombia*. En este punto es válido aclarar que los argumentos son las ideas que sustentan la tesis, y los subargumentos son las evidencias que sostienen los argumentos (Vásquez, 2012). Para ejemplificar, el argumento sería que la legalización de las sustancias mencionadas puede disminuir su consumo. A su vez, el subargumento podría ser que en Portugal la legalización redujo el consumo de heroína de un 1.0% a un 0.3% de la población. En la figura 4 se puede apreciar la organización de la superestructura de un texto argumentativo que, vale decir, solo se

denomina *macroestructura* cuando se incluye el contenido dentro de ella.

Figura 4. Superestructura de un texto argumentativo



Nota, Elaboración propia.

En este punto, se ha identificado que los estudiantes, en general, tienen facilidad para producir los argumentos; sin embargo, se les dificulta hallar subargumentos por una falta de conocimiento en el tema o a causa de que requieren mejores habilidades argumentativas. Para remediar esta última posibilidad, en la capacitación se abordan los cinco tipos de argumentos que se pueden utilizar en un proceso de argumentación: de ejemplos, por analogía, de autoridad, de causa y deductivos (Weston, 2001). Además de ofrecer herramientas que fortalezcan la capacidad para argumentar, este aspecto permite que

los textos puedan acercarse al puntaje más alto de la prueba en el módulo de Comunicación Escrita, debido a que se valora positivamente la implementación de diferentes estrategias discursivas para defender la tesis.

A grandes rasgos, un argumento de ejemplo consiste en un caso representativo en el que se cumple una generalización, como el mencionado anteriormente cuando se habló de la reducción del consumo de heroína en Portugal, para defender que su legalización reduciría el consumo. Un argumento de analogía establece una comparación entre dos situaciones que comparten bastantes similitudes, de manera que se llega a concluir que si una de ellas posee un rasgo, la otra también lo tendrá. Así, el crecimiento de la economía ocasionado por la legalización de las drogas se podría defender al compararse análogamente con el proceso que tuvo el alcohol. Un argumento de autoridad radica en incluir dentro del texto la voz de una entidad, un estudio o una persona que tiene la autoridad y el reconocimiento para hablar sobre el tema. Un argumento de causa se centra en explicar las causas que llevan a un efecto, lo cual se refleja al explicar de qué manera la legalización de una sustancia prohibida conduciría a disminuir el conflicto armado por la caída de los precios de esas sustancias, aspecto que a su vez llevaría al desfinanciamiento de los grupos armados al margen de la ley. Por último, un argumento deductivo encadena una serie de premisas que, si son verdaderas y están bien encadenadas, desembocan en una conclusión (Weston, 2001).

Luego de la planeación, se explica la fase de ejecución, en la que propiamente se escribe el texto a partir de la macroestructura creada. Los parámetros dados a los estudiantes incluyen que el ensayo se escribe a mano y teniendo en cuenta la estructura de introducción, desarrollo y conclusión. En concordancia con ello, la introducción consta de una contextualización en donde se aportan las ideas que el lector requiere para entender el tema y la tesis que se va a defender. En ese sentido, se puede hablar de un problema, hacer una narración o dar una explicación teórica. En el desarrollo, se amplían las ideas esbozadas en la macroestructura, de tal manera que se hilan los argumentos con sus respectivos subargumentos mediante diferentes mecanismos de cohesión como los conectores, la puntuación, la sinonimia y la referencialidad. Finalmente, en la conclusión se hace una síntesis de las ideas expuestas y se ofrece una reflexión o recomendación que surja lógicamente de las ideas desarrolladas en el texto.

La tercera fase para resolver el módulo de Comunicación Escrita es la revisión. Al igual que la planeación, este paso se tiende a menospreciar en el proceso de producción textual; no obstante, posee gran relevancia. Consiste en releer el texto producido, con el fin de asegurar que no hayan quedado errores, los cuales se pueden agrupar en las competencias determinadas para el módulo. La tabla 1 muestra los indicadores a tener en cuenta para que el texto cumpla con los parámetros exigidos en la prueba.

Tabla 1. Indicadores para la revisión del texto argumentativo

Competencia	Indicador
Planteamiento	Se da una respuesta a la pregunta planteada. Ideas jerarquizadas. Argumentos acordes con la tesis. Profundidad. Coherencia entre las ideas. No hay contradicciones, repeticiones ni redundancias. Claridad en la exposición de las ideas.
Organización	Se identifican las partes principales: introducción, desarrollo y cierre. Se aplican las normas gramaticales. Correcto uso de la puntuación y la ortografía. Extensión adecuada de los párrafos, es decir, entre 3 y 5 oraciones y con solo una idea principal. Las ideas están bien hiladas entre sí, por medio de conectores y otros mecanismos de cohesión.
	El texto tiene una tipología argumentativa.

Forma de
expresión

El vocabulario y las expresiones corresponden a un
estilo académico.

Se emplean diversos recursos retóricos como analogías,
metáforas, ejemplos, citas, explicaciones causales, etc.

El tema se aborda desde diferentes puntos de vista.

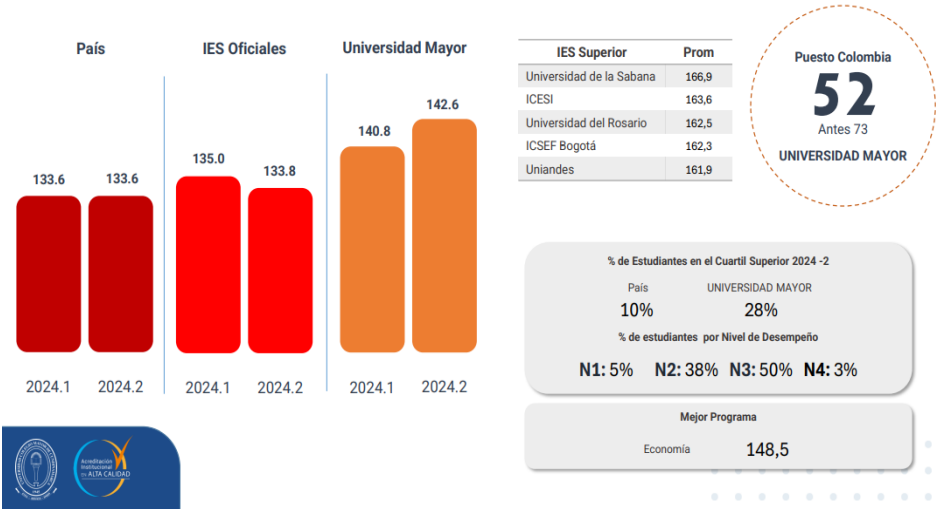
Nota. Elaboración propia con base en Icfes (2023).

Luego de explicar las tres fases en las que se da solución a la prueba, es importante mencionar que durante la sesión del seminario se hace mucho énfasis en el manejo del tiempo. Teniendo en cuenta que el tiempo máximo para resolver este módulo es de 40 minutos, se sugiere que en la planeación se destinen 8 o máximo 10 minutos; en la ejecución, aproximadamente 27 minutos; y en la revisión, el tiempo restante, que ronda los 5 minutos. A fin de que haya un entrenamiento adecuado, a los estudiantes se les asigna un ejercicio consistente en elaborar la macroestructura correspondiente a una pregunta generada por el docente, con un tiempo límite de 8 minutos. Al finalizar, se socializan las respuestas y se invita a los participantes a redactar el texto en un espacio diferente a la capacitación. Adicionalmente, se les propone que soliciten una tutoría en el Centro de Escritura Telar, con el propósito de revisar su producción con la ayuda de uno de los docentes del equipo.

Resultados en el módulo de Comunicación Escrita del año 2024

Los resultados del módulo de Comunicación Escrita demuestran que, semejante a Lectura Crítica, la institución se encuentra por encima del promedio nacional y de las Instituciones de Educación Superior oficiales, llegando a superarlas en 9 puntos para el periodo 2024.2. Adicionalmente, se observa un progreso al pasar del puesto 73 al 52 en el país, aunque todavía hay una distancia de 24 puntos con respecto a la Universidad de la Sabana, que ocupó el primer lugar.

Figura 5. Resultados en el módulo de Comunicación Escrita para año 2024



Nota. Figura tomada de Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2025).

Por otro lado, se identifica que la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel 3 de desempeño. Esto quiere decir que son capaces de escribir un texto con unidad temática y conformado por las partes principales (introducción, desarrollo y cierre). También, pueden plantear una tesis clara y unos argumentos suficientes para demostrar su validez. Lo que le impidió a este grupo de estudiantes llegar al nivel 4 donde se clasificó al 3%, fue que se presentaron algunos errores de coherencia y cohesión, además del carente uso de recursos estilísticos que fortalecieran la argumentación.

En adición, solo el 5% de los estudiantes quedó ubicado en el nivel 1, mientras que el 38% solo alcanzó el nivel 2. Esto indica que más de una tercera parte de los estudiantes produjo un texto que respondía a la pregunta planteada, pero presentaban algunos errores semánticos y sintácticos como contradicciones, redundancias y fallas en la organización del texto. Pese a esto, los errores mencionados no alcanzaban a impedir la comunicación de las ideas, como sí ocurrió en el nivel 1 de desempeño.

Conclusión

En el presente texto se llevó a cabo un recuento de la manera en que se prepara a los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, para resolver los módulos de Lectura Crítica y Comunicación Escrita de las Pruebas Saber Pro. De acuerdo con eso, se abordaron los conceptos de calidad y evaluación vinculados a la aplicación de exámenes estatales, así como las características generales de las pruebas Saber Pro. Adicionalmente, se presentó la

metodología de cada uno de los dos módulos y las estrategias enseñadas a los estudiantes para afrontarlos, al igual que los resultados obtenidos por la institución en el año 2024.

A modo de conclusión, se destaca que la universidad ha tenido un destacado progreso en los resultados de las pruebas Saber Pro, que se refleja en haber pasado del puesto 70 al 31 en Lectura Crítica y del 73 al 52 en Comunicación Escrita. Este avance también se evidencia en que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ha superado el promedio nacional en más de 10 puntos porcentuales, lo que le ha permitido escalar en el ranking de Instituciones de Educación Superior pertenecientes al territorio nacional. Se puede afirmar que este es un logro del trabajo mancomunado entre directivas, docentes y estudiantes, lo cual desemboca en una comunidad estudiantil con mejores habilidades y conocimientos para contribuir al crecimiento de la sociedad colombiana.

Adicional a los avances de la institución, también es importante mencionar que hay retos por superar. Así, en Lectura Crítica se debe seguir trabajando para que el 6% de estudiantes que están en el nivel 1 de desempeño y el 28% ubicados en el nivel 2 logren fortalecer sus habilidades de comprensión lectora, para acercarse a los niveles 3 y 4. Así mismo, en Comunicación Escrita es fundamental llevar al 53% de estudiantes clasificados en los niveles 1 y 2 hacia el mejoramiento de sus competencias para comunicarse por escrito.

Dicho propósito se puede alcanzar a través de la implementación de las estrategias pedagógicas abordadas en este capítulo, pero, además,

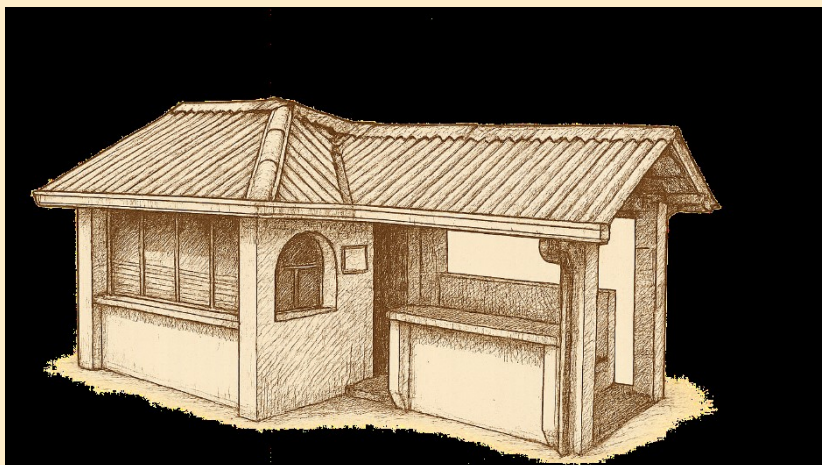
mediante la concepción de la lectura y la escritura como prácticas transversales a nivel institucional. De ese modo, leer y escribir no se delimitarían al ámbito de las asignaturas relacionadas con la comunicación y la redacción, sino que serían destrezas necesarias en todos los componentes de la universidad. En suma, es por medio de una cultura institucional en la que las habilidades comunicativas jueguen un papel protagónico que la lectura y la escritura logran cumplir su función de formar seres humanos más críticos, dialógicos y dispuestos a construir tejido social.

Referencias

- Álvarez-López, G.; Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-95.
- Astiantih, S. & Akfan, S. S. (2023). Utilizing Concept Maps to Enhance Students' Writing Skills. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 11(3), 433-446. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.7993>
- Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, 5(15), 79-97. <https://doi.org/10.36791/tcg.voi15.90>
- Decreto 1981 de 2003, por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. (2003, 26 de junio). *Diario oficial*, 45231. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1349457>

- González Pedraza, S. (2018). *Cuentos para monstruos*. Independently Published.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [Icfes] (2019). *Marco de referencia del módulo de comunicación escrita. Saber Pro y TyT*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [Icfes] (2023). *Examen Saber Pro*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/12/18-Septiembre_ND-Comunicacio%CC%81n-Escrita-Saber-Pro-2023-1.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [Icfes] (2024a). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2024b). *Guía de orientación Saber Pro 2025-1*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/02/02-Diciembre_Gui%CC%81a-de-Orientacio%CC%81n-Mo%CC%81dulos-Generico%CC%81ricos-Saber-Pro-2025-1.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes] (2025, 19 de marzo). *Acerca del examen Saber Pro*. Recuperado el 9 de agosto de 2025 de <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/>
- Jaramillo, S. I. y Moreno, J. A. (2018). *Pensar, leer y escribir para Saber Pro*. Corporación Escuela de Artes y Letras. Institución Universitaria.
- Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. (1992, 29 de diciembre). *Diario oficial*, 40700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Llinás, R. (2017). *El cerebro y el mito del yo*. El Peregrino Ediciones.
- Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C., & Vásquez García, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175.

- Moya Pardo, C. (2008). Algunas ideas posmodernas acerca del lenguaje. *Forma y Función*, (21), 167-188.
<https://www.redalyc.org/pdf/219/21911525008.pdf>
- Parra Vargas, E. D. (2015). La educación superior en Colombia. Una mirada a los conceptos de calidad y evaluación. El caso de las pruebas Saber Pro. *Revista Boletín Redipe*, 4(9), 95-103.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/343>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.
- Toro Baquero, L. J., & Amado, M. A. (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/03/1.-Guia-introductoria-al-Diseno-Centrado-en-Evidencias.pdf>
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2025). *Análisis pruebas Saber 2024*.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman Group Ltd.
- Vásquez, F. (2012). *Pregúntele al ensayista* (6a Ed.). Kimpres Ltda.
- Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Ariel S. A.



Capítulo 4

Tejer sentidos entre autores, libros, lenguas y palabras

Sandra Uribe Pérez

“Las palabras son así, disimulan mucho, se van juntando unas con otras, parece como si no supieran adónde quieren ir, y de pronto, por culpa de dos o tres o cuatro que salen de repente, simples en sí mismas, un pronombre personal, un adverbio, un verbo, un adjetivo, y ya tenemos ahí la conmoción ascendiendo irresistiblemente a la superficie de la piel y de los ojos, rompiendo la compostura de los sentimientos, a veces son los nervios que no pueden aguantar más, han soportado mucho, lo soportaron todo, era como si llevaran una armadura, decimos, La mujer del médico tiene nervios de acero, y resulta que también la mujer del médico está deshecha en lágrimas por obra de un pronombre personal, de un adverbio, de un verbo, de un adjetivo, meras categorías gramaticales, meros designativos, como lo están igualmente las dos mujeres, las otras, pronombres indefinidos, también ellos llorosos, que se abrazan a la de la oración completa, tres gracias desnudas bajo la lluvia que cae”.

(José Saramago, 1995a, p. 320)

Para “hilar, tejer y urdir la Palabra Mayor” en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, era imprescindible reunir a la comunidad académica –estudiantes, docentes, funcionarios y egresados– en eventos extracurriculares que se convirtieran en espacios para el disfrute de nuestra lengua materna, en conexión con diversos autores, textos, obras y géneros literarios, al tiempo que se promovía la valoración de la riqueza lingüística de nuestro país y del mundo.

De allí que, a lo largo de la historia del grupo de investigación “Estudios del Lenguaje y la Educación”, y con la creación del Centro de Escritura Telar –oficializada el 21 de julio de 2015 mediante el Acuerdo 053–, se haya impulsado la apertura de este tipo de escenarios, entre los cuales se destacan la Semana de la Diversidad Lingüística, el Torneo Discursivo “La comunidad universitaria tiene la palabra” y el Concurso Institucional de Escritura, que ahora, con el surgimiento de los otros centros académicos de la Facultad de Ciencias Básicas de la Institución, se han vinculado con el Encuentro de los Centros Telar, Potencias y Arte y Cultura.

Mediante estos, y a lo largo de una trayectoria de más de 10 años, se han puesto en juego diversas estrategias pedagógicas que, en esencia, buscan conectar a la Universidad en pleno, para el cumplimiento de una de las líneas de trabajo del Centro de Escritura Telar: la divulgación de la lectura y la escritura. Una tarea que se integró con la implementación de campañas en las que se vincularon las redes sociales (Facebook, Instagram y X), un canal de YouTube y el programa radial “Dos agujas del Telar”, desarrollado con el apoyo de la emisora de la Universidad.

En este camino, el poder de las metáforas ha sido clave para enlazar a la Institución desde la idea del Telar como un tejido de sentidos y, a su vez, evocar una urdimbre de hilos que se llevan al plano de la escritura. Así, mediante este mecanismo simbólico, todos los eventos han trenzado variadas conexiones con escritores fundamentales y obras de diferentes latitudes y culturas, tanto en el ámbito académico como en el literario. Todo ello, buscando que estos espacios se conviertan en

una explosión de “placer textual” que posibilita el goce de la palabra en sus vertientes asociadas a la lectura, la escritura y la oralidad.

A continuación, se presenta un recorrido⁵ que –más allá de trazar una línea del tiempo– contribuye a hacer memoria sobre experiencias tan enriquecedoras que han conseguido marcar la ruta de construcción del conocimiento y la formación integral desde la interdisciplinariedad y el diálogo. De igual modo permite mostrar un panorama sobre las reflexiones que se han suscitado durante cerca de una década y que han aportado a potenciar los procesos de aprendizaje fuera de las aulas de la Institución.

Semana de la Diversidad Lingüística (SDL): una reconexión vital con nuestra lengua

Este escenario fundamental del quehacer del Centro de Escritura Telar se ha convertido en toda una tradición, que surgió como una iniciativa académica y cultural enmarcada en la conmemoración del Día del Idioma, el Día de los Libros y el Día de las Bibliotecas, por lo que es usual que, cada año, coincida en el tiempo con el 23 de abril. No obstante, más allá de valorar y celebrar el español como nuestra lengua común, ha abierto también la posibilidad de reconocer las lenguas autóctonas como un patrimonio cultural vivo de Colombia y de nuestro continente,

⁵ Cabe señalar que para reconstruir este recorrido se tomaron como referentes los folletos y separatas elaborados por los profesores del Centro de Escritura Telar, los cuales fueron entregados a la comunidad académica durante los eventos, así como las publicaciones hechas en las redes sociales y el canal de YouTube.

e incluso, ha dado pie para invitar a la Universidad a escritores de diversas procedencias, incluidos los pueblos indígenas.

El año 2014 marcó el inicio de esta Semana, que ya llegó a su decimosegunda versión, teniendo en cuenta que fue gestada desde antes de la creación oficial del Centro. Y a partir de entonces, esta fiesta de la palabra ha hecho que todos los miembros de la Institución reconozcan la fuerza y el poder del lenguaje, y experimenten su vitalidad y relevancia en el proceso de construir conocimiento entre todos.

En 2016, bajo el lema “Retos de la Lengua y la Comunicación en la Contemporaneidad”, se contó con una programación diversa en la que también se conmemoraron cuatro siglos de la muerte de dos gigantes de las letras (Miguel de Cervantes y William Shakespeare), buscando redescubrir el significado vital de sus obras, plenas de “emoción creadora” y “riqueza imaginativa”.

El evento comenzó a tomar fuerza y adeptos, y ya para 2017, la IV Semana de la Diversidad Lingüística se pensó bajo el lema “Un espacio para la inclusión y el reconocimiento de otras voces”. Además de reflexionar sobre la novela *María* de Jorge Isaacs, como una de las obras fundamentales del romanticismo en Latinoamérica, se festejaron los 50 años de la primera edición de *Cien años de soledad* del Nobel colombiano Gabriel García Márquez, se abrieron espacios para el arte y la música y para poner en escena diversos talleres de creación. De igual modo, se dialogó en torno a las voces de la era digital, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y el oficio de leer y escribir

en la contemporaneidad. Entre otras actividades, se programaron conferencias tan relevantes como “La Vorágine: violencia y progreso en cómic”, a cargo del escritor Óscar Pantoja; “Una mirada sociojurídica de La Vorágine”, “Vorágine de la violencia en la literatura colombiana del siglo XX y “La poesía y la prosa”, a cargo de Carlos Guillermo Páramo, profesor invitado de la Universidad Nacional de Colombia.

Año tras año, este espacio se ha ido transformando para conectar lo literario con el ámbito académico. En el caso del 2018, con el título “La Vorágine: una exploración disciplinar”, se hizo un homenaje a José Eustasio Rivera, con motivo de los 130 años de su natalicio. De este modo, se gestaron charlas y conferencias con títulos tan sugestivos como “La Vorágine: violencia y progreso en cómic”, a cargo del escritor Óscar Pantoja; “Las enfermedades tropicales de *La Vorágine*”, “El mapa de *La Vorágine*: una clave para su lectura”; “La poesía y la prosa”, a cargo del invitado Carlos Guillermo Páramo, profesor de la Universidad Nacional de Colombia; y hasta una obra de teatro denominada *Reencuentro entre Alicia y Arturo, 94 años después*, bajo la dirección del Centro de Escritura Telar y con los profesores Martha Andrade y Rafael Mora como protagonistas, en una inolvidable versión.

Y cada vez, el asunto se ha tornado más interesante. En 2019, en sintonía con el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, la propuesta buscaba que la comunidad se sensibilizara sobre los riesgos de perder las lenguas ancestrales y que, al mismo tiempo, reconociera su valor como “vehículos de cultura, sistemas de conocimiento y modos de vida de tantos pueblos”. Se destacó que, en Colombia, para

ese momento, existían 65 lenguas indígenas, así como 2 lenguas criollas (el Palenquero y el Creole), a las cuales se suma la lengua Romaní, perteneciente al pueblo gitano. La poesía fue reconocida como pieza clave de la preservación de las lenguas nativas y cobró vida en este escenario, ya que fue posible contar con la presencia del poeta Fredy Chikangana (Wiñay Mallki), indígena del Pueblo Yanacona, quien además de conversar con el público y deleitarnos con un recital poético, realizó un ritual para conectarnos con la Madre Tierra; esto constituyó una oportunidad única para quienes lo acompañamos ese día en el Aula Máxima de la Institución.

Y con “Espíritu de pájaro” nos dice:

Estos son cantos a la Madre Tierra en tono mayor,
son susurros que vienen de bosques lejanos,
aquellas palabras esquivas que buscan ser gota en
el corazón humano.

Son tonos suaves, como si dijéramos:

«Vamos en silencio por los caminos húmedos de la
vida,

la hierba de la esperanza nos saluda entre la noche
y sus sombras,

nuestras huellas se abrazan a la tierra y el granizo
canta

entre las hojas del árbol.

Somos el fuego de estrellas que se desprenden de
la bóveda azul

anunciando el nuevo tiempo,

aquí estamos tejiendo el círculo de la mariposa
amarilla,

sembrando agua en los lugares desiertos,

en fin, somos espíritu de pájaro en pozos del
ensueño».

(Chikangana, 2010, p. 19).

Al año siguiente (2020), los cimientos de la VII Semana de la Diversidad Lingüística temblaron con la llegada de la pandemia por COVID-19, por lo que, para esa ocasión fue necesario desplazar el evento para septiembre y realizarlo de manera conjunta con el Encuentro del Texto y sus Lectores, de modo que se pudieran acoplar las herramientas digitales para desarrollar la programación académica mediante videoconferencias que facilitaran el acceso y permitieran la participación de los asistentes. Con el título “Ecos de la diáspora africana en la literatura y la cultura colombiana; celebración de Manuel Zapata Olivella”, el resultado fue contundente en cifras, pues gracias a que se realizaron transmisiones en vivo por Facebook y YouTube, la afluencia de público se dio como nunca se había visto. Esto también se debió a la presencia de invitados excepcionales que hicieron gala de este escenario y enriquecieron la visión de la comunidad académica, tales como el reconocido escritor samario José Luis Díaz-Granados, el

cartagenero Rómulo Bustos (Premio Nacional de Poesía del Ministerio de Cultura), Mary Grueso (primera mujer afrocolombiana en hacer parte de la Academia Colombiana de la Lengua), las escritoras colombianas Gincy Zárate (doctora en Literatura y profesora universitaria), Yesenia Escobar (residente en Estados Unidos), Luisa Isabel Villa (reciente ganadora del Premio Internacional de Poesía Gabriel Celaya), y el diseñador industrial Pedro Uriel Sánchez (quien nos acompañó con un Taller de Máscaras del Carnaval). Así, lo que parecía una limitación terminó abriendo otras ventanas a múltiples conocimientos y experiencias.

Por su parte, la VIII Semana (2021) mantuvo en formato virtual bajo el lema “Leer y escribir en tiempos de pandemia. En el encabezado del folleto del evento se podía leer este fragmento de Gabriel García Márquez en su obra cumbre *Cien años de soledad*:

Cuando su padre le comunicó su alarma por haber olvidado hasta los hechos más impresionantes de su niñez, Aureliano le explicó su método, y José Arcadio Buendía lo puso en práctica en toda la casa y más tarde lo impuso a todo el pueblo. Con un hisopo entintado marcó cada cosa con su nombre: mesa, silla, reloj, puerta, pared, cama, cacerola. Fue al corral y marcó los animales y las plantas: vaca, chivo, puerco, gallina, yuca, malanga, guineo. Poco a poco, estudiando las infinitas posibilidades del olvido, se dio cuenta de que podía llegar un día en que se reconocieran las cosas por sus inscripciones, pero no se recordara su utilidad. Entonces fue más

explícito. El letrero que colgó de la cerviz de la vaca era una muestra ejemplar de la forma en que los habitantes de Macondo estaban dispuestos a luchar contra el olvido: Esta es la vaca, hay que ordeñarla todas las mañanas para que produzca leche y a la leche hay que hervirla para mezclarla con el café y hacer café con leche. Así continuaron viviendo en una realidad escurridiza, momentáneamente capturada por las palabras, pero que había de fugarse sin remedio cuando olvidaron los valores de la letra escrita. (García Márquez, 1968, p. 47)

Traer a colación una potente cita de Macondo, constituyó una acertada referencia para dialogar en torno a los momentos de aislamiento y confusión que se vivenciaban. De allí que se exploraran otras pandemias desde el punto de vista literario (a modo de espejo), para centrar la reflexión en la lectura y la escritura como herramientas cruciales para procesar el mapa de emociones y experiencias que tuvieron incidencia en variados aspectos personales, sociales, académicos y profesionales en la comunidad. Pensar en torno a la crisis, a la condición humana, a la resiliencia y el miedo con el lenguaje como arma nos permitió, en ese momento, comprender mejor el “presente” de aquel entonces.

En 2022, la novena versión de la Semana nos pondría “Entre ensayos y viajes a través de las palabras”, a partir del horizonte trazado por la

obra de José Saramago, el Premio Nobel portugués.

No es verdad. El viaje no acaba nunca. Sólo los viajeros acaban. E incluso estos pueden prolongarse en memoria, en recuerdo, en relatos. (...) El fin de un viaje es sólo el inicio de otro. Hay que ver lo que no se ha visto, ver otra vez lo que ya se vio, ver en primavera lo que se había visto en verano, ver de día lo que se vio de noche, con el sol lo que antes se vio bajo la lluvia, ver la siembra verdeante, el fruto maduro, la piedra que ha cambiado de lugar, la sombra que aquí no estaba. Hay que volver a los pasos ya dados, para repetirlos y para trazar caminos nuevos a su lado. Hay que comenzar de nuevo el viaje. Siempre. El viajero vuelve al camino. (Saramago, 1995b, p. 322)

El fragmento anterior deja una invitación en el aire, la de leer y viajar al mismo tiempo, o más bien releer, contar historias, aprender en el trayecto... Y, en efecto, la comunidad entera viaja en pos de las huellas de este autor, y persiguiendo sus propios pensamientos para dejarlos como legado en las diversas actividades programadas. Aquí todo se conecta, todo se teje y abre posibilidades para respirar en otras latitudes, en las páginas de quienes nos dejan ideas cifradas para gozar desde adentro con la magia de otros mundos.

Y con el fin de ampliar los debates, en 2023, con la X Semana de la Diversidad Lingüística, llega Italo Calvino para ayudarnos a pensar en la escritura académica a la luz de sus *Seis propuestas para el próximo*

milenio. Levedad, rapidez, visibilidad, exactitud y multiplicidad se juntan en una sinfonía de voces diversas que palpan y desentrañan sus secretos. Este evento viene recargado, puesto que se realiza de manera simultánea con el I Encuentro de los Centros Telar, Potencias y Arte y Cultura. Es así como sus propuestas son pasadas por el tamiz de las matemáticas (desde el Centro Potencias) o por la estrecha relación con las manifestaciones artísticas (promovidas por el Centro de Arte y Cultura de nuestra Institución).

De Saramago y Calvino, en 2024 se pasa a la celebración de la obra de Pablo Neruda (o del amor, o de sus 120 años, o del aniversario No. 20 de los *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*), en la fiesta conjunta con el III Encuentro de los Centros Telar, Potencias y Arte y Cultura. Esta conjunción de saberes vinculada a un tema tan universal como el amor, no pudo ser más que enriquecedora para quienes participaron en las actividades programadas. Además, porque se trató de un año que nos llevaba a pensar en otras importantes efemérides.

Y llegamos a 2025, tejiendo redes entre autores, libros, temas y disciplinas, y festejando que esta bella y paciente labor nos ha tomado diez años de alegría, disfrute y celebración. El diálogo y la reflexión aguda se toman entonces el Aula Máxima, para celebrar al mismo tiempo el aniversario del escritor español Antonio Machado y concentrarnos en el análisis de su obra Juan de Mairena; a través de ella, la comunidad asistente a las jornadas se hace partícipe del impresionante recorrido del Centro de Escritura Telar y canta, a ritmo de Machado, con la propuesta de musicalización de Joan Manuel Serrat.

Como se observa, desde el Centro de Escritura Telar se ha celebrado la riqueza del lenguaje en sus distintas formas y vertientes, en español como la lengua materna, pero también en las lenguas autóctonas de nuestro país. De esta manera, hemos trasegado por la escritura propia de la academia, las expresiones literarias, las lenguas indígenas, la diáspora africana, los retos impuestos por la pandemia que golpeó a todo el orbe, la herencia que nos dejan escritores de tal magnitud como los que han pasado por estos eventos. ¿Y todo para qué? Para explorar y entretelar juntos la palabra, para dar testimonio vivo de todas las posibilidades del lenguaje y el modo en que nos enriquecemos a través de su contacto vital (Ver Figuras 1-3).

Figura 1. Afiches de tres de los eventos de la Semana de la Diversidad Lingüística (2017-2019)



Nota. En el collage que se presenta se pueden observar algunos de los afiches que han servido como piezas gráficas de la Semana de la Diversidad Lingüística a lo largo de la historia del Centro de Escritura Telar, los cuales se han elaborado con el apoyo del Consultorio de Diseño y la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, a partir de las ideas sugeridas por el equipo del Centro. Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Afiches de algunos de los eventos de la Semana de la Diversidad Lingüística (2020-2022)



Nota. Tres piezas representativas de la Semana de la Diversidad Lingüística, elaboradas con el apoyo del Consultorio de Diseño y la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, a partir de las ideas sugeridas por el equipo del Centro.
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Afiches de últimos tres eventos de la Semana de la Diversidad Lingüística (2023-2025)



Nota. Las piezas gráficas de la Semana de la Diversidad Lingüística marcan una trayectoria que ya completa 12 versiones. Estas fueron elaboradas con el apoyo del Consultorio de

Diseño y la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, a partir de las ideas sugeridas por el equipo del Centro. Fuente: Elaboración propia.

Encuentro del Texto y sus Lectores: la oportunidad para descubrir autores y libros

Como ya se señaló al inicio de este capítulo, el Encuentro del Texto y sus Lectores fue otro de los espacios que aparecieron como resultado de la creación del Centro de Escritura Telar y del interés por vincular a la comunidad en diálogos fructíferos acerca de los libros, los escritores y sus invenciones o visiones de mundo.

Estos 10 años de letras placenteras han transformado significativamente la conexión con la palabra (hablada o escrita) en la comunidad académica de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca), y han generado unas dinámicas interesantes que aportan no solo al fortalecimiento del hábito lector y la comprensión lectora, sino también a que se hable de libros en la Institución, y a que esta acción se convierta una fiesta que se repite y que es esperada por la comunidad año tras año (Ver Figura 4).

Figura 4. Afiches iniciales del Encuentro del Texto y sus Lectores



Nota. El collage corresponde a tres de las piezas gráficas (afiches) que fueron creadas tomando como base las ideas de los miembros del Centro de Escritura Telar, para identificar y publicitar el evento conocido como “Encuentro del Texto y sus Lectores”. Su elaboración estuvo a cargo del Consultorio de Diseño y de la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, en algunas ocasiones. Fuente: Elaboración propia.

Este evento tuvo sus comienzos en 2016, con el objetivo de reunir –en un espacio común– a los miembros de la Institución para conversar, propiciar reflexiones y leer e interpretar diversos de textos, cuya naturaleza se salía de aquellos propios de la academia. En otras palabras, se buscaba fomentar la lectura como algo vital. De hecho, el lema propuesto para esta primera versión es muy diciente: “La aventura de crear mundos posibles”. Y este se complementó con una campaña que se lanzó y en la que se invitaba a los estudiantes y docentes bajo esta premisa: “Lee un libro al mes y multiplica tu conocimiento por tres”.

Más adelante, para el II Encuentro del Texto y sus Lectores (2017) no sólo se trató de “leer” sino de pensar en las implicaciones de esta trascendente acción en el ámbito universitario. En este sentido, el lema para esta ocasión se trazó así: “Qué y cómo leemos desde las disciplinas”. Un asunto de relevancia si se toma en cuenta que, en el ámbito educativo y en la práctica de las aulas, la lectura es útil para guiar los procesos de aprendizaje, efectuar investigaciones y, en esencia, aportar a la producción del conocimiento en diversas áreas al poner en juego mecanismos cognitivos.

En estos debates surgen, entonces, discusiones que sopesan la diferencia entre la lectura de literatura y aquella netamente disciplinar (o hilando más fino, hacerlo en otras lenguas), puesto que no es igual la manera de enfrentar y abarcar los textos o los interrogantes que surgen de ellos. De allí que sea preciso pasar del qué leer (¿literatura o ciencia?) al modo en que lo hacemos, aunque otra vertiente reflexiva nos llevaría a pensar en el placer que aporta, las hipótesis e inferencias que se generan, los sentidos que se desentrañan, el modo de construir significados o los retos que supone la lectura disciplinar, entre otros.

Pasando al 2018, al III Encuentro del Texto y sus Lectores –esta vez con el lema “Y la palabra académica se hizo aprendizaje”– se suma el I Torneo Discursivo “La comunidad universitaria tiene la palabra”, como una iniciativa que surge de la campaña “Hablar para construirnos”. Todo esto, con el interés de ampliar la idea de “texto” y darle relevancia a la argumentación, tanto para la escritura como para la expresión oral, puesto que es una habilidad estratégica que incide en

el ámbito cotidiano y en el mundo laboral y profesional. Y de paso, intentar erradicar el pánico escénico.

En 2019, el IV Encuentro del Texto y sus Lectores (“El texto literario en el contexto académico”) quiso mostrar un panorama de la conexión entre ciencia y literatura, dando a entender que más que reñir estas emplean mecanismos diversos para la exploración y el análisis de la realidad que nos rodea. Al mismo tiempo, se plantea que existe una “distancia” entre el canon (aquellos libros que es preciso leer para alcanzar el bagaje necesario en una disciplina) y los libros o textos que los estudiantes leen de acuerdo con sus intereses personales y gustos. De paso, se cuestiona acerca de la superficialidad o la profundidad con la que se aborda un texto. Y como casi siempre que se habla de estos temas surgen los cuestionamientos con respecto a los resultados de las Pruebas Pisa y el nivel en el que se encuentra Colombia (;todo un reto para la educación!). Además, el Aula Máxima de la Institución contó con la notable presencia del escritor y traductor italiano Antonio Nazzaro, quien nos acompañó con la conferencia “El infierno de Dante”, con el fin de revisar el impacto de la *Divina Comedia* en el ámbito académico.

Con la pandemia (2020), el V Encuentro del Texto y sus Lectores se concentra en la relación “Literatura, Comunicación y Universidad”, cuyos diálogos y reflexiones se presentan de manera virtual, y abarcan asuntos como el papel que cumple la lectura y la escritura como fundamento de la cultura universitaria. En esta ocasión, también se cuenta con un nutrido grupo de invitadas de alto nivel, entre las que se cuentan Natalia Montejo, María Alexandra Rincones, Yirama Castaño y Elizabeth Vera.

Para 2021, “El placer de aprender leyendo” fue el lema del VI Encuentro del Texto y sus Lectores, el cual sirvió para recordar las palabras de Daniel Pennac (2001, p. 8) cuando señalaba que “el verbo leer no soporta el imperativo”, o a George Steiner al decir que “en cada libro hay una propuesta contra el olvido” (2004, p. 9). Se podría decir, entonces, que la lectura facilita la comprensión de los seres humanos y nos lleva a vivir otras vidas. De allí, la importancia de gozar cada palabra y cada autor, porque estos nos acercan a la cultura y a la plenitud. Además, con ocasión del centenario del escritor y pintor colombiano Héctor Rojas Herazo también se dio la oportunidad de hacerle un homenaje a partir del abordaje y la revisión de algunas de sus obras en charlas y talleres (Ver Figura 5).

Figura 5. Afiches del Encuentro del Texto y sus Lectores en su cuarta, quinta y sexta versión



Nota. Tres piezas gráficas (afiches) creadas para identificar y publicitar el “Encuentro del Texto y sus Lectores”. Su elaboración estuvo a cargo del Consultorio de Diseño y de la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, en algunas ocasiones. Fuente: Elaboración propia.

En 2022, el VII Encuentro del Texto y sus Lectores, cuyo lema fue “Leer para resistir, persistir y (co) existir” se inspiró en una de las obras del escritor colombiano Mario Mendoza, y trajo consigo al invitado internacional Ramiro Huanca Soto de Bolivia (Doctor en Estudios Latinoamericanos), quien nos acompañó en el Aula Máxima con importantes reflexiones sobre la lectura y su rol en el ámbito social, entre otros aspectos, como una herramienta para la resiliencia, la emancipación y la construcción de ciudadanía crítica en tiempos difíciles.

Y para 2023, con motivo de la conmemoración de los 25 años de la muerte del Premio Nobel mexicano Octavio Paz, en el VIII Encuentro del Texto y sus Lectores –denominado “Por la pluralidad, la perfección e imperfección de la palabra”–, tuvimos una invitada de lujo que viajó desde Guadalajara para acompañarnos con una charla sobre Paz: la escritora mexicana Ana Corvera. En esta ocasión, el evento se emparejó con el II Encuentro de los Centros Telar, Potencias y Arte y Cultura, así que fue una fiesta que exploró muchas perspectivas en torno al lema propuesto.

En 2024, para la última versión que se ha realizado de este evento, se tomó como lema “Metamorfosis, imaginaciones y diálogos desde la lectura”. De este modo, el IX Encuentro del Texto y sus Lectores se realizó a la par con el IV Encuentro de los Centros Telar, Potencias y Arte y Cultura, y llevó a cabo un homenaje a Franz Kafka y su *Metamorfosis*, y la conmemoración de los 100 años de publicación de *La Vorágine* por parte del escritor colombiano José Eustasio Rivera.

Para el 2025, se tiene previsto que el X Encuentro del Texto y sus Lectores se convierta en una fiesta para celebrar los 10 años del Centro de Escritura Telar y, con tal motivo, el tema girará en torno al tejido. Para ello, se ha elegido la obra *El Aleph* del escritor argentino, puesto que allí se vislumbran muchos hilos que pueden orientar la discusión y la celebración, para continuar promoviendo la Palabra Mayor (Ver Figura 6).

Figura 6. Dos afiches del Encuentro del Texto y sus Lectores (séptima y novena versión)



Nota. Dos piezas gráficas creadas para identificar y publicitar el “Encuentro del Texto y sus Lectores”. Su elaboración estuvo a cargo del Consultorio de Diseño y de la dependencia encargada de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, en algunas ocasiones.

Fuente: Elaboración propia.

Torneo Discursivo “La comunidad universitaria tiene la palabra”: una alternativa para perder el miedo a hablar en público

Con la creación del Torneo Discursivo “La comunidad universitaria tiene la palabra” –enmarcado en el Encuentro del Texto y sus Lectores que se realiza siempre a finales de septiembre–, el Centro de Escritura Telar quiso trascender la idea de una competencia y centrarse en la búsqueda de una estrategia pedagógica para que los miembros de la familia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca reflexionen en torno al modo en que están comunicando, pierdan el miedo escénico y se tomen el escenario para explorar diversas maneras de abordar el lenguaje corporal, el hilo de las palabras y los argumentos, la persuasión, e intentar ganar coherencia, cohesión, vocabulario... al tiempo que prueban su capacidad para improvisar (en un máximo de tres minutos) llevando al límite la frase que hemos escuchado repetidamente a lo largo de nuestras vidas: “La práctica hace al maestro”.

Desde sus inicios, la convocatoria ha sido un eje fundamental para que la Universidad reflexione sobre los valores y su relación con múltiples escenarios de la vida y con asuntos coyunturales del interés de todos. Siempre se entrega un listado de valores para que quienes salgan al ruedo tengan la oportunidad de tejer su discurso al vincularlo con el tema propuesto para cada versión: solidaridad, convivencia, fraternidad, generosidad, justicia, paz, equidad, dignidad, lealtad, verdad, libertad, cooperación, transparencia, participación,

compromiso, autonomía, autoestima, honestidad, gratitud, humildad, prudencia, respeto, responsabilidad, amor y tolerancia (Ver Figura 7).

Figura 7. Piezas gráficas creadas para motivar la participación de la comunidad académica en diferentes versiones del Torneo Discursivo



Nota. En la imagen se visualizan algunos de los afiches que acompañaron las convocatorias correspondientes al Torneo Discursivo “La comunidad universitaria tiene la palabra”. Algunas de las piezas gráficas fueron elaboradas por miembros del equipo del Centro de Escritura Telar, y otras por el Consultorio de Diseño o por la dependencia encargada en su momento de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad. Fuente: Elaboración propia.

Así, el primer torneo (2018) englobó el tema “Valores y postconflicto” y el segundo (2019) tuvo en cuenta la relación entre “Valores y postacuerdo”, todo ello pensando en la coyuntura nacional y la reflexión que se podría derivar de los Acuerdos de Paz de La Habana. Ya para el 2020, la tercera versión (por obvias razones, mediada por la virtualidad) se aproximó al asunto que puso en jaque al mundo en esta época, “Valores, pandemia y COVID-19”, a modo de reflexión vital y absolutamente necesaria, por la cantidad de preguntas, nuevas que

surgieron y su incidencia no solo en la salud sino también en el campo social y las consideraciones éticas.

Como se observa, los mismos valores pueden revisarse partiendo de las nuevas realidades y situaciones que puedan ser motivo de análisis crítico. De este modo, para la cuarta versión (2021), el evento se concentró en el tema “Valores alternancia educativa”; y en la quinta versión (2022), “Valores y transformación social”. Algo lógico después de todos los cambios (incluidos los del ámbito de la educación) que se vivieron en el planeta por cuenta de la pandemia, y como un pretexto para revisar asuntos como la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la sostenibilidad, que se hicieron más visibles a partir de esta emergencia global.

Y los dos últimos torneos que se han vivido (2023 y 2024), en su sexta y séptima versión, han permeado en torno a “Valores y diversidad” y “Valores y metamorfosis”, respectivamente, como guiños a la búsqueda de la adaptación, la evolución y las transformaciones necesarias para renovarse y ganar terreno en este mundo cambiante.

La acogida por parte de la comunidad ha sido cada vez mayor, y poco a poco se ha ido perdiendo el miedo a hablar en público. Con este terreno ganado, para el 2025, en aras de seguir festejando una década de trabajo en La Casita del Placer Textual, el tema que se aproxima es “Valores y tejido”. Para los miembros del Centro, constituye una invitación a seguir hilando entre todos desde los sentires, las experiencias y las disciplinas, a continuar construyendo conocimientos desde la expresión oral y la puesta en escena del lenguaje no verbal,

como un puente a nuevos modos de comunicarnos, más empáticos, pertinentes y respetuosos de toda la diversidad que nos enriquece.

Defender las ideas, escuchar a otros, adquirir herramientas para la reflexión y la comunicación en torno a temas relevantes y actuales, son todos aspectos fundamentales que nos conducen a la formación de ciudadanos integrales, que ponen los valores por encima de sus propios intereses.

Más allá de la técnica que cada participante empleó para forjar sus ideas, nos interesaba la autenticidad, las conexiones entre la emoción, el pensamiento y la expresión, y las estrategias que buscaban persuadir y comunicar mejor, con los retos de plantear una estructura clara y armar argumentos que hicieran parecer que la espontaneidad estaba en el ambiente, y el nerviosismo era solo una leyenda de los escenarios. En esencia, cada torneo ha sido una oportunidad para que los participantes se escuchen a sí mismos, se conozcan mejor, se pongan a prueba en un ambiente de tensión y organicen sus ideas mientras ganan confianza y conectan con su público. Ojalá que cada año sean cada vez más las personas que se suman a esta iniciativa y aprendan a dominar a ese “otro yo” tímido que a veces suele traicionar a quien le teme.

Concurso Institucional de Escritura: una exploración del talento de la comunidad académica

El Concurso Institucional de Escritura se ha consolidado como una actividad extracurricular clave para la comunidad académica en pleno (estudiantes, egresados, docentes y funcionarios), puesto que la mueve a escribir y a hacerse partícipes directos del disfrute de la lengua y la literatura. Más allá de los premios que reciben los participantes, se trata de una ocasión única para el impulso de la lectura y la escritura, cuyo estatus no es solamente el de “habilidades” sino que constituyen potentes herramientas que apoyan los procesos de pensamiento, nos permiten reflexionar sobre el valor de lo que sabemos y, por supuesto, contribuyen a la construcción de conocimiento. En síntesis, lo que se espera del concurso es que los participantes realicen un análisis riguroso, demuestren calidad estética e incluso den cuenta de un vuelo literario.

Además, posibilita que desde el Centro de Escritura Telar se descubran, potencien y refinen los talentos de los miembros de la Institución. Todo lo anterior se engalana con la idea de que los mejores textos pasen por un proceso editorial a cargo del Sello de la Universidad, para terminar de pulirse y que no se queden guardados en un cajón, y para dar a luz un libro que reúna la diversidad de perspectivas sobre un tema particular, una obra o un autor, y darles visibilidad a quienes se gozan la palabra a partir de la exploración que se propone.

En su primera versión (2021), denominada “Vivir en tiempos de pandemia”, la convocatoria se abrió en las modalidades de cuento y

ensayo. De este modo, se abrió un espacio inclusivo que permitió cruzar ideas, contar historias, darle vueltas y reconstruir esa experiencia que nos marcó a todos. El libro resultante ya está disponible para su descarga gratuita en la página del Área del Sello Editorial de la Universidad.

Para el año 2022, en su segunda versión, se hizo un giro temático se hizo dando el salto a para aproximar a la comunidad a la obra y el universo temático del Premio Nobel portugués José Saramago, con la excusa del centenario de su nacimiento, y así poder ahondar en su mirada crítica y sus preguntas incómodas acerca de los claroscuros del mundo. Todo ello, bajo el nombre “Entre ensayos y viajes a través de las palabras”.

Con el fin de continuar nutriendo la pluma, el faro literario para la tercera convocatoria –titulada “De la levedad a la multiplicidad en la lengua” y desarrollada en 2023– fue el diálogo con el escritor Italo Calvino en su centenario. Para esta ocasión, se tomó como detonante su libro *Seis propuestas para el próximo milenio*, de modo que se reflexionara sobre el lenguaje y se pudiera pensar sobre el modo en que leemos y escribimos. Se recibieron propuestas en las modalidades de cuento y ensayo, en las que los participantes pudieron experimentar con la forma y el estilo, buscando ir más allá de lo que se dice para entrar en el modo de traducir los pensamientos haciendo acopio de diversas herramientas y recursos del lenguaje.

Para continuar el contacto con enormes figuras del mundo literario, la cuarta versión del concurso (2024) evocó a Pablo Neruda bajo el título

“Del amor y otras palabras”. La celebración se centró tanto en el aniversario No. 120 del nacimiento de este autor chileno y Premio Nobel, como en los 20 años de publicación de uno de sus libros más icónicos: Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Obviamente, este concurso tuvo un tinte poético, acompañado también por la escritura ensayística. Con la inclusión de la poesía como modalidad, se abrió una puerta importante y se amplió el abanico de la creatividad para explorar la veta inagotable del amor como tema literario y reflexionar sobre la conexión de las palabras con nuestro mundo interior. Aquí es importante mencionar que el amor es un tema universal que no se agota en lo romántico, sino que tal como el mismo Neruda lo demostró, es posible hablar del amor en relación con la naturaleza, la muerte y el ámbito de las luchas sociales y los derechos humanos.

Y la versión de 2025 (la última hasta ahora), es decir, el V Concurso Institucional de Escritura, giró en torno al homenaje a los 10 años del Centro de Escritura Telar (o La Casita del Placer Textual), y tuvo como hilo conductor “El Telar: artificio de sueños y proyectos”. En este sentido, esta convocatoria fue una invitación a mirar hacia adentro desde una carga autorreflexiva. No solo se trató de poner en escena la metáfora del Telar, sino también como posibilidad para hacer un entramado simbólico de ideas y saberes, entrecruzar hilos diversos, conectar disciplinas y seguir tejiendo entre todos, mientras recordamos que nuestra misión, como Centro de Escritura es “Hilar, tejer y urdir la Palabra Mayor”. En otras palabras, para recordar todo lo que hemos tejido juntos en una década y para esbozar, mediante las

variadas herramientas del lenguaje, el profundo significado que entraña la idea del Telar.

Por otra parte, cabe mencionar que –en cada una de las versiones– los participantes han contado con la posibilidad de asistir a talleres preparatorios en los géneros de narrativa, ensayo y poesía, y recibir consejos de bastante utilidad a la hora de enfrentarse a los textos y batallar con las palabras. Es así como los docentes encargados de estos espacios, han insistido en la importancia del proceso para ir más allá de la inspiración y transpirar mientras se pasa de la lluvia de ideas a la selección de los elementos que se pondrán en juego para desarrollar borradores sucesivos, buscar la originalidad y la creatividad, hacer múltiples revisiones que requieren idas y vueltas para asegurar la corrección lingüística,, e incluso pedirle a alguien más que brinde sus apreciaciones con el fin de mejorar el texto. Toda esta travesía requiere, entonces de disciplina, técnica y estrategias para ir depurando la escritura hasta que quede solamente lo esencial.

Esperamos continuar elaborando tejidos intelectuales para cultivar la palabra escrita, impulsar el pensamiento crítico y continuar dialogando con textos, autores e hitos culturales que enriquecen nuestra perspectiva sobre todo lo que nos rodea. Los ensayos, cuentos y poemas escritos hasta ahora (tanto los publicados como aquellos que están en proceso de edición) constituyen una radiografía del pensar y el sentir de nuestra alma mater. Nuestra intención es que todas estas ideas sigan bullendo y que sigamos elaborando tejidos de palabras para dar cuenta del espíritu de nuestra época, así como de los intereses y

preocupaciones de las generaciones actuales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Ver Figura 8).

Figura 8. Afiches del Concurso Institucional de Escritura en dos diferentes versiones

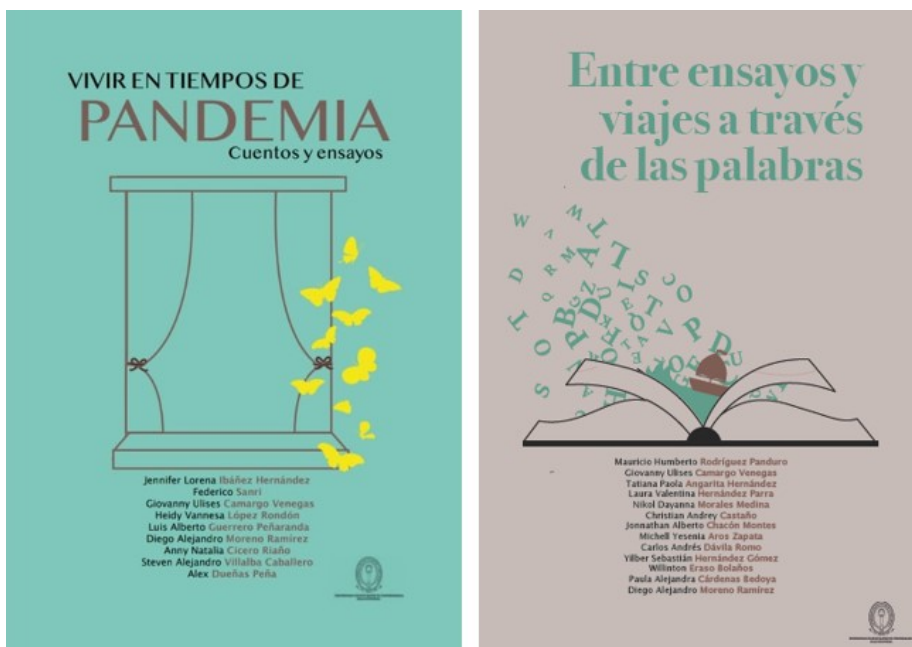


Nota. Los afiches que aquí se presentan fueron imágenes significativas que impulsaron a la comunidad universitaria a escribir ensayos, cuentos o poemas sobre diversos temas. Las piezas gráficas fueron elaboradas por el Consultorio de Diseño o por la dependencia encargada en su momento de la Promoción y Comunicaciones de la Universidad, tomando las ideas y conceptos proporcionados por los miembros del equipo del Centro de Escritura Telar. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar los libros que se originaron en el Concurso. Hasta ahora solo se han publicado dos y los demás están en proceso de edición, revisión y corrección de estilo por parte del Sello Editorial de la Universidad. Los que ya hacen parte del

catálogo de publicaciones de la Universidad se titulan *Vivir en tiempos de pandemia* y *Entre ensayos y viajes a través de las palabras*. ¡Felicitaciones a los finalistas y ganadores! (Ver Figura 9).

Figura 9. Portadas de los libros del Concurso Institucional de Escritura publicados por el Sello Editorial hasta ahora



Nota. Aunque ya se han realizado cinco convocatorias del Concurso Institucional de Escritura. Todavía falta publicar dos de los libros en lo que se incluyen los ganadores y finalistas. Fuente: Elaboración propia con base en las portadas diseñadas por el Sello Editorial (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.f.).

Redes sociales, programas radiales y campañas: otras formas de tejer

Como parte de las labores de divulgación de la lectura y la escritura – una de las líneas de trabajo del Centro de Escritura Telar– el rol de las campañas, las redes sociales (Facebook, Instagram y X, así como el canal de YouTube) ha sido fundamental a lo largo de estos años para estar conectados con la comunidad académica y promover las diferentes actividades, motivando a la participación, así como a generar hábitos de lectura, experimentar el placer textual y mejorar las competencias comunicativas.

Entre las campañas desarrolladas entre 2016 y 2018, se pueden mencionar “Lee un libro al mes y multiplica tu conocimiento por tres (abril de 2016), “Vuela con tu propia imaginación ¡Di no al plagio!” (abril de 2017), “Ariadna precisa: ¡Haga la diferencia en el tejido verbal!” (septiembre-diciembre de 2017) y “Hablar para construirnos” (octubre de 2018); y las campañas en redes sociales “Coma al desayuno”, “Pildoritas con vitaminas ortográficas”, la serie “Ortografía en cómic” (con las temporadas “Tildes hasta en la sopa”, “La h y los griegos”, “Chistes ortográficos de siempre” y “El país de la Z) y, finalmente, la serie “Punto y cómic” que llegó a contar con dos temporadas.

En cuanto al Programa radial “Dos agujas del Telar” (Ver Figura 10), este ha sido un pilar de la divulgación de todo lo que hacemos en este espacio académico. Y cada semestre contamos con un avance acerca de los eventos del Centro, la invitación a participar y la lectura de textos representativos de los autores estudiados o de aquellos a los que se les

hace homenaje por algún motivo. El apoyo de la emisora de la Universidad, ahora conocida como Señal Mayor, ha sido fundamental para llegar a los miembros de esta Institución.

Figura 10. Equipo del Centro de Escritura Telar en la Feria Internacional del Libro de Bogotá 2025



Nota. El Centro de Escritura Telar ha utilizado diversos medios y estrategias para conectar con la comunidad universitaria y motivar a la participación, y al fortalecimiento de sus habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). Aquí se encuentra parte del equipo de trabajo después de la grabación del programa radial “Dos agujas del Telar” en la #FILBo2025, con motivo de los 10 años de la Casita del Placer Textual, en compañía del equipo de periodistas de la emisora Señal Mayor y de la mascota institucional. Fuente: Elaboración propia.

Referencias

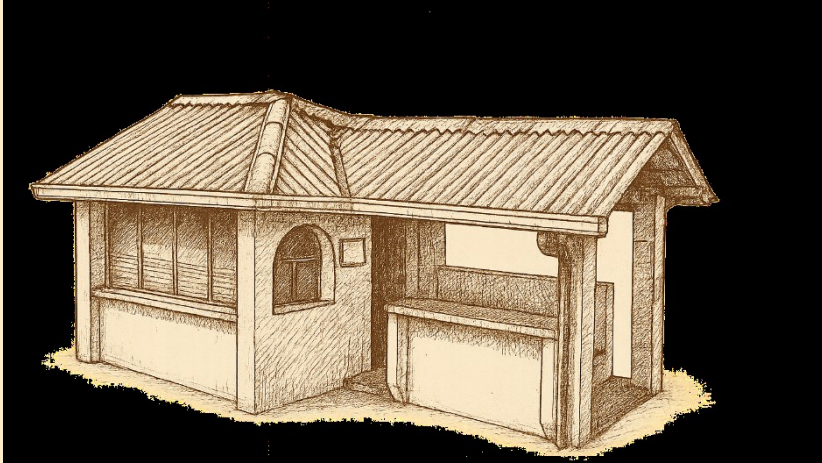
- Chikangana, F. (2010). *Samay pisccok pponccopi muschcoypa: espíritu de pájaro en pozos de ensueño*. Ministerio de Cultura.
<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/7/>
- García Márquez, G. (1968). *Cien años de soledad*. Sudamericana.

Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Anagrama.

Saramago, J. (1995a). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.

Saramago, J. (1995b). *Viaje a Portugal*. Epublibre.

Steiner, G. (2004). *Lenguaje y silencio*. Gedisa.



Capítulo 5

Los caminos del telar en 10 años

Isabel Jaramillo García, Carolina Cabrera Gómez

Imaginemos que la casa está en constante escritura, sus cimientos todos son miles y miles de palabras dichas durante estos 10 años, pero ahora surge la pregunta de cuáles serán las nuevas frases, cómo serán dichas, quizá ya no habrá techos ni paredes, todo será literatura, todo será lenguaje. El futuro es el sueño de la palabra y la palabra es la razón de ser de Telar. Habrá nuevas casas tejidas en textos creados por manos inusitadas, manos que verán en la escritura un vehículo de libertad y de sabiduría. Pensar en una prospectiva de Telar requiere de apreciar la ubiquidad de la lengua, de su capacidad de romper fronteras.

Como centro de escritura y casa de la palabra, Telar debe perfilarse como estandarte de los procesos de creación e investigación lingüística y literaria no solo a nivel institucional sino también en escenarios distritales y nacionales. Uno de los modos es a partir de una búsqueda de espacios otros en los que el acto de escribir juegue un papel de reivindicación para algunas comunidades. La proyección social de Telar con labores de investigación y de enseñanza de la escritura creativa y académica en escenarios no necesariamente institucionales es uno de los posibles factores decisivos para lograr una mirada futura del centro de escritura.

Espacios como los lugares donde se concentra la comunidad migrante y desplazada son ámbitos que requieren de la escritura de diversos modos vistos desde el acompañamiento y el fortalecimiento en lectoescritura hasta ejercicios de creación literaria secundada por una necesidad de catarsis⁶ dada en los contextos de vulnerabilidad: “La catarsis es, junto con la mimesis y la verosimilitud, uno de los conceptos fundamentales en la *Poética* aristotélica. Respecto a su significado, podemos entenderla como la purificación de las emociones en el ser humano.” (Rojo Mula, 2020, párr. 1). Lo catártico puede ser muy importante para lograr que el trabajo de la casa Telar tengan un efecto duradero en aquellas personas pertenecientes a las comunidades donde el centro haga su proyección social.

Desde el punto de vista institucional, en Telar la escritura es asumida como una tecnología que crea canales de comunicación eficaces para difundir el conocimiento y abrir espacios donde el ser pueda expresarse y crearse:

La escritura, considerada tecnología de la palabra, es el vehículo de ese lenguaje y, por lo tanto, allí es posible indagar cuestiones relativas al modo en el que el hombre se expresa a sí mismo, ya que en esta

⁶ La catarsis, según Aristóteles en la *Poética*, es una purificación que experimenta todo aquel que se identifica con el personaje, usualmente el héroe trágico. La tragedia es considerada como el género más noble y de mayor estatura ética, por eso cuando sucede la identificación con el héroe, automáticamente hay una necesidad por tener un comportamiento acorde con unos parámetros morales apropiados:

En la sentencia se contienen todas cuantas cosas se deben adornar con el estilo, cuales son el demostrar, el desatar los argumentos y el conmover los afectos; a saber: la compasión, el temor o la ira y otros semejantes; también el amplificar y el disminuir. Por otra parte, es evidente que también es preciso valerse de los mismos arbitrios en las representaciones, siempre que sea necesario ponderar lances, o lastimosos, o atroces, o grandiosos, o verosímiles. (Aristóteles, 1948, p. 38).

práctica encontramos condensados los dos modos de develamiento del ser y eso hace de la escritura un campo rico donde investigar. (Reviglio, 2009, p. 69).

En tanto relación del conocimiento y del ser desde la perspectiva de Heidegger, la escritura como tecnología desde hace tiempo ha hecho uso de medios y avances que agilizan los procesos de comunicación, de ahí que sea necesario asumir la incidencia de la IA como herramienta de acompañamiento en la labor escritural.

El uso responsable de la IA exige, en primer lugar, practicar la escritura teniendo en cuenta unos parámetros éticos que, a su vez, traen consigo unas implicaciones estéticas. Desde otra perspectiva, la IA puede ser una gran ayuda para los procesos investigativos propiciados por Telar, en especial en la organización de bases de datos para consulta y cotejo de bibliografía necesaria en la creación de conocimiento nuevo. El centro de escritura permite, por medio de una labor continua mediante el ejercicio de una función metalingüística⁷, tomar una postura propositiva con nuevos programas de posgrado como especializaciones acordes con los intereses de profesionales en carreras como Comunicación Social, Ciencias Humanas, Licenciaturas y Literatura. Algunas de dichas ofertas podrían ser Especialización en Corrección de Estilo y Ortotipografía, Especialización en Didáctica de la Lectoescritura y Especialización en Investigación y Gestión de la

⁷ La función metalingüística, según Roman Jakobson en el texto “Lingüística y Poesía”, consiste en la capacidad que tiene el lenguaje de analizarse a sí mismo.

Información, todas ellas enmarcadas en el Programa de Ciencias Básicas, dependencia académica a la que pertenece Telar.

Telar y la Universidad: Manejos de la IA y Procesos investigativos

La investigación es, junto con la docencia, la razón de la universidad como centro de conocimiento, de ahí que Telar sea el resultado de unos procesos investigativos que demostraron la importancia de un centro de escritura que acompañara la producción escritural y los procesos lectores de toda la comunidad universitaria. No cabe duda de la importancia que ha tomado la IA en este momento y es incuestionable el uso masivo de sus aplicaciones por parte de estudiantes y docentes en el día a día, pero al tratarse de un recurso relativamente nuevo, es menester determinar unos parámetros para que su implementación se la apropiada.

Hay que tener muy presente, en un inicio, cómo se define la IA para así tener unas directrices en su aplicación:

En mis seminarios, intento simplificar el tema definiendo la IA como «la habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren inteligencia humana». Pero, para brindar una definición más detallada, podríamos decir que la IA es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de

decisiones tal y como lo haría un ser humano
(Rouhiainen, 2018, p. 17).

Uno de los canales principales por los cuales el pensamiento se desarrolla es el de la escritura, en consecuencia, la IA enfocada en la expresión por medio de la palabra se establece como una herramienta de trabajo académico.

Las implicaciones pedagógicas de la IA parten del concepto de los diferentes tipos de aprendizajes que se construyen gracias a los algoritmos. Se puede hablar de un aprendizaje profundo capaz de procesar gran cantidad de información y el modo de hacerlo es con la creación y uso de redes neuronales que ayudan a la identificación del lenguaje natural. La redacción de textos académicos y literarios, con la intervención de la IA, se clasifica en el tipo de datos no estructurados, lo cual significa una mayor libertad cuando de la labor investigativa se trata, pues la apertura bibliográfica no está supeditada a lo que impone el algoritmo. Sin lugar a duda, una disposición libre de la información y su buena organización favorecen la investigación que, dentro de un afán de proyección social en la universidad, daría origen a programas académicos posgraduales.

De acuerdo con la naturaleza de la investigación esgrimida en Telar, es necesario ambicionar un impacto más allá de la universidad, pero este debe ser de índole social y profesional. No se trata de un asunto de mercadeo o de rentabilidad económica porque la universidad al ser una institución educativa pública debe defender su misión de transformar e incidir en el desarrollo humano del país. De acuerdo con esa dinámica, el centro de escritura como instancia académica debe

empezar, mediante su propuesta de nuevos posgrados buscar tener un efecto notable en sectores específicos como en la docencia o en el área editorial.

El programa de corrección de estilo debe ir de la mano con los requerimientos de las editoriales en su labor social, es decir que el propósito es fortalecer el perfil profesional de los egresados, por eso es importante empezar por un abordaje general de los conceptos fundamentales de la gramática y la morfosintaxis. Después de ello se podría empezar a discutir sobre la corrección dentro del proceso editorial. Por otro lado, también se debería hablar acerca de cuáles son los errores más frecuentes y que deben ser revisados por el corrector y, finalmente, es importante incorporar dentro del plan de estudio todas las implicaciones del uso de la IA y su apreciación en el proceso de revisión:

Tabla 1. Programa de Especialización en Corrección de Estilo

Eje de formación	Primer periodo	Segundo periodo
Fundamentación teórica y contextual	Seminario sobre qué es la corrección de estilo (dos créditos). Seminario sobre procesos editoriales (dos créditos).	Seminario sobre uso de la tecnología en la corrección de estilo (dos créditos)
Fundamentos de gramática	Seminario sobre gramática y sintaxis general (dos créditos).	Seminario sobre errores en gramática (dos créditos).
Fundamentos de redacción	Seminario sobre conceptos básicos de redacción (dos créditos).	Seminario sobre errores de redacción (dos créditos).

	Seminario sobre manejos y abordajes del estilo escritural (dos créditos).	Seminario sobre herramientas de corrección (dos créditos).
Investigación y trabajo práctico		Seminario taller de investigación (dos créditos). Trabajo práctico (dos créditos).

En cuanto a la especialización en Didáctica de la Lectura y la Escritura se debe cotejar su pertinencia pedagógica y cómo desde la investigación del centro de escritura se puede lograr un aprendizaje y unas herramientas para enseñar de la mejor manera los conceptos esenciales de lectura y escritura que, a su vez, deberán ser impartidos por los licenciados que tomen la especialización. Hay un terreno muy importante que puede favorecer una apertura de otros lugares en los cuales Telar puede ampliar su espectro de trabajo y es, por supuesto, haciendo uso de las aulas en ciertas comunidades que requieran de asesorías, seminarios y talleres de refuerzo. La docencia es una disciplina cuya capacidad de impactar la sociedad es indudable, de ahí que, para poder lograr una propuesta de posgrado consistente, se debe contemplar una proyección social en la que podría participar el centro de escritura:

Tabla 2. Programa de Especialización en Didáctica de la Lectura y la Escritura

Eje de formación	Primer periodo	Segundo periodo
Fundamentación teórica y contextual	Seminario sobre introducción a la enseñanza a la lectoescritura (dos créditos)	Seminario sobre apreciación de las formas de escritura fundamentales (dos créditos). Seminario sobre teorías de la lectura y de los lectores.
Fundamentos de pedagogía	Seminario sobre aprendizaje y lectura. (dos créditos) Seminario sobre los fundamentos básicos de la escritura (dos créditos).	Seminario sobre problemas de lectoescritura en la infancia y adolescencia (dos créditos)
Fundamentos sociales y culturales	Seminario sobre sociedad, infancia y cultura (dos créditos).	Seminario sobre políticas públicas de lectoescritura en Colombia (dos créditos).
Investigación y trabajo práctico		Seminario taller de investigación (dos créditos). Trabajo práctico (dos créditos).

A modo de cierre, los resultados de la vocación investigativa de Telar pueden manifestarse a plenitud en una Especialización en Investigación y Gestión de la Información. Allí deberían conjugarse los fundamentos básicos en la labor investigativa con conceptos de archivística y manejos de bases de datos con el uso de las herramientas ofrecidas por la IA. Este posgrado podría ser una antesala a estudios más avanzados que exigen conocimientos claros como los doctorados y los postdoctorados. Esta propuesta académica abarca un público mucho más amplio, pues no necesariamente alguien que esté en

campos distintos a las humanidades estaría excluido de esta especialización, puesto que quien este interesado en llevar a cabo una investigación ya sea cualitativa o cuantitativa, debe conocer los métodos propios de cada una. La instancia propia de los fundamentos archivísticos es esencial porque gracias a ellos se pueden entender dimensiones del manejo de la información como la gestión documental, la función de los archivos y su organización:

Tabla 3. *Programa de Especialización en Investigación y Gestión de la Información*

Eje de formación	Primer periodo	Segundo periodo
Fundamentación teórica y contextual	Seminario sobre introducción a la investigación y sus tipologías (dos créditos).	Seminario sobre las metodologías investigativas (dos créditos). Seminario sobre implementación de la IA en los procesos investigativos (dos créditos).
Fundamentos de Archivística	Seminario sobre introducción a la archivística (dos créditos).	Seminario sobre manejo de información y bases de datos (dos créditos).
Fundamentos contextuales y sociales	Seminario sobre investigación y desarrollo (dos créditos)	Seminario sobre uso ético de la IA y derechos de autor (dos créditos)
Investigación y trabajo práctico		Seminario taller de investigación (dos créditos). Trabajo práctico (dos créditos).

Telar fuera de la universidad: pensando en una proyección social

¿De qué sirve la academia sino es capaz de romper sus propias paredes? No se trata de un tema de rentabilidad, es un asunto de compromiso que trae implícito el ejercicio mismo de la docencia. La proyección social no sería una cuestión de compraventa del conocimiento, es la capacidad de impactar en las comunidades que, históricamente, se han visto excluidas. Entenderlo requiere de un reconocimiento de los contextos donde se quieren lograr cambios que incidan en la calidad de vida de los miembros de la comunidad:

La Proyección Social es una función que vincula la docencia y la investigación con el entorno, del cual se toma la información necesarias para el replanteamiento de la academia y la solución de problemas de investigación que generen cambios en la condiciones de vida de las comunidades, es decir que la Proyección Social cumple con los propósitos de formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social e impactar de manera favorable a través de sus líneas de acción (Pico, et al., 2022).

Para poder impactar como se espera, el ejercicio docente debe estar respaldado por un conocimiento de los contextos en los cuales va a realizarse. Si lo pensamos en el caso de telar, habría que empezar por determinar los instrumentos con los cuales el centro de escritura podría proyectarse hacia una comunidad distinta a la universitaria. La idea es que de la vertiente investigativa salga una propuesta de proyección que determine unas bases de trabajo con algunas

colectividades y otros centros que también operan al interior de la universidad. La Unicolmayor al ser una institución pública tiene la ventaja de poder lograr alianzas y acuerdos con diferentes estamentos, es justo ahí donde Telar podría participar y jugar un rol propositivo teniendo presente, por supuesto, la razón de ser principal del centro que es hacer un acompañamiento en el área de lectoescritura.

En ese orden de ideas, habría que contemplar, al menos, tres ítems para poder definir una ruta de trabajo. El primer ítem sería el de las actividades de refuerzo en lectura y escritura. Para lograr llegar a un grupo en particular, es una buena estrategia proponer equipos donde Telar pueda aliarse con otros centros como, por ejemplo, el Centro de Atención al Migrante. Otro aspecto que entra en consideración es la posibilidad de, con la ayuda de la escritura creativa, proponer unos insumos que cumplan con la doble misión de impartir unos conocimientos básicos del lenguaje y propicien una catarsis artística que incida en la salud mental de la comunidad con la que se esté haciendo la labor social. Por último, los programas de especialización podría ser los medios para organizar y diseñar los materiales y actividades en los seminarios taller y en los trabajos prácticos donde los estudiantes de los posgrados puedan también aportar a la labor de proyección social.

La escritura no se concibe sin la lectura, por tal motivo es menester hacer una discusión sobre las diferentes formas de leer y cómo los textos tienen una afectación en quien los descifra y vive la experiencia de interpretación. Incitar la escritura literaria es también una forma de enseñar y esto surge desde el despliegue afectivo que subyace en la

subjetividad presente en todo aquel que incurre en el acto de crear. Para poder hacerlo es indispensable hacer un acercamiento al texto a leer desde el concepto de lo ingenuo trayendo a colación la teoría de Friedrich Schiller en la que la naturaleza deviene en arte y ambos resultan indisolubles:

Todo espíritu afinado que no carezca por completo de sentimientos lo experimenta cuando se pasea al aire libre, cuando vive en el campo o cuando se detiene ante los monumentos de tiempos pasados; en suma, cuando el aspecto de la simple naturaleza lo sorprende en circunstancias y situaciones artificiales... En primer lugar, es absolutamente necesario que el objeto que nos lo inspira sea naturaleza o por lo menos que lo consideremos como tal; y luego, que sea ingenuo (en el más amplio significado de la palabra), es decir, que en él la naturaleza contraste con el arte y lo supere. Cuando esto último se agrega a lo primero, y sólo entonces, resulta ingenua la naturaleza. La naturaleza, desde este punto de vista, no radica en otra cosa que en ser espontáneamente, en subsistir las cosas por sí mismas, en existir según leyes propias e invariables. (Schiller, pp. 3 y 4).

Ahora bien, cómo lo podríamos relacionar con la labor de telar como centro de escritura y su proyección social respectiva y es que los posibles autores dado su contexto y sus circunstancias suelen tener una mayor apertura afectiva y emocional con el entorno lo cual desembocaría en una ingenuidad presente en su producción literaria:

... Lo que nosotros fuimos; son lo que debemos volver a ser. Hemos sido naturaleza, como ellos, y nuestra cultura debe volvernos, por el

camino de la razón y de la libertad, a la naturaleza. Al mismo tiempo son, pues, representaciones de nuestra infancia perdida, hacia la cual conservamos eternamente el más entrañable cariño; por eso nos llenan de cierta melancolía. Son a la vez representaciones de nuestra suprema perfección en el mundo ideal; por eso nos conmueven de sublime manera. (Schiller, p. 5).

En el ámbito de la lectura, del mismo modo se podría referir un término de ingenuidad, por obvias razones esto se debería discutir desde la teoría de la recepción. Es entonces donde también habría que pensar en cómo desde el centro de escritura se hace una reflexión sobre el acto de leer, pero no solo en términos de una contemplación pasiva del texto, sino en el entendido de que la interpretación es, a su vez, una acción creativa en la que hay una apertura al diseño de unos mundos posibles. Estas disquisiciones ayudan a nutrir el quehacer investigativo que se proyectará en los posgrados propuestos.

Es esencial perfilar las comunidades en las que se podría hacer una proyección social por parte de Telar. El contexto en el que telar haría la respectiva intervención sería proporcionado por la unión con el Centro de Atención al Migrante. Hay una oportunidad única de ampliar los asuntos temáticos en las líneas temáticas del centro de escritura. Todo esto, por supuesto debe ser el resultado de una planeación conjunta que, ojalá, sea también acompañada por la Facultad de Ciencias Básicas, pues el equipo de trabajo que debería orquestar todo el andamiaje de la proyección debe ser relacionado en el marco de reuniones conjuntas entre centros.

Considerar el perfil del migrante puede resultar complejo porque, según últimas estimaciones de la OIM de enero del 2024, la nacionalidad que más prevalece en Colombia es la venezolana con una concentración oficial de 616.942 personas. Ahora bien, es necesario tener presente que hay un subregistro de personas que quizá también requieren atención pese a no estar registrados en el censo oficial que ha sido elaborado por inmigración Colombia. En términos de una formación académica, el 43% de los censados tienen una educación media, es decir que han culminado su secundaria y estarían en condiciones de asumir una formación en educación superior si así fuera el caso.

Ya teniendo claridad sobre cómo es la población migrante, es posible considerar un hipotético plan de trabajo conjunto de los dos centros en los que sea posible detectar las necesidades e inquietudes de las comunidades para que, desde las instancias de cada uno, puedan ofrecer soluciones funcionales. Para Telar esta podría ser una oportunidad de ampliar el concepto de un centro de escritura inscrito en una universidad pública que maneja instancias de proyección.

La literatura puede convertirse en una tabla de redención para un migrante que quizá debió dejarlo todo y Telar podría brindar esa guía para que no solo pueda hallar una nueva oportunidad y otros caminos a través de la lectura, sino que con la palabra escrita tiene otra posibilidad de pensar y hacerse oír.

Consideraciones finales

Una prospectiva de Telar más que un desafío es un compromiso que hay que asumir de ahora en adelante. Teniendo en cuenta la trayectoria que ha transcurrido durante estos últimos diez años, es imperioso empezar a mirar los posibles rumbos que podría tomar el centro en un largo plazo. Lo que sí queda claro es que los usos de la IA y sus referencias en términos de nuevas herramientas determinaran las modificaciones que deben hacerse a la oferta de seminarios vigentes en la universidad.

La función investigativa de Telar podría concretarse en la creación de nuevos posgrados que amplíen la oferta académica de la universidad. Es prometedor ver cómo siguiendo la filosofía del centro de escritura habrá mayor desarrollo y difusión de nuevos conocimientos gracias a las gestiones del centro. Una vía diferente de organizar y compartir nuevos tipos de conocimientos también puede configurar otras maneras de hacer una proyección social de esta índole.

Es posible considerarlo de esa manera porque con ofertas diferentes de posgrado también tendrá un efecto a un nivel laboral y social en diversos contextos. Es así pues como hemos abordado la proyección endógena, es decir, que esta enfocado solamente a la comunidad universitaria, pero también es posible preguntarse por una proyección exógena que involucre diversos tipos de comunidades.

La ventaja de una proyección exógena es que de ella se puede obtener mucha información que retroalimentaría futuros proyectos de investigación que fortalecerían aún más el trabajo del centro de

escritura. Las consecuencias venturosas de este nuevo modo de proyección social es que también habría una renovación en la oferta de servicios y seminarios porque habría un reconocimiento de las nuevas necesidades que se van presentando.

De todo lo anterior se desprende que Telar es una instancia académica que tiene unas características únicas que le dan un potencial que le permitirá dejar un legado que perdurará por otra década o varias más

Referencias:

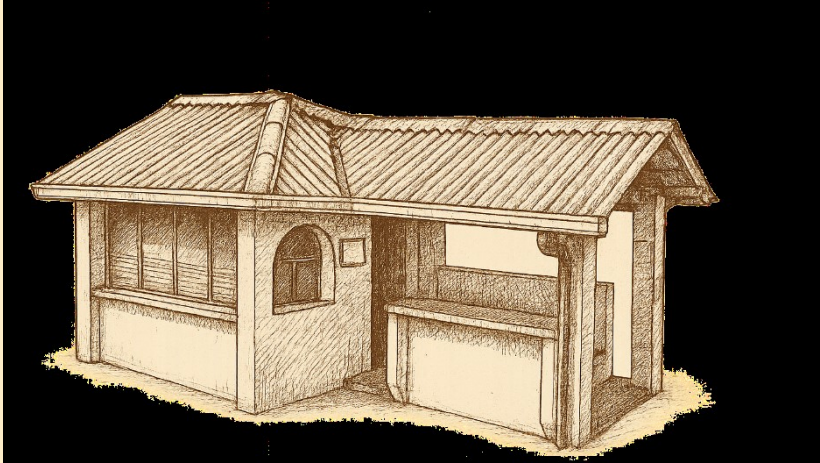
- Aristóteles (1948). *La Poética* (J. Goya y Muniain, Trad.; 2da ed). Espasa Calpe.
- OIT (2025). Estudio de impacto fiscal de la migración venezolana en Colombia: realidad vs potencial. chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://lac.iom.int/sites/g/files/tmzbd1626/files/documents/2024-04/informe-final_vf.pdf
- Pico Macías, M. E., Lorenzo Jaramillo, G. A., Bello Sabado, B. J., & Chaves Franco, J. A. (2022). La proyección social de las instituciones de educación superior y el fortalecimiento del liderazgo comunitario. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 703–716.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1675>
- Reviglio, M.C (2009). La tecnología de la escritura: Del punzón al teclado, del papiro al blog. *Chesqui*, 106.
https://www.google.com/search?q=revista+coyuntura+la+tecnolog%C3%ADa+de+la+escritura&oq=revista+coyuntura+la+tecnolog%C3%ADa+de+la+escritura&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigAT

IHCAIQIRigAdIBCDMxNjVqMGo3qAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

Rojo Mula, P (2020). La Catarsis en la Poética de Aristóteles. *Ensayos de Filosofía*, 12. <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/la-catarsis-en-la-poetica-de-aristoteles>.

Rouhiainen, L.P (2018). *Inteligencia Artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Editorial Planeta. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://proassetspd.com.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxiu/40/39307_Inteligencia_artificial.pdf

Schiller, F (s.f). Poesía ingenua y poesía sentimental y de la gracia y de la dignidad. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://www.merca-baign.es/ilustracion/ingenuidad_sentimental_de_schiller.pdf



Capítulo 6

Del texto al hipertexto: Tendencias en la didáctica de la escritura académica en la era de la inteligencia artificial

Oscar René Martínez Mesa

Introducción

La escritura académica en la era de la inteligencia artificial generativa

La escritura académica, históricamente concebida como un eje vertebral de la formación universitaria, atraviesa hoy una transformación sin precedentes impulsada por la inteligencia artificial generativa (IA). Plataformas como Grammarly, Perplexity o Gemini (Google) han introducido la posibilidad de elaborar borradores, refinar el estilo y organizar ideas en cuestión de segundos, modificando sustancialmente la forma en que docentes y estudiantes conciben y producen textos. El impacto de esta tecnología es global: se calcula que cientos de millones de personas interactúan semanalmente con Chatbots de IA, y en el ámbito académico su adopción es acelerada. Un metaanálisis de 8.859 publicaciones académicas reveló que ChatGPT fue la herramienta de asistencia más utilizada (77 % de los casos), sobre todo para optimizar la legibilidad del discurso (51 %) y efectuar correcciones gramaticales (22 %) (Xu, 2025; OpenAI, 2024). Estas prácticas no solo reconfiguran los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también plantean dilemas éticos y pedagógicos

que las universidades deben afrontar (Carlino, 2009; Vicente-Yagüe-Jara et al., 2023).

Conviene subrayar que la atención a la escritura en la educación superior no es novedosa: desde hace décadas se reconoce que la alfabetización académica forma parte esencial de la misión universitaria, como lo planteó Paula Carlino (2009). Sin embargo, la irrupción de la IA inaugura retos inéditos, que van desde la redefinición del rol autoral hasta la necesidad de resguardar principios de integridad académica. En consecuencia, emerge la urgencia de replantear la didáctica de la lectoescritura académica, incorporando la IA como recurso pedagógico sin renunciar a los valores formativos de autonomía, rigor crítico y creatividad.

Este trabajo se propone analizar enfoques pedagógicos emergentes, colaborativos, multimodales y críticos, que integran la IA en la enseñanza de la escritura. A su vez, se formulan lineamientos de implementación institucional, inspirados en los principios del Centro de Escritura Telar, para orientar el uso responsable de estas tecnologías. La estructura del texto es la siguiente: en primer lugar, se expone el marco teórico sobre el papel emergente de la IA y las tendencias de pedagogía multimodal; posteriormente, se realiza un examen crítico de los beneficios, riesgos y tensiones éticas; finalmente, se presentan propuestas didácticas innovadoras que permiten articular el potencial de la IA con las exigencias formativas de la escritura académica universitaria.

Marco teórico

El papel emergente de la inteligencia artificial en la escritura académica

La IA se ha integrado con rapidez en las distintas fases del proceso de escritura, habilitando formas inéditas de acompañamiento. Una revisión reciente identificó seis áreas críticas en las que estas herramientas impactan positivamente: **generación de ideas, organización del contenido, síntesis de literatura, procesamiento de datos, edición (estilo y gramática) y aseguramiento ético**. Ello implica que la asistencia puede abarcar desde la concepción inicial de una investigación hasta la preparación del manuscrito final: facilitando lluvias de ideas y esquemas de redacción, condensando artículos o localizando fuentes relevantes, analizando conjuntos de datos y gráficos, optimizando la claridad del lenguaje, e incluso verificando la integridad académica mediante la detección de plagio o la automatización de normas de citación.

Los primeros estudios empíricos confirman muchos de estos aportes. Ziyang Xu (2025) analizó miles de artículos académicos en distintas disciplinas y reportó que más de tres cuartas partes ya utilizan herramientas como ChatGPT, principalmente para mejorar la claridad del texto y pulir la gramática. Es decir, la IA actúa como un corrector y editor inagotable, que proporciona retroalimentación lingüística inmediata al escritor. Por su parte, investigaciones como la de Qirui Ju (2023) han explorado el impacto de la IA en el aprendizaje asociado a la escritura: Ju encontró evidencia experimental de que delegar por

completo la redacción a la IA puede mermar la comprensión del estudiante (en su experimento, una reducción del 25,1% en la exactitud de las respuestas cuando los participantes dependieron exclusivamente de la IA).

Esto respalda la idea de promover una IA participativa y crítica, donde el estudiante usa la herramienta, pero mantiene el control y la toma de decisiones sobre su escrito. No obstante, para aprovecharla plenamente en educación superior es necesario entender no solo sus virtudes prácticas, sino también cómo incide en la cognición del estudiante escritor. Esto nos lleva a considerar enfoques pedagógicos más amplios que trascienden el texto lineal tradicional.

No obstante, en el estudio bibliométrico efectuado en septiembre de 2025, se encuentra el concepto de “**deuda cognitiva acumulada**”, el cual nace de un estudio del Instituto Tecnológico de Massachussets de 2024 y se refiere al deterioro gradual de nuestra capacidad cerebral mientras delegamos tareas cognitivas a la inteligencia artificial (IA) (Kosmyna, N., et al., 2025). En otras palabras “el uso frecuente de la IA ofrece beneficios inmediatos en la escritura, pero a costa de hipotecar recursos mentales (memoria, atención, pensamiento crítico y autoría), generando un deterioro progresivo de las capacidades cognitivas con el tiempo”.

Según el mismo estudio, al “externalizar nuestros pensamientos, ideas y procesos mentales, como hacer que la IA piense y escriba por nosotros, representa un beneficio inmediato, pero genera una especie de carga invisible que compromete nuestras habilidades de memoria y

atención. Este fenómeno plantea interrogantes profundos sobre qué ocurriría en el largo plazo si las máquinas se vuelven objetivamente más inteligentes que nosotros y reducimos cada vez más el ejercicio de la actividad mental individual (Kosmyna, N., et al., 2025).

Pedagogía emergente: del texto al hipertexto y la multimodalidad

Paralelamente al avance de la IA, la didáctica de la escritura viene asimilando otro cambio de paradigma: el paso de concebir la composición escrita solo como texto lineal a concebirla como hipertexto multimodal. La denominada *pedagogía multimodal* promueve que los textos incorporen múltiples modos de comunicación –visuales, auditivos, espaciales, además del lingüístico–, transformando al escritor en un *diseñador comunicativo* más que en un simple redactor. En la práctica, esto implica que los estudiantes aprendan a articular palabras con imágenes, diagramas, audio, video u otros recursos, según convenga, para transmitir eficazmente sus ideas. Como señalan teóricos de la literacidad multimodal como Carey Jewitt, dominar la escritura hoy conlleva combinar lenguajes verbal, visual, sonoro y gestual de forma creativa para lograr un producto coherente y persuasivo. El escritor se convierte en un arquitecto del significado que toma decisiones de diseño similares a las de un comunicador multimedia.

Vale la pena recordar que esta visión no surge con la IA, sino que tiene raíces anteriores en la investigación de la composición. Peter Elbow, y poco después Linda Flower y John Hayes, ya desde los años 1980 argumentaron que “escribir es ante todo un proceso creativo y reflexivo, más que un mero acto mecánico de volcado de texto”. En su estudio cognitivo de 1980, Flower y Hayes describieron la escritura como “una actividad de resolución de problemas en la que el autor genera y organiza ideas, define metas retóricas y las va plasmando, en un proceso similar al de un artista”. Destacaron que el pensamiento del escritor no opera solo con palabras, sino también con imágenes mentales, experiencias sensoriales y conceptualizaciones abstractas, lo que convierte a la escritura en una forma de “pensamiento multimodal” en sí misma. Estas perspectivas sentaron las bases para los actuales talleres de escritura centrados en el proceso más que únicamente en el producto final, y encajan muy bien con la incorporación de medios múltiples: si la escritura es un proceso creativo, tiene sentido enriquecerla con diversas herramientas y modos expresivos en el aula.

Además, la integración de la tecnología digital en la educación ha propiciado la aparición de espacios y roles híbridos. Un ejemplo son los llamados *Digital Studios* o centros de multiliteracidad, que amplían las funciones de los tradicionales centros de escritura. En estos entornos, los tutores no solo asisten con ensayos escritos impresos, sino que orientan a estudiantes en proyectos digitales, hipertextuales y multimedia (como presentaciones interactivas, páginas web, portafolios electrónicos, infografías, videos, etc.).

Esta transformación ya había sido anticipada por autores como John Trimbur, quien a inicios de los 2000 imaginó que los *writing centers* evolucionarían hacia espacios de multialfabetismo, capaces de acompañar no solo la escritura tradicional, sino también el diseño de documentos visuales, la evaluación crítica de fuentes en línea y la preparación de presentaciones orales. Poco después, Michael Pemberton (2004) se preguntaba si estos centros estaban listos para trascender la página impresa y entrar al terreno de los textos digitales, enlazados e hipertextuales. Dos décadas más tarde, esa visión se ha vuelto realidad: hoy muchos centros apoyan procesos de escritura que incluyen blogs, proyectos multimedia y, más recientemente, la interacción con herramientas de inteligencia artificial. Esto implica que docentes y tutores también deban ampliar sus competencias, aprendiendo a integrar de manera didáctica estas tecnologías para guiar a los estudiantes en formas de escritura cada vez más diversas y complejas, sin perder de vista los retos éticos que conlleva su uso

La integración de la IA generativa en la escritura académica conlleva desafíos significativos, especialmente en el terreno de la ética y la integridad académica. Uno de los problemas más discutidos es el de las “alucinaciones” de la IA: los modelos de lenguaje como ChatGPT pueden generar datos o referencias completamente falsos, lo que pone en riesgo la calidad y veracidad de los trabajos. En el estudio bibliométrico efectuado para este artículo, Athaluri et al. (2023), investigaron la frecuencia de referencias inventadas por ChatGPT en textos científicos y encontraron que, al analizar 50 propuestas de investigación generadas con ayuda de IA, de 178 referencias citadas por ChatGPT, 28 simplemente no existían (eran fabricaciones). De modo

similar, otro trabajo en el área médica reportó que hasta 46% de las referencias en artículos producidos con IA eran falsas o inexactas. Este fenómeno compromete gravemente la integridad académica, ya que un estudiante podría, inadvertidamente o no, presentar datos inventados o citas apócrifas. La habilidad de la IA para sonar autoritativa incluso cuando se equivoca exige formar a los alumnos en verificación rigurosa de fuentes y en una postura crítica frente a los contenidos sugeridos por estas herramientas.

Otro desafío ético es el riesgo de dependencia y disminución de la autonomía intelectual del estudiante. Un uso excesivo e irreflexivo de la IA podría llevar a un fenómeno de *desaprendizaje*, donde el alumno delega en la máquina tareas cognitivas importantes para su formación (por ejemplo, resumir un texto complejo, sintetizar argumentos o detectar errores conceptuales en un borrador). La investigación de Azeem y Abbas (2025) ofrece evidencia en esta dirección: estos autores encuestaron a cientos de estudiantes y observaron que quienes más dependían de herramientas generativas para sus tareas mostraban niveles más bajos de autoeficacia académica, peor rendimiento académico en promedio, y más indicios de desamparo aprendido (sensación de “no importa cuánto me esfuerce, no puedo mejorar sin la IA”). Curiosamente, también hallaron que la personalidad influye: estudiantes con mayor autodisciplina y responsabilidad tendían a usar menos la IA y mantenían mejores resultados, mientras que alumnos menos disciplinados se apoyaban más en ChatGPT y presentaban menor desempeño. Desde una perspectiva de equidad, es fundamental acompañar a todos los alumnos para que utilicen la IA como apoyo y no como sustituto de su propio esfuerzo intelectual.

También existen preocupaciones de justicia y acceso. No todos los estudiantes tienen la misma familiaridad con estas tecnologías ni acceso a versiones avanzadas de pago, lo cual podría generar brechas adicionales entre quienes sí pueden aprovechar plenamente la IA y quienes no. Algunos incluso advierten que la incorporación acrítica de la IA en la educación podría alinearse con lógicas institucionales de tipo neoliberal, enfocadas en la eficiencia y reducción de costos, en detrimento de estudiantes menos privilegiados.

Ensayos críticos señalan que si una universidad adopta la IA para automatizar apoyos (por ejemplo, reemplazar tutorías humanas por asistentes virtuales), podría terminar marginando más a los alumnos de entornos socioeconómicos bajos o a quienes requieren atención personalizada, reforzando desigualdades existentes. En *The Peer Review*, Bazaldua et al. (2024) alertan que la academia corre el peligro de aceptar la IA bajo un “lógico de capitalismo neoliberal transnacional” que mide el éxito con métricas de productividad y ahorro, marginalizando a estudiantes de menores recursos que quizás se benefician más del contacto humano y la enseñanza personalizada. Bazaldúa recuerda que “la ética de la IA educativa no solo abarca la honestidad intelectual, sino también la equidad de oportunidades y la preservación de la dimensión humana en los procesos formativos”.

Un último punto crítico es cómo la IA desafía los métodos tradicionales de evaluación académica. Si un estudiante entrega un ensayo parcialmente generado por IA, ¿cómo puede el docente discernir cuál fue el aporte genuino del alumno? Las herramientas detectoras de texto generado por IA aún son poco confiables, y aun si lo fueran,

surgen dilemas sobre autoría y originalidad. Muchas instituciones están debatiendo políticas al respecto. Numerosos profesores han optado por cambiar la naturaleza de sus evaluaciones, por ejemplo, más trabajos escritos en clase, exámenes orales o proyectos que incluyan reflexiones metacognitivas sobre el proceso de escritura– para asegurarse de que el estudiante desarrolle realmente las competencias, más allá del texto final que bien podría haber sido pulido por una IA. En general, hay consenso en la necesidad de repensar la evaluación para que valore el proceso y las habilidades demostradas en la creación de un texto, más que el producto terminado en sí. Retomaremos este punto más adelante al proponer estrategias de evaluación “a prueba de IA” (Sánchez, 2024).

Transformación de los centros de escritura en la era digital e IA

Los centros de escritura universitarios (como el Centro *Telar*) han sido tradicionalmente espacios de acompañamiento personalizado en el proceso de escritura: tutores humanos que dialogan con los estudiantes, comentarios detallados en borradores, talleres presenciales, etc. La llegada de la IA generativa supone para estos centros tanto una oportunidad de innovación como un reto para mantener sus valores fundacionales. Por un lado, ignorar la IA no es opción –los estudiantes ya la están usando–; por otro, abrazarla sin precaución podría diluir el elemento humano que hace valioso al centro de escritura.

Investigadores como Olasehinde (2024) sostienen que los centros de escritura pueden integrar tecnologías de IA sin perder su esencia humana, siempre que lo hagan de forma crítica y centrada en el estudiante. Esto implica, por ejemplo, capacitar a los tutores para usar herramientas como Grammarly o ChatGPT durante las consultas, *pero no para reemplazar la conversación, sino para complementarla*. Un tutor podría generar junto con el alumno algunas sugerencias con IA y luego discutirlos: “*Veamos qué propone ChatGPT para reformular este párrafo, ¿crees que mejora tu argumento o lo aleja de tu intención?*”.

De esta manera, la IA se convierte en un mediador adicional que ambos analizan, manteniendo la interacción pedagógica. La clave está en conservar la atención personalizada y el diálogo socrático, usando la IA solo como una herramienta más. Ensayistas del ámbito de escritura advierten que, si los centros no toman la iniciativa, existe el riesgo de que administraciones con enfoque gerencial impongan soluciones de IA para ahorrar costos (por ejemplo, reduciendo las plantillas de tutores humanos). En *The Peer Review*, Essid y Cummins (2024) señalan que, para evitar ese escenario, los centros de escritura deben liderar proactivamente la integración pedagógica de la IA, en lugar de reaccionar tarde a políticas externas. Esto significa explorar usos positivos de la IA (como asistentes para *brainstorming*, detectores de patrones en errores recurrentes, etc.) e incluso elaborar recomendaciones institucionales sobre su uso ético.

Asimismo, los centros de escritura están llamados a ser voceros de la equidad y de la formación integral en esta transición. Lejos de volverse obsoletos, pueden asumir un rol de alfabetización crítica en IA: enseñar

a los estudiantes a usar estas herramientas con criterio, a reconocer sus límites, a citar adecuadamente cualquier contenido generado por IA (para evitar plagio involuntario), y a reforzar que la meta final es el desarrollo de su propia voz y pensamiento. Algunos centros han comenzado a ofrecer talleres específicos sobre “escritura asistida por IA”, donde se discuten casos prácticos y dilemas éticos. También se plantea incorporar en las políticas del centro una declaración de transparencia sobre el uso de IA: por ejemplo, que el estudiante indique en su borrador qué partes fueron sugeridas por una herramienta, similar a lo que ya exigen ciertas revistas científicas a los autores que emplean ChatGPT en sus manuscritos. Esta cultura de transparencia sería consistente con la misión ética de los centros de escritura y alineada con las mejores prácticas globales.

En resumen, la era de la IA no significa el fin de los centros de escritura, sino su evolución hacia una modalidad híbrida: más tecnológica, sí, pero donde la interacción humana reflexiva sigue siendo insustituible.

Análisis crítico: beneficios, riesgos y mediación docente

A partir del marco anterior, pasemos a un análisis crítico de las ventajas y riesgos que conlleva la IA en la didáctica de la escritura, así como a las estrategias de mediación docente e institucional destinadas a maximizar los beneficios y mitigar los riesgos.

Beneficios de la IA generativa en la escritura académica

Finalmente, desde la perspectiva institucional, la IA puede contribuir a la innovación pedagógica. Permite plantear nuevas actividades (por ejemplo, ejercicios comparativos entre un texto escrito por un humano vs. un texto de IA), aprovechar analíticas de escritura a gran escala (como detectar patrones comunes de error en cientos de textos mediante IA y usar esa información para retroalimentar el currículo), y fomentar en general una cultura de experimentación en la enseñanza. Lejos de ver la IA solo como amenaza, muchos educadores la están adoptando como una aliada para, paradójicamente, reforzar objetivos de siempre: mejorar la gramática, enriquecer el léxico, enseñar a citar adecuadamente, etc., solo que ahora con herramientas más atractivas y acordes con la realidad digital del estudiante.

Riesgos y desafíos asociados al uso de IA

A pesar de los grandes beneficios, es indispensable reconocer y gestionar los riesgos que acarrea la IA generativa en contextos académicos. Uno de los principales es el riesgo de dependencia excesiva de dicha tecnología. Si un estudiante empieza a apoyarse en ChatGPT para cada tarea escrita, podría producirse un efecto de “atrofia” de sus habilidades duras y blandas, de redacción, lectura crítica y argumentación. En efecto, Ju (2023) demostró experimentalmente cómo la dependencia completa de la IA redujo significativamente el rendimiento en comprensión del material académico. Además, como reportaron Azeem y Abbas (2025), abusar de la IA puede reducir la autoestima académica del alumno y hacerle sentir que solo con ayuda de la máquina puede lograr buenos

resultados. Este *desaprendizaje* va en contra de la finalidad educativa: no queremos formar estudiantes que *solo* sepan usar ChatGPT, sino pensadores críticos que puedan usarlo cuando corresponda, pero también prescindir de él cuando haga falta. En pocas palabras, existe el peligro de “delegar el pensamiento crítico a la IA”, algo que debemos prevenir inculcando un uso consciente y moderado de estas herramientas.

Existen programas y plataformas de IA que pueden usarse en educación y escritura, y que también presentan el riesgo de dependencia si se usan sin criterio crítico. Algunos ejemplos son:

Herramientas de redacción y generación de texto:

- **Claude (Anthropic):** similar a ChatGPT, especializado en respuestas seguras y explicativas.
- **Gemini (Google, antes Bard):** permite integrar búsquedas en tiempo real y generar textos con referencias.
- **Perplexity AI:** combina motora de búsqueda con generación de respuestas, útil para investigar y resumir.
- **Jasper:** orientado a marketing y redacción creativa, aunque usado también para ensayos.
- **Copy.ai:** centrado en generación de contenidos escritos de forma rápida.

Herramientas para escritura académica

- **Elicit:** IA para búsquedas académicas y resúmenes de papers.
- **Scite:** genera citas y explica cómo se usan en artículos científicos.
- **Research Rabbit** o **Connected Papers:** no redactan, pero ayudan a explorar literatura académica con apoyo de IA.
- **Herramientas multimodales**
- **NotebookLM (Google):** permite cargar documentos propios y hacer preguntas, útil para proyectos de investigación.
- **Otter.ai / Fireflies.ai:** transcripción automática de clases o reuniones.
- **DeepL Write:** corrige estilo y gramática en varios idiomas, con IA.

Fuente <https://chatgpt.com/c/68be3940-bc18-8329-a008-d18b97d3b2a2>

El uso de la IA en la escritura académica plantea riesgos significativos para la formación estudiantil. Entre ellos destacan la pérdida de originalidad y voz propia —pues los textos tienden a homogenizarse— y la tentación de prácticas deshonestas como presentar trabajos generados íntegramente por IA, lo que se asemeja al plagio. Esta situación dificulta la evaluación justa, ya que el docente no siempre puede distinguir qué parte del producto corresponde al aprendizaje del estudiante. Algunas universidades han respondido con políticas de declaración obligatoria del uso de IA, aunque su implementación requiere un cambio cultural profundo en profesores y alumnos.

Además, las llamadas “alucinaciones” de la IA, información inventada o distorsionada, representan un desafío adicional, ya que los estudiantes pueden incluir citas falsas o inexactas sin verificar su validez, comprometiendo la credibilidad de su trabajo. Esto obliga a reforzar la alfabetización informacional y a replantear la evaluación académica: tareas tradicionales como ensayos en casa se vuelven menos confiables, lo que exige formatos más auténticos y personalizados. En síntesis, los riesgos principales giran en torno a la ética, la educación y la equidad, y afrontarlos demanda tanto estrategias pedagógicas como políticas institucionales claras.

Mediación docente e institucional: hacia una IA crítica y responsable

El aprovechamiento educativo de la IA requiere una mediación activa del docente y políticas institucionales claras. Más que prohibir, se trata de fomentar un uso crítico: enseñar a los estudiantes a revisar y cuestionar lo que la IA produce, estableciendo límites explícitos sobre qué usos son aceptables y promoviendo siempre la transparencia. Asimismo, resulta clave integrar la ética y la verificación en la enseñanza, de modo que los alumnos comprendan los riesgos de las “alucinaciones” y aprendan a corroborar la información.

La IA también puede ser aliada pedagógica para los profesores, quienes pueden emplearla para generar ejemplos, retroalimentar borradores o diversificar estrategias de enseñanza, sin perder su rol

como facilitadores críticos. Finalmente, las instituciones deben preservar la interacción humana y la personalización, garantizando que la tecnología complemente, y no reemplace, la mentoría, la tutoría y la colaboración entre personas.

Propuestas didácticas innovadoras para el Centro de Escritura *Telar*

A continuación, se delinean cinco propuestas pensadas para un centro de escritura universitario (como *Telar*), con el fin de integrar la IA generativa de manera creativa, ética y efectiva en sus programas de formación y acompañamiento a estudiantes:

1. Integración de la IA en proyectos ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos): Una forma de incorporar la IA es mediante proyectos de escritura auténticos donde funcione como herramienta inicial, pero no final. En un trabajo de investigación en la Facultad de Ciencias Básicas, por ejemplo, se puede pedir al estudiante generar un borrador preliminar con ChatGPT y luego transformarlo críticamente, incorporando teoría, datos reales y la perspectiva disciplinar. El docente cumple un rol de guía, formulando preguntas que fomenten la reflexión metacognitiva (“¿Por qué aceptaste esta sugerencia?”). La evaluación debe centrarse tanto en el producto final como en el proceso: versiones intermedias y comentarios del alumno sobre las modificaciones realizadas.

2. Espacios colaborativos mediados por IA (talleres de co-escritura como estrategia pedagógica en la que **varios estudiantes trabajan juntos para producir un texto** (ensayo, reseña, informe, etc.), compartiendo responsabilidades en la planificación, redacción, revisión y edición.): Se pueden organizar talleres grupales donde los estudiantes redacten un texto en equipo sin IA y luego lo contrasten con una versión generada por la herramienta. Este ejercicio estimula la discusión crítica, el análisis comparativo y el trabajo colaborativo, mostrando la IA como complemento y no como sustituto.

3. Escritura multimodal e hipertextual: En línea con la pedagogía multimodal, entendida como “un enfoque educativo que reconoce que el aprendizaje y la comunicación no se dan únicamente a través del texto escrito, sino mediante la integración de **múltiples modos de representación y expresión**: lenguaje verbal, imágenes, sonidos, gestos, movimiento, diseño visual, elementos digitales e hipertextuales, entre otros”, se busca que los estudiantes elaboren proyectos que integren texto, visuales, audio e hipertextos. La IA puede apoyar en tareas puntuales como generar subtítulos, descripciones o fragmentos de código. El centro de escritura podría habilitar un laboratorio digital con software accesible y evaluar la coherencia de los modos mediante rúbricas específicas. Estos proyectos convierten al estudiante en diseñador integral de mensajes y lo preparan para los entornos de comunicación contemporánea, reforzando la visión de los centros de escritura como espacios de multialfabetismo.

4. Formación ética y promoción de la transparencia: Se recomienda elaborar una guía institucional que exija a los estudiantes declarar el uso de IA en sus trabajos, acompañada de talleres de ética digital. Estos abordarían las alucinaciones, sesgos y problemas de citación, además de ofrecer estrategias de verificación. También se propone capacitar a docentes en diseño de actividades que dificulten usos deshonestos y normalicen la transparencia como práctica habitual. El objetivo es integrar la IA bajo principios de honestidad, responsabilidad y equidad.

5. Evaluación auténtica centrada en el proceso: Es necesario rediseñar tareas que valoren el proceso de escritura, reduciendo la tentación de delegar todo a la IA. Algunas estrategias son: entregas parciales y borradores con comentarios del autor, reflexiones metacognitivas, asignaciones ligadas a contextos personales o locales, y presentaciones orales complementarias. Estas prácticas promueven la autoría genuina y permiten evaluar tanto el producto como la trayectoria de aprendizaje.

En conjunto, estas propuestas posicionan a la IA como aliada pedagógica, siempre mediada por la orientación docente y políticas claras, para fomentar escritores autónomos, críticos y éticamente responsables.

Conclusiones

La didáctica de la escritura académica está experimentando una transformación profunda en la era de la inteligencia artificial generativa. Lejos de anunciar la “muerte del ensayo” o la irrelevancia de enseñar a escribir –como algunos agoreros plantearon–, lo que

vemos es una evolución en la que la IA puede ocupar un lugar valioso siempre y cuando sea integrada de forma meditada, crítica y centrada en los objetivos formativos fundamentales: el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de comunicar ideas originales y el compromiso con la ética académica. En este estudio se examina el papel de la inteligencia artificial en los procesos de escritura académica, destacando tanto su capacidad para optimizar tareas en diferentes fases como los riesgos asociados a un uso acrítico. Entre estos últimos se encuentran la dependencia excesiva de la tecnología y la pérdida de profundidad en la construcción del conocimiento. Paralelamente, las corrientes pedagógicas contemporáneas – particularmente la multimodalidad y la hipertextualidad– ofrecen un marco fértil para replantear la escritura más allá del formato lineal, posicionando al estudiante como un agente diseñador capaz de articular diversos recursos, entre ellos la IA, en la creación de significados.

Los desafíos éticos que emergen no son menores: las denominadas *alucinaciones* de la IA exigen un usuario con mayor capacidad crítica y vigilancia, mientras que la desigualdad en el acceso y en la alfabetización digital podría profundizar brechas educativas ya existentes. No obstante, mediante estrategias de mediación adecuadas –docentes con una formación continua, políticas institucionales claras y acompañamiento pedagógico– es factible reducir los riesgos y maximizar las ventajas que estas tecnologías ofrecen.

En este contexto, los centros de escritura ocupan un lugar privilegiado para liderar procesos de adaptación. Su tradición de interacción personalizada, diálogo pedagógico y acompañamiento sostenido a los escritores no entra en contradicción con la incorporación de IA; al contrario, puede verse fortalecida. El uso estratégico de estas herramientas libera tiempo de tutoría para la discusión de aspectos conceptuales de mayor complejidad, brinda a los estudiantes apoyos complementarios y genera espacios de experimentación que amplían las posibilidades de la composición académica.

La clave está en que centros como *Telar* asuman la IA sin ceder su esencia pedagógica. Esto implica tomar la iniciativa en crear marcos éticos (como la mencionada declaración de uso de IA), en desarrollar recursos y talleres para el uso crítico de estas herramientas, y en asesorar tanto a alumnos como a profesores en este territorio desconocido para muchos.

En última instancia, escribir sigue siendo –y seguirá siendo– una habilidad *humana* esencial, ligada al razonamiento, la creatividad y la expresión de la propia voz. La IA generativa representa un cambio de contexto, un nuevo telar con hilos automatizados, pero somos nosotros quienes debemos tejer con él de manera sabia. Si docentes, estudiantes e instituciones colaboran para integrar la IA con juicio, la enseñanza de la escritura no solo sobrevivirá a esta era, sino que saldrá enriquecida: más colaborativa, más multimodal, más reflexiva. El reto es grande, pero también lo es la oportunidad de renovar nuestras prácticas. Como educadores, nos corresponde guiar a las nuevas generaciones para que usen las herramientas del futuro –IA incluida–

sin perder el sentido crítico, la originalidad ni la humanidad en el proceso de escribir. Solo así, del texto al hipertexto, podremos tejer un futuro en el que la tecnología y la formación académica se entrelacen para fortalecer –y no debilitar– el pensamiento y la comunicación de quienes aprenden.

Referencias

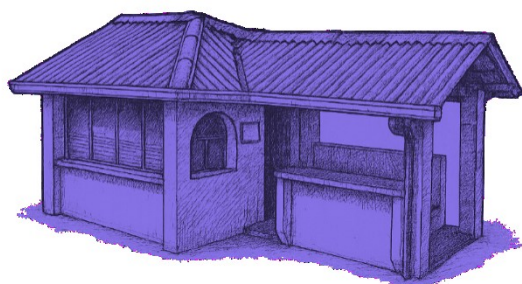
- Athaluri, S. A., Lall, M., China, D., Sheikh, M., & Malik, A. (2023). Exploración del fenómeno de las alucinaciones de la IA en la escritura científica a través de las referencias de ChatGPT. *Cureus*, 15(4), e37432. <https://doi.org/10.7759/cureus.37432>
- Azeem, S., & Abbas, M. (2025). Correlatos de personalidad en el uso académico de la IA generativa y sus resultados. *Education and Information Technologies*, 30(13), 3867–3889. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12345-6>
- Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Essid, J., & Cummins, C. (2024). ¿Un futuro para los centros de escritura? Lo que dicen los estudiantes sobre la IA generativa. *The Peer Review*, 9(2), 1–19.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). La cognición del descubrimiento: Definiendo un problema retórico. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Heinemann. (s.f.). AI in the Writing Workshop. Heinemann. Recuperado de <https://www.heinemann.com/products/1874757.aspx>

- Ju, Q. (2023). Evidencia experimental sobre el impacto negativo de la IA generativa en los resultados de aprendizaje científico. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2311.05629>
- Kosmyna, N., et al. (2025). *Tu cerebro en ChatGPT: Costos neuronales y conductuales de delegar la cognición a modelos de lenguaje de gran escala*. MIT Media Lab. https://www.media.mit.edu/publications/your-brain-on-chatgpt/?utm_source=chatgpt.com
- OpenAI. (2024, 13 de agosto). ChatGPT supera los 200 millones de usuarios activos semanales. OpenAI Blog. <https://openai.com>
- Romero, M. (2024). Collaborative Design of AI-Enhanced Learning Activities. Preprint en arXiv. <https://arxiv.org/abs/2407.06660>
- Sánchez Gaitán, C. (2023, febrero 2). “Toca cambiar los parámetros de evaluación para que trasciendan y superen herramientas como ChatGPT”. En *¿Afecta la inteligencia artificial a la academia? Utadeo le pone la lupa al tema*. Universidad Jorge Tadeo Lozano. <https://www.utadeo.edu.co>
- Tu, J., Hadan, H., Wang, D. M., Sgandurra, S. A., Mogavi, R. H., & Nacke, L. E. (2024). Augmenting the Author: Exploring the Potential of AI Collaboration in Academic Writing. Preprint en arXiv. <https://arxiv.org/abs/2404.16071>
- Universidad de los Andes. (2024). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial generativa (IAG) en la Universidad de los Andes. Bogotá: Secretaría General Uniandes. <https://secretariageneral.uniandes.edu.co>
- Universidad EAN. (s.f.). Centro de Lectura y Escritura Académica CLEAN. <https://universidadean.edu.co/biblioteca/centro-de-lectura-y-escritura-academica-clean>
- Universidad de Caldas. (2023). Inteligencia artificial y escritura académica: reflexiones pedagógicas. *Revista Luna Azul*, 56, 145–162. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul>
- Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial:

ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 31(77), 45–54.
<https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

Xu, Z. (2025). Patrones y propósitos: Un análisis transversal del uso de herramientas de IA en la escritura académica. *arXiv*.
<https://arxiv.org/abs/2502.00632>

Yang, K., Wu, T., & Dai, Q. (2024). Modificar la IA, mejorar los ensayos: Cómo la participación activa con la IA generativa eleva la calidad de la escritura. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2412.07200>



Epílogo

La Urdimbre de la palabra

- ¡profe, no entendí nada cuando leí el artículo!
- ¡aaahhh, comprendí otra cosa!
- ¡ese libro es muy difícil, maestra, no entiendo nada!
- ¡profe, es que no me sale, no me sale nada para escribir, no puedo!
- pero sí ahí está escrito, ¿no lo entiende maestra?
- ¡pues eso fue lo que quise escribir!
- ¿y tengo que repetir el ensayo de nuevo, ya hice dos borradores?

- ¡yo nooo, es que me da susto hablar en público!
- ¡me muevo mucho cuando expongo, las manos se me ponen frías!

En la aurora de los tiempos, era prehistórica, ocurre un acontecimiento: los primeros seres humanos impulsados por la necesidad de bienestar y para protegerse de las inclemencias de los climas variantes, descienden de los árboles y se resguardan en cavernas buscando el calor entrañable y maternal de la tierra, asegurando así la tranquilidad y comodidad de su prole.

Innumerables lunas y soles debían transcurrir para que el pitecántropo erguido pudiera conocer los secretos de la naturaleza, aprender a trabajarla, empoderarse de ella y dominarla. Es cuando la mujer, primitiva ama de casa, inventa la agricultura mientras el hombre se dedica a la cacería de bisontes y mamuts. De esta actividad nace el deseo de expresar sus emociones, asombros y quizá expectativas sobre el entorno hostigante.

Era el momento de manifestarse, luego de largos periodos evolutivos, el que sería “homo sapiens”; veinte mil años antes de nuestra era, comienza a plasmar sus primeros dibujos en Lascaux y Altamira, que representaban escenas de cacería en que bisontes y ciervos eran los protagonistas. Sin embargo, la humanidad naciente y en vías de evolución, tuvo que esperar 18 milenios para dar a luz su primer y grandioso invento: ¡la escritura!

Entre tanto, hombres y mujeres se comunicaban entre sí mediante onomatopeyas que imitaban los sonidos naturales, y de alguna manera empezaban a construir un lenguaje sonoro, emocional en tanto que el cerebro humano alcanzaba máximo desarrollo para dar lugar al proceso cognitivo-lingüístico que permitiría, poco a poco, la materialización de signos y símbolos grabados en tablillas de arcilla, en Mesopotamia, al frescor de los ríos Tigris y Eufrates donde la historia ubica el paraíso terrenal de Adán y Eva.

Es el nacimiento de la escritura sumeria cuneiforme que, como una antorcha del conocimiento, ilumina la civilización primigenia abriendo nuevos caminos a la comunicación humana. Más tarde, el cuerpo de la escritura asume formas expresivas (jeroglíficos) entre los egipcios, asirios y babilonios hasta generar la literatura con la Epopeya de Gilgamés. Surge, entonces, el noble oficio de Escriba en el reino faraónico, que eran maestros de la escritura y se les trataba con reverencia pues habían conformado una casta aristocrática de ilustrados. Tot, el dios de la escritura según creencia egipcia, era el patrón de los Escribas y el mismo Faraón se complacía en tener sentados, a sus pies, a estos hijos privilegiados del creador de la escritura, inspirador del gran Libro de los Muertos.

Es apasionante y poética la historia del nacimiento de la Escritura, lo cual induce a incursionar en el conocimiento y práctica de la misma que dio inicio a la civilización, a la cultura occidental, al arte del tejido lingüístico-literario, que se nutrieron con los aportes greco-latinos y de los millares de lenguas universales tanto antiguas como contemporáneas.

En el proceso evolutivo se pasa de la onomatopeya a la palabra escrita: el término *escritura* (del latín *scriptura*) remite a la acepción “sistema de signos utilizado para escribir o representar con palabras las ideas sobre una superficie de papel” según diversas acepciones que explican el acto escriturario. Un segundo término *tejer* (del latín *texere*), que significa *formar en el telar la tela con la trama y la urdimbre*, es decir, *entrelazar hilos, cordones o trencillas* para lograr el tejido. Así mismo, la estructura y textura del texto. Un tercer término *telar*, procede del latín *tela*, según la acepción alude a *fábrica o máquina de tejidos*.

Expuestas las anteriores consideraciones, cabe tener en cuenta la consagrada labor del Centro de Escritura Telar o Casita del Placer Textual de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, trabajo refinado y cuidadoso que se apoya en la pedagogía del quehacer escriturario empezando por incentivar, estimular y provocar el amor al arte de trabajar la palabra escrita mediante la seducción académica, tejiendo sueños y realidades, logra hacerle perder el miedo a la página en blanco.

Según afirma Roland Barthes (1987)⁸: “la escritura es un acto de solidaridad histórica; es precisamente ese compromiso entre una libertad y un recuerdo; es esa libertad recordante que sólo es libertad en el gesto de elección, no ya en su duración” (p. 24). Es decir, se es libre en el acto de escribir procurando no ser prisionero de las palabras. La idea y la palabra interactúan y ocurre el combate entre lo que se

⁸ Barthes, R. (1987). El grado cero de la escritura. Siglo XXI Editores.

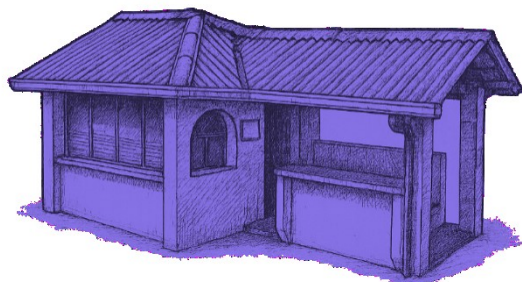
pretende expresar y la manera de hacerlo (el *qué* y el *cómo*). Además, Barthes (2007) se refiere al “placer textual” en los siguientes términos: “¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector, que lo rastree, sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce.” (p. 12)⁹.

La difícil facilidad de escribir o enfrentarse a la hoja en blanco, queda despejada con vía libre gracias a la orientación acertada, oportuna, facilitadora, sabia y pedagógica de los docentes tejedores de la palabra del Centro de Escritura Telar, quienes convierten ese combate con las palabras en un acto placentero como es la creación de un texto, el cual consiste en darle forma a las ideas y plasmarlas con alegría, con la paciencia inquebrantable de Penélope elaborando su tejido mientras Ulises llega de nuevo a casa... Y en este caso, mientras se logra la producción placentera y victoriosa del texto.

María Graciela Calle Márquez

Escritora, investigadora y docente del CE-Telar
hasta el 2016, año de su jubilación.

⁹ Barthes, R. (2007). El placer del texto. Siglo XXI Editores.



Reseña de los autores

Clarena Muñoz Dagua. Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Filosofía y en Literatura y Lengua Española. Profesora de Planta de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y cofundadora del Centro de Escritura Telar de la institución. Investigadora, autora y coautora de textos, capítulos de libro y artículos relacionados con prácticas de lectura y escritura en educación superior, divulgación científica y prácticas discursivas mercantilistas. Integrante de de la Red de Lectura en Educación Superior (REDLEES) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (REDLATCPE). Miembro activo del grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

María Cristina Asqueta Corbellini. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Licenciada en Letras de la Universidad de la República del Uruguay. Miembro activo de los grupos de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación y Comunicación, Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Minuto de Dios. Docente-Investigadora del Centro de Escritura Telar, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde el año 2016. Autora y coautora de textos sobre Lenguaje y comunicación. Ha escrito tres novelas Revelación (2008), Megalópolis (2016) y Trashumantes (inédita).

Daniel Jaramillo García. Magíster en Educación y Magíster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación, en el que ha profundizado en temas relacionados con la pedagogía de la lectura y la escritura. Además, forma parte del Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde hace seis años.

Sandra Uribe Pérez. Arquitecta, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje y magíster en Estudios de la Cultura (mención Literatura Hispanoamericana). Ha ejercido como periodista, editora y correctora de estilo. Ha publicado 7 libros de poesía y 1 resultado de investigación. Se integró al Centro de Escritura Telar desde 2017 y hace parte de la Red de Lectura en Educación Superior (REDLEES) de ASCUN y a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (REDLATCPE). Pertenece al Grupo de investigación “Diseño, Visualización y Multimedia” con el cual ha desarrollado varios proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la Universidad.

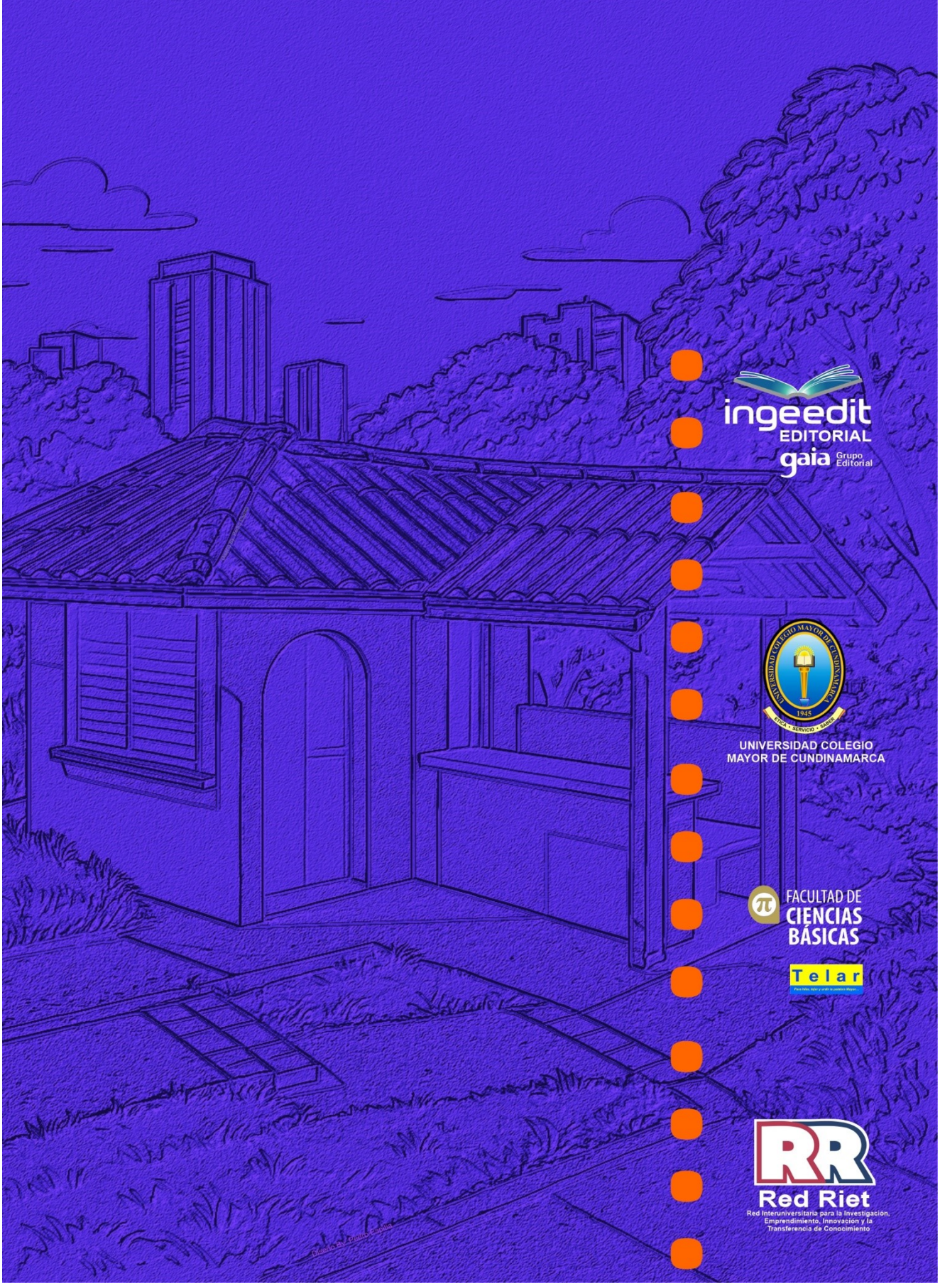
Isabel Jaramillo G. Magíster en Educación, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Con estudios en Psicología. Ha publicado tres libros en torno al desarrollo de los procesos de la escritura. Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias Básicas y hace parte del equipo de trabajo del Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Diana Carolina Cabrera Gómez. Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Ha publicado su libro de poesía titulado Cárcel Profunda en el año 2018. En este momento se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias Básicas y hace parte del equipo de trabajo del Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Oscar René Martínez Mesa. Doctor en Administración. Magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e internacionales Contemporáneos, Especialista en Derechos Humanos, Profesional en Comercio Internacional de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Rector, Vicerrector Académico y Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Autónoma de Colombia. Director Nacional de Postgrados AE en la Universidad Antonio Nariño. Fundador de las Redes para la Internacionalización Curricular de las Universidades del Centro de Bogotá RIUC y Red para la Investigación, Innovación, Emprendimiento y Transferencia de Conocimiento RED RIET. Coordinador de Investigaciones Uniempresarial - Cámara de Comercio de Bogotá. Director Programas Administración de Empresas Comerciales y Tecnología en Gestión de Negocios. Actualmente, Decano de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Este libro se terminó de ediar en
septiembre de 2025 en
IngeEdit Editorial
& Grupo Editorial Gaia

Compuesto en fuentes Candara




ingedit
EDITORIAL
gaia Grupo Editorial



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA



FACULTAD DE
**CIENCIAS
BÁSICAS**

Telar
Por hacer bien y por aprender bien



Red Riet
Red Interuniversitaria para la Investigación,
Emprendimiento, Innovación y la
Transferencia de Conocimiento