

2

Creando Valor en la Negociación: La Gestión Estratégica de los Centros y Programas de Escritura y su Influencia en la Generación de Nuevos Modos de Enseñar a Leer, Escribir y Hablar desde las Disciplinas

Pablo Lovera Falcón

DEPARTAMENTO DE PREGRADO - UNIVERSIDAD DE CHILE

Fernanda Uribe Gajardo

DEPARTAMENTO DE PREGRADO - UNIVERSIDAD DE CHILE

Resumen

Este capítulo propone una lectura sobre la negociación y la gestión estratégica de los centros y programas de escritura, a partir de la experiencia de un programa creado en 2014 en una universidad estatal tradicional chilena. La influencia de los procesos de negociación en la implementación de estos programas ha sido un tema poco estudiado por la literatura, y lo que se busca en este capítulo es visibilizar cómo la negociación ha permitido diversificar y ampliar las líneas de acción del programa, sobre todo cuando se trata de implementar acciones transversales en instituciones organizacionalmente complejas como la estudiada, cuyas facultades, escuelas o institutos cuentan con altos grados de autonomía. Del análisis de esta experiencia, se concluye que los imaginarios organizacionales y la cultura institucional deben ser estratégicamente considerados por los programas, lo que a su vez posibilita la construcción de alianzas en distinto nivel y motiva una mayor implicación de los actores locales en la transversalización de estas iniciativas, contribuyendo así a reforzar el carácter situado de las prácticas

letradas. En este sentido, los procesos colaborativos potencian además el desarrollo de comunidades de práctica al interior de las instituciones (Wenger, 2001), creando valor entre los miembros de la propia organización (Gleiser, 2010).

Abstract

This chapter proposes a reflection on negotiation and strategic management of writing centers and programs, based on the experience of a program created in 2014 in a traditional Chilean state university. The influence of negotiation processes in the implementation of these programs has been an understudied topic. The objective of this chapter is to identify how negotiation has made it possible to diversify and broaden the program's lines of action, especially when it comes to implementing transversal actions in organizationally complex institutions. From the analysis of this experience, it is concluded that organizational imaginaries and institutional culture should be strategically considered by the programs, which in turn enables the construction of alliances at different levels and motivates greater involvement of local actors in the mainstreaming of these initiatives, thus contributing to reinforce the situated focus of literacy practices. In this sense, collaborative processes also enhance the development of communities of practice within institutions (Wenger, 2001), creating value among the members of the organization itself (Gleiser, 2010).

El desarrollo de los centros y programas de escritura en la universidad ha estado marcado por la diversidad de sus enfoques de enseñanza, así como por la importancia atribuida a las distintas dimensiones de la práctica escritural. Por ejemplo, mientras que algunas iniciativas se han centrado en el dominio de los aspectos más formales de la escritura, otras han puesto el énfasis en su función epistémica o social.

Para una mejor comprensión de este panorama, las distintas miradas sobre la enseñanza de la escritura en la universidad pueden ser comprendidas desde tres enfoques (Lea & Street, 1998). Por un lado, está el modelo centrado en las “técnicas o habilidades de estudio”, que concibe la escritura como un conjunto de habilidades atomizadas que se deben saber aprender y comunicar en distintos contextos, atendiendo sobre todo a aquellos aspectos normativos o de superficie (como la ortografía o la gramática), dando cuenta de un enfoque remedial de la escritura; ejemplo de ello fueron los primeros centros y “laboratorios de escritura” que surgen en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo veinte, los que se caracterizaron por implementar iniciativas de apoyo a la escritura dirigidas solo a aquellos estudiantes que presentaban

más dificultades, por lo que la enseñanza de estas prácticas tenía más bien un carácter “paliativo” (Waller, 2002).

Una segunda perspectiva, denominada “modelo de socialización”, considerará que lo esencial es que el estudiantado logre familiarizarse con los discursos prototípicos de las disciplinas; en este enfoque se tenderá a asumir cierta homogeneidad de la cultura académica, por lo que la escritura tenderá a concebirse como un reflejo de dicha cultura. Un hito relevante para el desarrollo de este enfoque fue la aparición en el Reino Unido a fines de los años 60’ del movimiento “Lenguaje a través del currículum” (LAC)—que posteriormente pasaría a Estados Unidos como “Escritura a través del currículum” (WAC)—, momento a partir del cual la escritura en la universidad comienza a ser comprendida y valorada como medio de representación y comunicación del conocimiento experto, favoreciendo en su enseñanza tanto la construcción de los saberes disciplinares como la inmersión del estudiantado en las culturas académicas (Carlino, 2007; Marinkovich & Moran, 1998).

Por último, desde el modelo de “alfabetizaciones académicas”, la escritura es concebida como una práctica heterogénea y situada, donde confluyen múltiples factores, como la cultura, los imaginarios institucionales, las representaciones sobre la escritura o la creación de sentido en el ejercicio de escribir. Con ello se busca una comprensión que logre trascender el modelo de enseñanza de habilidades o el modelo de socialización.

Las líneas de acción implementadas por los programas y centros de escritura se han visto influenciadas en distinta medida por dichos enfoques, conformando así un panorama complejo y diverso. Sin embargo, y sobre todo desde los últimos 30 años, los centros y programas en el contexto global han tendido a diversificar sus líneas de acción hacia enfoques más situados, partiendo de la base de que los modos de buscar, construir y comunicar conocimiento en las disciplinas no son iguales en todas las áreas (Carlino, 2003; Russell *et al.*, 2009), por lo cual se hace necesario convocar tanto a especialistas en alfabetización académica como a los representantes de las propias disciplinas (Gavari & Tenca, 2017). Si la enseñanza de la escritura es también un proceso de enculturación a las comunidades de práctica, resulta fundamental que dichos actores se involucren activamente en este proceso, dado que la escritura es también un reflejo de las identidades y modos de ser de las comunidades (McLeod, 1987; Prior & Bilbro, 2012).

En el contexto latinoamericano, si bien los centros y programas de escritura han tenido una aparición mucho más reciente, han experimentado un significativo desarrollo durante la última década, lo que se ha visto impulsado por iniciativas como la creación de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, las cátedras UNESCO para la lectura y la escritura, la

conformación de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales, entre otras. De este modo, se ha ido conformado un campo de acción e investigación propio, el cual se ha ido nutriendo de múltiples enfoques teóricos y metodológicos (Calle-Álvarez, 2016; Navarro *et al.*, 2016).

Entre las líneas de acción implementadas en Latinoamérica para apoyar la escritura disciplinar, destacan el desarrollo de programas de tutorías, la creación de recursos web, el acompañamiento a docentes de las disciplinas por parte de profesores de lengua o la implementación de cursos de escritura complementarios (Molina-Natera, 2015). Del mismo modo, se suelen fomentar otras iniciativas como el apoyo directo a las asignaturas de las disciplinas, o a través de aquellos cursos de lengua que se dictan al inicio de algunas carreras universitarias (Molina-Natera & López, 2019).

Es en este contexto en que se crea, en 2014, el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA) de la Universidad de Chile, iniciativa liderada por el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Fundada en 1842, la Universidad de Chile es la institución estatal y laica más antigua del sistema universitario chileno, que abarca tanto la docencia como la creación y la extensión en todas las áreas del conocimiento, con especial énfasis en la investigación y el postgrado. Actualmente, la universidad cuenta con una matrícula de más de 43 mil estudiantes, tanto de pregrado como postgrado (Universidad de Chile, 2022a).

El Programa LEA surge a raíz de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito inicial era mejorar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de primer y segundo año de la universidad, a partir de los resultados de una prueba de lectura y escritura que en aquellos años rendían las nuevas cohortes de ingreso. Si bien este proyecto se gestó como una iniciativa de carácter remedial (por los lineamientos del financiamiento otorgado), desde 2015, a medida que el programa comenzó a vincularse con las necesidades y expectativas de las distintas facultades e institutos, las líneas de trabajo se fueron ampliando y diversificando.

En cuanto a los principios que orientan el desarrollo de sus líneas de trabajo, el programa asume un enfoque centrado tanto en el reconocimiento de las culturas y saberes de las disciplinas (Bazerman *et al.*, 2005/2016; Becher, 2001; Hyland, 2000) como en la pedagogía de géneros (Martin & Rose, 2008; Painter, 1986). Para ello, las acciones actuales del programa han apuntado al desarrollo de los siguientes objetivos: (i) facilitar y asesorar la implementación de iniciativas que incluyan el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad del estudiantado; (ii) desarrollar, en conjunto con los equipos locales, recursos y estrategias para incluir el desarrollo de estas prácticas en las

asignaturas; (iii) generar recursos de autoaprendizaje centrados en las necesidades de las y los estudiantes, para favorecer que implementen autónomamente estrategias que posibiliten el desarrollo de sus prácticas letradas en el contexto académico. Para alcanzar estos objetivos, el programa ha desarrollado tres líneas de trabajo paralelas y articuladas: tutorías de escritura, acompañamiento docente y recursos para el aprendizaje.

En el contexto de la Universidad de Chile, la instalación de este programa ha debido ser capaz de dialogar con una larga tradición institucional, por tratarse de la primera institución de educación superior creada en el país. Es así como, desde su fundación, la universidad ha cumplido un importante rol acompañando la conformación del Estado a través de la adhesión a los valores democráticos y a un “sistema político fundado en la soberanía popular y el desarrollo económico basado en la revolución científica y técnica” (Serrano, 1994, p. 16).

Estos principios se siguen observando en la defensa del pluralismo y la participación en la toma de decisiones a través de los diversos estamentos de la universidad, razón por la cual la autonomía organizacional de sus unidades académicas y facultades sigue siendo altamente valorada. Este factor influye también en la dinámica de las relaciones que se construyen al interior de la institución, lo que ha derivado en que las iniciativas impulsadas en distintos niveles deban ser capaces de establecer vínculos de cooperación y colaboración con equipos de trabajo muy diversos.

El desarrollo de estas dinámicas también debe ser comprendido en el contexto de la propia cultura organizacional, entendida como el conjunto de valores y creencias que forman parte de la vida de una institución. El funcionamiento de las organizaciones no solo se explica en términos materiales o económicos, sino que también desde los imaginarios simbólicos que regulan los tipos de relaciones que se establecen entre sus integrantes (Orton & Conley, 2016). Por lo tanto, la cultura organizacional no es algo que las instituciones posean o declaren poseer, sino lo que las instituciones realmente son (Álvarez, 2006).

En este contexto, la cultura organizacional de la Universidad de Chile ha favorecido a lo largo de su historia aquellas prácticas consistentes con un cierto “ideal dialógico” (Monarca, 2013), por lo que las situaciones de negociación cobran especial importancia ante la oportunidad de crear valor entre los miembros de la propia organización (Gleiser, 2010). De este modo, más que una estrategia emergente para alcanzar ciertos objetivos, la negociación en este tipo de organizaciones tiende a formar parte de su propia naturaleza institucional (Martínez, 1999). A su vez, y como parte del funcionamiento de los programas y centros de escritura, que por su propia naturaleza deben

ser capaces de construir acuerdos en distintos niveles jerárquicos, la negociación constituye una práctica imprescindible para su institucionalización (Moyano, 2017).

El programa LEA depende del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, por lo cual las iniciativas que se promueven en este nivel apuntan, en principio, a implementar estrategias centralizadas que visibilicen las orientaciones transversales de la política institucional. Sin embargo, las diferentes facultades e institutos de la Universidad de Chile se encuentran situadas en cinco comunas de la ciudad de Santiago de Chile y, por lo tanto, cada campus posee una autonomía organizacional que desafía las capacidades y las posibilidades de instalación de un programa de carácter central. En este contexto, la generación de acuerdos y alianzas entre los distintos actores tanto del nivel central como local ha permitido descentralizar la instalación de estrategias de apoyo del programa, facilitando el aprendizaje en contexto de estas prácticas de acuerdo a las especificidades de cada área del conocimiento, además de permitir la vinculación estrecha con los equipos docentes y profesionales de las distintas unidades que componen la universidad.

Aunque en principio esta dinámica propia de la cultura organizacional podría verse como un obstáculo para la gestión de los programas desde el nivel central, ha permitido afianzar los compromisos con las facultades e institutos, mediante la incorporación de las demandas específicas de los distintos territorios (Gottschalk, 1997; Martí *et al.*, 2014).

Esta descentralización organizacional, sumada a la necesidad de establecer procesos de negociación que respondan a las necesidades de la comunidad universitaria, ha posibilitado implementar estrategias y líneas de acción más conectadas con los espacios locales. Esto ha permitido no solo formar a las y los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas letradas en la universidad, sino también generar alianzas estratégicas al vincular los objetivos del programa con los objetivos y requerimientos específicos de cada unidad académica.

El objetivo central de este capítulo es visibilizar cómo la negociación ha permitido implicar a las distintas unidades en los procesos de alfabetización académica, reforzando así el carácter situado de las prácticas letradas y potenciando, a su vez, el desarrollo de comunidades de práctica en torno a la escritura (Wenger, 2001). Cabe señalar que, dentro del campo de la gestión de los centros y programas de escritura, la influencia de estos procesos ha sido poco estudiada, así como su relación con la cultura de las instituciones que patrocinan estas iniciativas. Por lo tanto, este capítulo busca contribuir al campo de la gestión de los centros y programas de escritura, ofreciendo algunos marcos de referencia para la comprensión de los procesos de negociación al interior de estas organizaciones.

En los siguientes apartados, se explicará la importancia de los imaginarios organizacionales en la universidad y su relación con las prácticas que ha desarrollado el programa LEA de la Universidad de Chile durante su implementación, para luego revisar algunos enfoques teóricos de los procesos de negociación en el contexto organizacional, con el propósito de fundamentar cómo las líneas de acción del programa han podido crecer y diversificarse gracias a la consolidación de estos procesos.

El Aprendizaje de las Prácticas Letradas en el Contexto Universitario

Como se ha señalado, los centros y programas de escritura han experimentado un importante crecimiento en los últimos 30 años, cuyo desarrollo ha ido progresivamente avanzando hacia una etapa de consolidación. Paralelamente, junto con el desarrollo de los enfoques socioculturales en la enseñanza de la escritura, también se refuerza la idea de que estas prácticas solo pueden ser abordadas desde una perspectiva situada y en contexto, considerando los diversos saberes y modos de ser de las comunidades (Cassany, 2005).

Sin embargo, la implementación de iniciativas de alfabetización académica que tengan pertinencia local suele verse dificultada, entre otras variables, por los recursos disponibles, las prioridades institucionales, la falta de flexibilidad en las trayectorias curriculares, los enfoques nivelatorios basados en el déficit (Niemeyer, 2006), la influencia del mercado laboral en la definición de los saberes que las instituciones de educación superior debiesen promover o debido a la influencia de ciertas concepciones más reproductivas del aprendizaje:

Mientras las universidades ponen el énfasis en el aprendizaje meramente reproductor, centrando las tareas de los estudiantes en exámenes, resúmenes y toma de apuntes, los centros apuestan por la experiencia, la actividad y la razón para la creación de conocimientos. En definitiva, en los centros de escritura se pone en marcha una nueva concepción del aprendizaje. (Gavari & Tenca, 2017, p.13)

Como causa—o a consecuencia—del modelo reproductor, desde un paradigma instrumental del currículum universitario (Grundy, 1991), se ha tendido a promover la construcción de saberes generalizables, replicables y predictivos, inspirados fundamentalmente por una racionalidad técnica de los procesos de aprendizaje.

Lo anterior también ha influido en la sobrevaloración de ciertas dimensiones del discurso escrito por parte de algunas comunidades académicas—como,

por ejemplo, el énfasis en los aspectos formales o normativos del discurso—, dejando en un lugar secundario la valoración de los contextos y propósitos que finalmente le otorgan sentido y pertinencia a la práctica escritural.

En cambio, los modelos socioculturales de enseñanza de la escritura en la universidad han concebido el desarrollo de las prácticas letradas como una actividad social que se nutre de las experiencias interpersonales, el diálogo y la colaboración para la construcción de los aprendizajes (Halliday, 1982; Vygotsky, 1979), propiciando el desarrollo de metodologías de enseñanza basadas en el trabajo colaborativo (Vargas, 2015). Desde esta perspectiva, las prácticas letradas se entienden como “una ‘invención’ humana empleada como un medio para lograr los objetivos de la vida en sociedad” (Wells, 2001, p. 26).

Esto implica que la gestión de estos centros y programas en universidades complejas¹, con diversas miradas y racionalidades acerca de cómo se debería enseñar y evaluar la escritura académica, contempla diversos momentos de discusión y negociación, que no solo influyen en el modo en que las propuestas se ejecutan, sino también en la generación de nuevas líneas de acción. A su vez, estas prácticas de negociación dependerán de los modos en que se relacionan e interactúan los miembros de una organización, lo cual también responderá a los imaginarios que constituyen la cultura institucional.

Imaginarios y Modelos de Cultura Organizacional

Los modelos organizacionales no deben ser vistos solo como estilos de gestión, sino como estructuras que reflejan y reproducen la cultura organizacional, así como los diversos imaginarios de las instituciones. Por lo tanto, no es posible pensar en organizaciones independientes que no sean comprendidas dentro de un espacio y época determinadas, dado que las relaciones sociales entre sus individuos y las comunidades solo es posible que cobren sentido dentro de dichas coordenadas (Freitas, 2000).

El imaginario organizacional corresponde a un dispositivo simbólico “siempre parcial y provisional de las representaciones cognitivas que los agentes tienen sobre la organización y sus cambios posibles” (Fernández, 2007, p. 333). Son precisamente estas representaciones las que originan y configuran la cultura institucional, lo cual puede verse reflejado tanto en aspectos manifiestos—como la declaración de la misión institucional o los modelos organizacionales—o mediante otros rasgos menos explícitos pero igualmente

1 En el contexto local, se entiende por universidad compleja aquella institución que cubre todas las áreas del conocimiento y que, a su vez, cuenta con programas de posgrado (magíster y doctorado), desarrollando tanto docencia como investigación.

observables, como los distintos modos de trabajo o la forma en que se comunican y relacionan los miembros de la organización.

En este sentido, la Universidad de Chile, en su rol como la institución pública de educación superior más antigua del país, se declara como una entidad responsable de promover el “desarrollo espiritual y material de la nación” (Universidad de Chile, 2022b, párr. 1). Si bien las universidades estatales latinoamericanas se han caracterizado por su participación e influencia en el desarrollo de las políticas públicas, en el caso de Chile se ha ido más allá, al encomendarle a la universidad la creación de una parte importante de su institucionalidad e infraestructura, como el Servicio Nacional de Salud, la creación de un sistema público de educación, la electrificación del país, el sistema de monitoreo sismológico o la administración de los dominios que identifican a Chile en Internet, entre otras tareas (Universidad de Chile, 2018).

Como universidad laica, también es parte de su imaginario social el contribuir a la formación de una “ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética, de acuerdo a los valores de tolerancia, pluralismo y equidad, independencia intelectual y libertad de pensamiento, así como también del respeto, promoción y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer” (Universidad de Chile, 2022b, párr. 2).

En cuanto a su estructura organizacional, la Universidad de Chile se constituyó a lo largo de su historia como una universidad de carácter nacional conformada por diversas sedes regionales. Sin embargo, este proceso sufre un drástico giro a principios de los años ochenta, con la promulgación de la nueva Ley General de Universidades por parte de la dictadura cívico-militar de aquella época. Esta intervención se tradujo en un nuevo estatuto universitario, y en la pérdida de sus sedes regionales y el Instituto Pedagógico (Vivanco, 2017). Posteriormente, durante la primera década de este siglo, se logra aprobar un nuevo estatuto universitario que consagra el carácter triestamental de la universidad (estudiantes, académicos/as y funcionarios/as), así como una separación entre los distintos poderes de su sistema de gobierno. De este modo, la función ejecutiva queda radicada en el Consejo Universitario² y la normativa, en el Senado Universitario³, además del Consejo de Evaluación, organismo encargado de velar por el cumplimiento de los procesos universitarios.

2 El Consejo Universitario está integrado por la Rectoría, las decanaturas, representantes de la Presidencia de la República y representantes de organizaciones de funcionarias/os y académicas/os.

3 Actualmente, el Senado Universitario está conformado por 36 senadoras/es, de los cuales 27 son académicas/os, 7 son estudiantes 2 son representantes del estamento funcionario.

Finalmente, el nivel central está conformado por seis vicerrectorías, a lo que se suman las 18 facultades e institutos que componen el nivel local.

Si bien dicha institucionalidad responde a la naturaleza pública y estatal de la universidad, también da cuenta de una cultura organizacional que promueve la participación y autonomía de sus distintos actores, lo que se plasma tanto en los modos de trabajo como en la forma de conducir los procesos formativos.

Según Frigerio et al. (1995), las instituciones educativas pueden ser caracterizadas en torno a tres tipos de cultura organizacional: *el modelo familiar*, *el modelo burocrático* y *el modelo de concertación*. El *modelo familiar* es motivado por lealtades implícitas en torno a determinadas figuras, por lo que las relaciones al interior de la organización están más bien definidas por el parentesco o por los vínculos interpersonales. Además, en estas instituciones se sobredimensionan los vínculos informales por sobre los institucionales, no existe una clara división de las tareas y los componentes de la estructura organizacional son tan ambiguos o dispersos que no alcanzan a conformar un sistema.

El *modelo burocrático*, en cambio, posee una alta jerarquización y diferenciación de tareas. Aquí los conflictos no se resuelven apelando los vínculos afectivos, sino al poder de las jerarquías y el respeto a las normas, por lo que las instituciones que se caracterizan por este modelo suelen ser conservadoras y reacias a los cambios. Este es el caso de aquellas instituciones donde las decisiones se toman de acuerdo a los roles definidos previamente por la estructura organizacional. A diferencia del modelo familiar, en estas instituciones se tienden a desconocer las relaciones informales que se generan entre sus miembros, y gran parte de ellos solo tiene acceso a fragmentos limitados de la información disponible, con lo que se busca evitar la posibilidad de eventuales conflictos.

Por último, el *modelo de concertación* incorpora la diversidad de puntos de vista al interior de la organización educativa y, a partir de este reconocimiento, concibe la gestión de conflictos y la negociación como parte de su propia naturaleza. Estas instituciones encarnan cierto poder “contractual”, puesto que los liderazgos se alternarán dependiendo de los roles estratégicos que se asuman para abordar los conflictos, los que son considerados como inherentes a la función institucional. Ello tampoco implica que en este modelo se fomente un “asambleísmo permanente”, sino que se trata de generar las mejores condiciones para establecer consensos.

Paralelamente, los modelos organizacionales pueden tender hacia una integración vertical u horizontal, tanto en la gestión como en la toma de decisiones. Las organizaciones que optan por la verticalidad suelen poseer una estructura altamente departamentalizada, la cual se basa principalmente en la administración por niveles jerárquicos. En cambio, en las organizaciones horizontales, las fronteras entre unidades o departamentos tienden a borrarse

al ser administradas por equipos multidisciplinarios. Además, se caracterizan por centrarse en los procesos, suprimiendo el trabajo que no agrega valor al producto o servicio (Krajewski *et al.*, 2000).

En la Universidad de Chile, como una institución altamente compleja en términos de su organización y dispersión territorial, tienden principalmente a convivir en su cultura organizacional tanto un *modelo burocrático* como de *concertación*. El primero se visibiliza en su funcionamiento, que, por tratarse de una institución de carácter estatal, se encuentra supeditada a un conjunto de normativas y leyes que regulan la gestión y control de la administración. A este modelo también contribuyen las políticas institucionales derivadas de su sistema de gobierno universitario, así como en la diversidad de estamentos que requieren ser consultados para la validación de las distintas iniciativas, lo cual viene definido por el peso específico que poseen dentro de la estructura jerárquica. El *modelo de concertación*, en cambio, se observa tanto en los modos de trabajo de los organismos colegiados que la componen como en la construcción de alianzas entre sus distintos niveles, donde tienden a primar el respeto a la autonomía y la valoración de los consensos y acuerdos. Por este motivo, el diálogo y consulta permanente con los distintos actores para la toma de decisiones suele ser un modo de trabajo altamente valorado al interior de la organización.

Enfoques Teóricos de los Procesos de Negociación

La negociación es uno de los métodos de resolución de conflictos más utilizados al interior de las organizaciones, ya que logra conciliar los intereses de las partes involucradas con el propósito de obtener un beneficio mutuo, lo que sobre todo cobra gran importancia cuando se trata de estructuras multiestamentales como las universidades.

A grandes rasgos, la negociación constituye un proceso intencionado que difiere del diálogo común tanto en los objetivos como en el tipo de relación que se construye entre los interlocutores, pues allí la competencia está fuertemente presente, por mucho que se declare que la principal motivación es la búsqueda de acuerdos: “no se trata de un diálogo sincero sino encubierto, puesto que la naturaleza del proceso de negociación incluye el disimulo, la persuasión y otros medios” (Antonioli, 1989, p. 139).

Las formas que esta práctica puede adquirir son muy diversas, y hoy existe una vasta bibliografía que las estudia y caracteriza. Una de las distinciones más clásicas de la negociación es la propuesta por Walton y McKersie (1991), quienes proponen dos tipos de estrategias: la *estrategia distributiva*, centrada en las conductas de los negociadores cuando se focalizan en obtener el mayor beneficio individual posible; y la *estrategia integradora*, cuando las partes se

enfocan en crear valor a partir del beneficio colectivo, lo que “consiste principalmente en compartir información sobre intereses y prioridades para luego elaborar soluciones de compromiso” (Brett & Thompson, 2016, p. 69).

Druckman y Ormachea (2003) sostienen que, para comprender las dimensiones que entran en juego en las diversas formas de negociar, es importante considerar las metáforas que subyacen a las distintas prácticas de negociación. Dichos autores elaboran cuatro tipos de metáforas que ayudan a visualizar los paradigmas y creencias subyacentes en la acción negociadora:

1. *Metáfora del acertijo*: La resolución de conflictos es entendida en términos de preferencias y opciones, donde las partes eligen entre cooperar o competir (la base teórica para este tipo de negociaciones es la denominada “teoría de juegos”). Dentro de este enfoque, las negociaciones denominadas de “suma cero”—o “negociación competitiva”—plantean que el éxito o el fracaso son las dos únicas vías de resolución, puesto que los interlocutores son vistos principalmente como “adversarios” (las partes desconfían entre sí). En cambio, las negociaciones de “suma positiva” o de “negociación cooperadora” se basan en la satisfacción de intereses comunes a partir de las relaciones de confianza. En la práctica, ambos tipos no son necesariamente excluyentes, pues en distintos momentos de una negociación podrían concurrir ambas vías de manera simultánea.
2. *Metáfora de la administración organizacional*: Propone que el proceso negociador debe centrarse en aspectos relacionados con los roles asumidos dentro de las organizaciones, para lo cual resulta relevante conocer las jerarquías y funciones que allí ejercen las partes involucradas. Por ello, los argumentos de autoridad tanto de manera explícita como velada cobran un peso decisivo en este tipo de escenarios.
3. *Metáfora de identidad*: Pone en valor aquellos aspectos identitarios de las partes o grupos de interés, cuyos principios y valores establecerán cuáles son los límites de lo intransable o “no negociable” dentro de un proceso negociador.
4. *Metáfora del análisis del discurso*: Plantea la importancia de las dimensiones discursivas, sociales y comunicativas dentro del proceso negociador. De este modo, la negociación puede también ser comprendida como un género discursivo, cuyas reglas y convenciones no solo dependen de su estructura retórica, sino que también de la situación y el contexto.

Una manera de comprender discursivamente el desarrollo de un proceso negociador es analizar qué variables participan en él y cómo lo hacen.

Según Fairclough (2001), toda práctica discursiva puede ser comprendida a partir de cuatro dimensiones: los contenidos (actividad, tópicos, propósitos), los sujetos (¿quiénes están involucrados?), las relaciones (¿qué relaciones se configuran?) y las conexiones (¿cuál es el rol que cumple el lenguaje en lo que está ocurriendo?). Estas distinciones no solo permiten reconocer las relaciones de poder que operan entre las partes de una negociación, sino que también permiten saber cuáles son las prácticas discursivas que ya han sido naturalizadas por las instituciones, al igual que sus correspondientes componentes ideacionales.

Otras teorías de la negociación destacan la influencia que cumplen en la generación de acuerdos los intereses personales de las partes. Ante ello, se hace necesario considerar las dimensiones psicológicas críticas de los negociadores (creencias, objetivos, afectos), así como los contextos temporales y espaciales que enmarcan una negociación (Brett, 2000; Gunia *et al.*, 2016). En esta línea, es importante también destacar los trabajos de Bazerman y Neale (1993), que develan la presencia de sesgos cognitivos y motivacionales en las conductas que manifiestan los sujetos, lo que también explica el por qué las expectativas son tan importantes en este proceso. Por ejemplo, cuando los negociadores se proponen *a priori* “minimizar las pérdidas” antes de sentarse a conversar, estarán mucho menos dispuestos a realizar concesiones a su contraparte y, por lo tanto, es lógicamente esperable que la cantidad de acuerdos logrados sea finalmente menor.

En cambio, cuando las partes negociadoras llegan con la expectativa de “maximizar las ganancias”, se mostrarán mucho más cooperadores con su contraparte, ampliando así las posibilidades de alcanzar mayores acuerdos. Por último, también existe una presencia natural de sesgos egocéntricos en los participantes, lo que ayuda a entender “por qué los negociadores son propensos a verse a sí mismos como con derecho a más recursos que la contraparte” (Brett & Thompson, 2016, p. 71).

Considerando el imaginario y cultura organizacional de la Universidad de Chile, en las prácticas de negociación tienden a primar las *estrategias integradoras* (que crean valor a partir del beneficio colectivo), así como la *negociación cooperadora* (o no competitiva), que busca la satisfacción mutua a partir de las relaciones de confianza, sobre todo cuando se trata de establecer alianzas y articulaciones entre el nivel central y local. De este modo, la metáfora que mejor explica las creencias subyacentes en esta dinámica es la *metáfora del análisis del discurso*, puesto que, para que un proceso de negociación logre sus objetivos, se confía en la lectura adecuada de los contextos y en la estructura retórica de la comunicación, más que en los roles jerárquicos *per se* o las funciones definidas por la estructura organizacional.

La Influencia de los Procesos de Negociación en el Contexto de un Programa de Escritura

Los procesos de negociación en organizaciones complejas, si bien tienden a retrasar la instalación de nuevas iniciativas y los procesos de cambio, pueden convertirse, al mismo tiempo, en instancias de reconocimiento profesional de los equipos; a su vez, esto puede contribuir a generar compromisos más auténticos y duraderos, así como una mayor democratización en la distribución de los liderazgos por sobre las estructuras jerárquicas (Urcola, 2011).

A partir de este contexto, el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas LEA de la Universidad de Chile, como iniciativa dependiente del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, ha desarrollado un modelo de gestión basado en la valoración de las dinámicas organizacionales de cada uno de los espacios con los que se vincula, lo que ha implicado alinear los objetivos del programa con las necesidades y objetivos estratégicos de los equipos locales pertenecientes a las distintas facultades o institutos. Específicamente, los objetivos del programa han sido:

1. Facilitar y asesorar la implementación de iniciativas que incluyan el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad del estudiantado;
2. Desarrollar, en conjunto con los equipos locales, recursos y estrategias para incluir este desarrollo de estas prácticas en las asignaturas; y
3. Generar recursos de autoaprendizaje centrados en las necesidades de las y los estudiantes, para favorecer que desarrollen autónomamente estrategias que posibiliten el desarrollo de sus prácticas letradas en el contexto académico.

A continuación, se describen las líneas de trabajo del programa con sus respectivos campos de acción, así como aquellas iniciativas no esperadas y generadas a partir de la negociación y la colaboración.

Acción Tutorial

Los tutores y tutoras son estudiantes de años superiores, egresados, titulados o alumnos de posgrado que han sido capacitados por el equipo tras un proceso anual de selección para realizar labores de acompañamiento y retroalimentación en habilidades de escritura disciplinar. De acuerdo con el enfoque del programa, los tutores y tutoras deben provenir de distintas unidades académicas, ya que se espera que luego apoyen a sus pares en sus respectivos contextos de origen.

La coordinación del acompañamiento tutorial se encarga de establecer los vínculos con las unidades, para asegurar la inserción del tutor o tutora

de escritura en un curso regular de primer año o años superiores en el que el dominio de las prácticas escriturales resulte más problemático. Estas decisiones se toman tras un proceso de consulta y negociación con los encargados locales de los programas tutoriales al inicio de cada semestre, apelando a una estrategia integradora que promueva el beneficio de las partes (*modelo de concertación*), ya que se hace necesario alinear estratégicamente las acciones del programa con la agenda y proyectos específicos que eventualmente se estén implementando en la respectiva facultad o instituto.

Por lo general, el apoyo tutorial se focaliza en asignaturas críticas que el encargado local logra identificar, las cuales pueden pertenecer al primer año, al ciclo intermedio o al ciclo terminal. En estas decisiones, se ha procurado flexibilizar los criterios de electividad en virtud de priorizar las necesidades de cada unidad local. Cabe señalar que, además del Departamento de Pregrado del nivel central y del cual depende el programa LEA, en todas las facultades e institutos existen direcciones de pregrado locales que han levantado centros o programas de apoyo a la docencia y el aprendizaje y, de hecho, la mayoría de los encargados con los que se vincula el programa pertenecen a estas unidades. La consideración de estas variables ejerce una influencia decisiva en las estrategias y modos de trabajo del programa, ante la necesidad de compatibilizar los intereses entre equipos de profesionales que, a pesar de realizar tareas similares, muchas veces difieren tanto en agenda como en prioridades.

Posteriormente al proceso de selección e instalación de los tutores y tutoras en las distintas facultades e institutos, se realiza un acompañamiento permanente del equipo. Lo anterior implica llevar un registro de las actividades de cada tutoría, levantar necesidades emergentes de formación y/o generar materiales específicos de apoyo. Además, las tareas actuales incluyen la coordinación entre tutores de diferentes áreas para realizar acciones colaborativas, el monitoreo del desarrollo de materiales didácticos para las disciplinas y las tutorías personalizadas con estudiantes, así como la generación de otros materiales de apoyo, como videos de carácter instruccional.

Las tareas que cumplen los tutores y tutoras varían de acuerdo con las necesidades de la unidad y con los espacios que en cada una de ellas se facilitan para realizar acciones de apoyo presencial a estudiantes. De manera general, sus actividades regulares han sido las siguientes:

- Formación teórica y práctica en metodologías de enseñanza y didáctica de la escritura que se lleva a cabo a través de un curso de formación general, el que también se encuentra abierto a estudiantes que no necesariamente son tutores o tutoras. Este curso es dictado por profesionales a cargo del programa.

- Generación de materiales didácticos para apoyar la escritura de géneros académicos de formación en cada disciplina, con apoyo de la coordinación de la línea de Recursos para el Aprendizaje.
- Apoyo en la escritura de textos en cursos específicos de cada carrera, mediante el modelo de tutorías con inserción disciplinar. En este caso, y en coordinación con los equipos de apoyo al aprendizaje en el nivel local, se priorizan aquellas asignaturas críticas en las que se ha reportado una mayor necesidad de acompañamiento. Nuevamente, estas decisiones se abordan concertadamente entre las partes, por lo que no siempre se implementará de la misma manera en las distintas facultades o institutos.

Igualmente, en las reuniones de planificación del trabajo tutorial para cada año académico surgen espacios de negociación entre la coordinación central y los espacios locales. Estas instancias resultan esenciales para poder reconocer puntos en común entre las distintas agendas para cada año académico y articular las acciones para promover una alta pertinencia con las necesidades de la unidad académica. Las autoridades que participan de estas negociaciones varían de unidad a unidad, pero usualmente corresponden a directores de bienestar estudiantil, directores de escuela, responsables de los centros de aprendizaje y profesionales de las unidades locales de apoyo a la docencia y el aprendizaje, entre otros; estos actores asumen el rol de Encargado Local, es decir, es el profesional que articula las iniciativas centrales y su aplicación local. En estos espacios, se plantean nuevas propuestas y objetivos de acuerdo con las realidades y contextos específicos de cada unidad, proceso que ha permitido que el programa explore con sus tutores y tutoras nuevas líneas de acción, como las que se describen a continuación:

- Apoyar el trabajo en comisiones de innovación curricular en el contexto del desarrollo de competencias escritas u orales: en este proceso, y en coordinación con los encargados locales de innovación curricular, los tutores y tutoras han tenido la oportunidad de participar en la generación de propuestas que contribuyan a mejorar la formación de dichas competencias, tanto en lo relacionado con el tipo de actividades como en lo que respecta a la caracterización de géneros específicos (en estas mesas también han participado profesionales de apoyo y académicos).
- Desarrollar talleres de escritura de géneros específicos: en algunas unidades académicas, ha surgido la necesidad de profundizar en la enseñanza de ciertos géneros académicos, por lo cual algunos tutores y tutoras en coordinación con los equipos docentes han realizado apoyos específicos en esta línea. Si bien estas actividades han sido de carácter optativo y

complementario, en algunas asignaturas también han sido reconocidas dentro del tiempo de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

- Funcionamiento de las tutorías en períodos de paralización estudiantil: se han establecido vínculos con la federación de estudiantes, con el objeto de asegurar la continuidad de las tutorías en períodos de paralización estudiantil.

Finalmente, desde 2019 se ha conformado un equipo especial de tutores dedicado exclusivamente a asesorar a estudiantes tesis de todas las carreras, con énfasis en aquellas disciplinas que presentan menores tasas de titulación oportuna, cuyos indicadores suelen tributar tanto a la gestión interna como a los procesos de acreditación.

Recursos para el Aprendizaje

El programa cuenta además con una plataforma de recursos para el aprendizaje, que, junto con apoyar el trabajo tutorial mediante recursos específicos para el desarrollo de la escritura y la oralidad en diversas disciplinas, constituye una herramienta de libre disponibilidad para las y los estudiantes, quienes acceden a ella mediante su cuenta universitaria. Si bien existe una orientación hacia estudiantes de primer y segundo año, los materiales están también pensados para ser un apoyo en los ciclos medio y terminal. En este último caso, se han generado recursos específicos para el desarrollo de trabajos de titulación desde un enfoque disciplinar, así como una línea de trabajo que contempla asesorías para tesis, talleres y campañas intensivas de escritura.⁴

El desarrollo de estos recursos está a cargo de los profesionales de esta línea, aunque también los tutores y tutoras han contribuido a la elaboración de estos materiales desde el contexto específico de sus disciplinas. En cuanto a la metodología, este trabajo consiste en un análisis de ejemplares de estos trabajos en diversas disciplinas, una planificación de los posibles materiales a generar, su desarrollo concreto y su posterior transformación en recursos de aprendizaje.

Los materiales didácticos se han basado en enfoques teóricos acerca del aprendizaje de la escritura como un proceso de reflexión metalingüística (Tolchinsky, 2000), el desarrollo de estrategias para la lectura y de la conciencia retórica (Sánchez *et al.*, 2002) y la concepción de la escritura como herramienta epistémica (Scardamalia & Bereiter, 1992). De manera general, estos recursos se han centrado en promover las siguientes habilidades (González-Álvarez, 2018):

4 El portal de Recursos para el Aprendizaje se encuentra disponible para toda la comunidad en el sitio web: <https://aprendizaje.uchile.cl/>

- Uso estratégico de herramientas de búsqueda y selección de fuentes académicas de calidad.
- Aplicación de estrategias de lectura para acceder a la información académica.
- Generación de productos de la lectura para optimizar los procesos de trabajo con fuentes académicas en contextos universitarios.
- Comprensión de la escritura como un proceso con pasos y etapas recursivas y progresivas.
- Valoración de los contextos en los que se produce la escritura y las expectativas sociales sobre los géneros producidos.
- Identificación de convenciones académicas para la escritura de textos en diferentes áreas disciplinares.
- Manejo de estrategias de intertextualidad y citación académicas para favorecer el desarrollo de una voz propia en los textos producidos.
- Revisión de aspectos formales y normativos de la escritura para adaptar las producciones a las expectativas de la comunidad académica y disciplinar.
- Desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Asimismo, la construcción de alianzas con las distintas unidades académicas ha permitido diversificar los usos de esta plataforma, como, por ejemplo, combinando su uso con cátedras presenciales, como ha ocurrido en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas. En ambos casos, se implementaron cursos de apoyo al desarrollo de las prácticas letradas, los cuales contaron con la presencia de tutores del programa.

Estos acuerdos han permitido conferirle una mayor pertinencia al desarrollo de estos recursos, al estar pensados en áreas específicas del conocimiento, lo que se ha ampliado al desarrollo de cursos en modalidad virtual. Hasta la fecha, y en alianza con la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información, se han impartido los cursos de “Leer y escribir para aprender en la universidad” (destinado a estudiantes de primer año de todas las carreras), “Comunicación escrita y oral en Ciencias Experimentales y de la Salud” (destinado a estudiantes de las facultades de Odontología y de Ciencias Químicas y Farmacéuticas), “Diseño de materiales didácticos” (destinado a tutores y tutoras del programa LEA y TIP⁵) y “Taller de escritura de tesis/AFE” (destinado a estudiantes de posgrado en la Facultad de Ciencias Agronómicas).

5 El programa TIP (Tutoría Integral Par) es un programa tutorial focalizado en el apoyo en asignaturas críticas del currículum de primer año universitario.

Acompañamiento Docente

El objetivo de esta línea de trabajo ha consistido en promover el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad académicas a través del currículum de las carreras, mediante acciones de asesoramiento y formación a los equipos docentes.

Los equipos docentes eran invitados a través de una convocatoria abierta, que priorizaba aquellas facultades o institutos que contaban con escaso apoyo local para el acompañamiento en este tipo de saberes. Al igual que en el trabajo tutorial, la asesoría se planificaba considerando las diferentes realidades de las unidades académicas, ya que, debido a la estructura organizacional de la universidad, no todas las localías cuentan con las condiciones ideales para implementar este tipo de iniciativas.

La metodología de esta asesoría consideraba las siguientes etapas (Lovera & Uribe, 2018):

- *Diagnóstico.* Las y los docentes acompañados por el asesor en comunicación académica identifican algún resultado de aprendizaje donde las habilidades de lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes resulten relevantes para el desarrollo de los saberes que se requieren promover.
- *Trabajo Colaborativo.* En conjunto con los equipos docentes, se planifica una innovación didáctica y/o evaluativa vinculada al resultado de aprendizaje que se abordará. Este trabajo considera tanto acciones de retroalimentación presencial o virtual con los equipos como el desarrollo de nuevos recursos didácticos o el mejoramiento de los ya existentes.
- *Formación.* Según lo requerido por cada equipo docente, se realizan eventuales inducciones temáticas con propósitos específicos para las y los estudiantes (búsqueda y selección de la información, modos de argumentación escrita, intertextualidad, etc.), las cuales pueden ser desarrolladas dentro del horario regular de la clase o durante el tiempo de trabajo autónomo. En ocasiones, dichas iniciativas procuraban acomodarse a los objetivos estratégicos del espacio local, como aquellos relacionados con los procesos de acreditación de las carreras o con el desarrollo e implementación de proyectos para el mejoramiento de la docencia y el aprendizaje (estos proyectos cuentan con financiamiento externo o con recursos de la propia universidad).
- *Evaluación.* Una vez implementadas las innovaciones acordadas, se evalúan sus resultados y eventuales proyecciones para las futuras versiones de la asignatura.

Cabe señalar que la asesoría se proyectó inicialmente como un trabajo conjunto entre los profesionales del programa y los profesionales a cargo de

las unidades de apoyo a la docencia y el aprendizaje de las distintas facultades o institutos, a quienes se esperaba formar como asesores en comunicación académica en sus respectivos espacios. Sin embargo, pronto se evidenció que en la mayoría de los casos dichos actores estaban sobre demandados por otras prioridades en sus respectivos territorios, lo que a su vez dificultaba la posibilidad de comprometerlos con los objetivos del programa, por lo que se hacía difícil que asumieran la responsabilidad de una tarea tan específica en la cual tampoco se sentían profesionalmente habilitados.

Por tal motivo, se decidió realizar un trabajo directo entre los profesionales del programa y los equipos docentes. Esta iniciativa resultó bien valorada por dichos equipos, destacando sobre todo las acciones de codocencia y el trabajo interdisciplinario (Lovera & Uribe, 2018; Moyano, 2010; Natale, 2020; Natale *et al.*, 2012). Estas colaboraciones contribuyeron a ampliar las miradas de los académicos y académicas disciplinares en torno a la enseñanza de las prácticas letradas en la universidad, al igual que la mirada del especialista en comunicación académica respecto de aquellas prácticas más representativas de cada disciplina.

Si bien el objetivo central de esta línea de trabajo ha sido implementar un modelo de acompañamiento basado en los objetivos y metodología propuesta, también se ha terminado por desarrollar una estrategia basada en el *modelo de concertación*, con el fin de generar una mayor sinergia entre el nivel local y el central a través de una negociación *integradora*. De este modo, la instalación de mesas de trabajo con docentes, equipos directivos y profesionales de apoyo a la docencia han permitido ampliar el campo de acción del programa hacia iniciativas que no estaban originalmente consideradas, como por ejemplo:

- *Sistematización de Prácticas Docentes*. El trabajo de asesoría derivó en el interés de algunos académicos y académicas por sistematizar las innovaciones realizadas en el contexto de este acompañamiento (esto ha ocurrido en las facultades de Medicina, Ciencias Agronómicas y Ciencias Sociales). Algunos de estos trabajos fueron expuestos en congresos, publicaciones o formaron parte de proyectos de investigación en docencia universitaria liderados por los propios docentes asesorados.
- *Desarrollo Curricular*. Además de la generación de cursos de formación general desarrollados a través de la plataforma del programa, en algunas unidades académicas se ha prestado asesoría en la creación de cursos de comunicación académica dentro del currículum mínimo del plan de estudios (esto ha ocurrido en la carrera de Ingeniería en Alimentos, las carreras de pregrado de primer año de la Facultad de Ciencias Sociales y en un programa de magister). Asimismo, en la Facultad de Humanidades se implementó una asesoría que sistematizó con los claustros académicos los objetivos de aprendizaje relacionados con lectura, escritura y oralidad

- a lo largo del currículum de dos planes de estudio (en esta asesoría a la facultad, participaron todos los profesionales del programa LEA).
- *Formación Situada.* La interacción con los equipos docentes ha derivado en el diseño e implementación de talleres de formación en didáctica de la lectura y la escritura en distintas unidades académicas. Igualmente, esto ha derivado en el desarrollo de iniciativas más generales y masivas para las y los académicos, como ha ocurrido con la inclusión de un módulo específico sobre comunicación académica dentro de uno de los diplomados regulares de formación docente, así como talleres masivos de alfabetización académica dirigidos tanto a académicos y académicas de la universidad como de otras instituciones de educación superior.
 - *Estudios.* Dentro de una de las etapas de la asesoría, se han levantado colaborativamente con los equipos docentes algunos estudios para identificar las trayectorias y prácticas letradas de los estudiantes, con el propósito de ajustar las expectativas de enseñanza a partir del conocimiento de los diversos contextos de aprendizaje. Asimismo, se ha desarrollado un ejercicio similar con los propios docentes: en la Facultad de Artes, y a partir de una asesoría destinada a levantar insumos didácticos que pudiesen apoyar la escritura de trabajos de grado o titulación, se implementó un estudio destinado a conocer las expectativas de la comunidad académica respecto de los procesos de titulación en pregrado y cuáles deberían ser los géneros escritos u orales más adecuados para acompañar esta etapa.

Actualmente, si bien las acciones de codocencia y asesoría en el contexto disciplinar se han descontinuado para focalizarse en el acompañamiento estudiantil, se aspira a generar nuevas iniciativas de formación docente con énfasis en primer año y en el acompañamiento a la escritura de tesis y trabajos de titulación.

En síntesis, las dinámicas de trabajo desarrolladas por el programa en sus distintas líneas no solo se explican desde la planificación inicial, los objetivos estratégicos o desde aquellas experiencias o modelos de acompañamiento ya probados en el campo disciplinar. Dichas prácticas también han debido adecuarse tanto a la cultura como la estructura organizacional, apelando a distintas estrategias de negociación.

Alcances y Proyecciones Finales

La política institucional de cualquier institución de educación superior no puede estar ajena a las transformaciones sociales que viven sus comunidades educativas. Por ello, durante los últimos años la Universidad ha vivido un proceso de actualización de su modelo educativo, cuyas transformaciones se han visto especialmente impulsadas por la aprobación de las políticas de equidad

e inclusión por parte del Senado Universitario, además de la agenda de género promovida por diversos organismos pertenecientes tanto al nivel central como aquellos anclados en las distintas facultades e institutos.

Uno de los factores en común en estas transformaciones y que hacen posible que estos cambios se incorporen a la cultura institucional de la universidad es una forma de relacionarse centrada en la generación de acuerdos, donde la diversidad y el pluralismo se conciben como valores que se fortalecen en distintos niveles, “a través de la generación de instancias de colaboración entre todos sus integrantes” (Universidad de Chile, 2021, p. 19). En este sentido, su modelo educativo explícitamente promueve la generación de espacios para la participación social, política, profesional y académica de sus estudiantes.

En este contexto, el programa LEA ha funcionado como una estrategia transversal que busca orientar y apoyar las iniciativas locales, impulsando a que las facultades e institutos lideren sus propios proyectos de apoyo a la lectura, escritura u oralidad académicas a través del currículum. Para ello, desde el Departamento de Pregrado de la universidad se ha incentivado un modelo de trabajo basado en la construcción de redes y alianzas entre el nivel central y el nivel local, cuya dinámica se ha centrado en el diálogo y en la generación de acuerdos.

A partir de los modelos y enfoques presentados en este trabajo, es posible concluir que el programa LEA ha desarrollado un modelo de gestión centrado en la *negociación cooperadora*, cuyas interacciones entre el nivel central y local tienden a explicitar los intereses de las partes con el objetivo de establecer compromisos comunes que las beneficien, privilegiando así la colaboración por sobre la competencia.

En este sentido, el ya referido *modelo de concertación* logra explicar con mayor fidelidad las dinámicas negociadoras entre el programa y las distintas unidades académicas, principalmente por la aceptación tácita de las diferencias, sin que las posiciones jerárquicas de las partes ejerzan una influencia decisiva sobre los disensos. A su vez, la estructura organizacional descentralizada de la Universidad de Chile ha facilitado la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios y autónomos, cuyo valor reside en las propias competencias profesionales o académicas, más allá de los roles o jerarquías.

Como suele ocurrir en las organizaciones de profesionales, la autonomía y la iniciativa propia suelen ser altamente valoradas, por lo que son las competencias individuales las que definen el alcance de lo que se hará en cada uno de los espacios:

La preparación intelectual, la capacidad de iniciativa y el deseo de realización profesional de la mayoría de sus personas son tan notables, que hay que dejar que cada uno gestione su te-

territorio y lo menos aconsejable es ‘cortarles las alas’ para que no vuelen más de la cuenta. . . . Un bufete de abogados, o una empresa de consultoría, o una universidad son organizaciones de profesionales y, efectivamente, son muy complicadas de organizar y de gobernar. (Cortadellas & Jorge, 2012, p.13)

Aunque el modelo de gestión basado en redes se ha ido incorporando a través del tiempo en la cultura institucional, también debe convivir con un *modelo burocrático* de la gestión que, al normativizar ciertos procesos en función de los roles y jerarquías, ha influido en el desarrollo de los equipos de profesionales que en ocasiones sienten que sus capacidades y experticia no son siempre consideradas en la toma de decisiones. En cambio, los denominados *modelos de gestión basados en las personas*, al colocar el énfasis en el factor humano, la independencia laboral y el bienestar socioafectivo, podrían ayudar a promover un desarrollo profesional mucho más equilibrado en este tipo de organizaciones (Urcola, 2011).

La dinámica organizacional basada en la construcción de acuerdos y alianzas le ha permitido al programa consolidar y diversificar sus líneas de acción, gracias a la participación de actores clave en los territorios e interesados en promover la enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas al interior de sus comunidades académicas.

Aunque algunas de las líneas de acción del programa no hayan sido contempladas como objetivos estratégicos dentro de la planificación inicial, han permitido igualmente mejorar la cobertura y especificidad en la generación de distintos modelos y recursos de apoyo tutorial, así como nuevas estrategias de apoyo docente o de desarrollo curricular, propiciando así una mayor articulación entre el nivel central y el local.

El pilotaje de estrategias de acompañamiento en modalidad *b-learning* o *e-learning* y el apoyo en el diseño de cursos de escritura en coordinación con las acciones de asesoría y tutoría han sido resultados no esperados de este proceso, los que su vez han permitido dar cuenta de las oportunidades de crecimiento que ha tenido para el programa la construcción de mesas de trabajo con las distintas facultades o institutos.

Uno de los principales desafíos en la actualidad es poder diseñar un plan de trabajo flexible que no caiga en lo discrecional o en la disparidad de criterios, es decir, que permanezca como un programa con un marco teórico y metodológico común, aunque con la suficiente flexibilidad para reconocer los contextos políticos, culturales y disciplinares de cada uno de los territorios. En esta misma línea, se hace necesario fortalecer los canales de comunicación entre la administración central y el nivel local ya que, gracias a la figura

mediadora del encargado local de los programas de acompañamiento y la consolidación de las unidades de apoyo a la docencia en las distintas unidades académicas, se han facilitado los procesos de negociación y articulación.

A medida que el programa ha ido instalándose en las unidades académicas, se ha hecho patente la necesidad de mejorar la cobertura y consolidar su escalamiento a cursos superiores y/o procesos de titulación en todas las unidades académicas. En respuesta a esta necesidad, de hecho, se inicia la implementación del Programa de Escritura para Tesistas durante el año 2019 con miras a acompañar los procesos de escritura en la finalización de estudios.

Por último, resulta urgente avanzar al reconocimiento de la tutoría de escritura como una estrategia curricularizada que reporte creditaje a los estudiantes que participan de ella y que, paralelamente, también se le reconozca como un tránsito institucionalizado dentro del currículum formal de las y los estudiantes y en el reconocimiento de este tipo de innovaciones para la carrera docente de todo el cuerpo académico.

Referencias

- Álvarez, C. (2006). Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Universitas Psychologica*, 5(1), 163-174.
- Antonioni, G. (1989). Tres estrategias interaccionales: la conversación, la negociación, el diálogo. *Lenguas modernas*, 16, 128-142.
- Bazerman, M. H. & Neale, M. A. (1993). *La negociación racional*. Paidós.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016) *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Brett, J. (2000). Culture and negotiation. *International journal of psychology*, 35(2), 97-104. <https://doi.org/10.1080/002075900399385>
- Brett, J., & Thompson, L. (2016). Negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 136, 68-79.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. *[Con]textos*, 5(17), 29-39.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-417.
- Carlino, P. (2007), ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Cassany, D. (24 de agosto de 2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* [Plenaria]. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

- Cortadellas, J. & Jorge, A. (2012) *La mejor universidad del mundo: claves para la imprescindible y urgente reconversión de las universidades*. Profit.
- Druckman, D., & Ormachea, I. (2003). *Negociación : de la teoría a la práctica*. Fondo Editorial PUCP.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fernández, C. (2007). *Vigilar y organizar : una introducción a los "Critical Management Studies."* Siglo XXI.
- Freitas, M. E. (2000). Contexto social e imaginário organizacional moderno. *Revista de Administração de Empresas*, 40, 6-15. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000200002>
- Frigerio, G., Poggi, M.; Tiramonti, G. (1995). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. El Troquel Educación, elementos para su comprensión*. Troquel Educación.
- Gavari, E., & Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*, 378, 9-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Gleiser, D. (2010). Innovación en situaciones de negociación: herramientas inventivas para crear valor. *Estudios gerenciales*, 26(116), 83-100. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70124-8](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70124-8)
- González-Álvarez, P. (2017). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.7>
- Gottschalk, K. (1997). Putting - and keeping - the Cornell Writing Program in its place: Writing in the disciplines. *Language and learning across the disciplines*, 2(1), 22-45. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.1997.2.1.03>
- Grundy, S. (1991). *Curriculum, product or praxis?* The Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203058848>
- Gunia, B., Brett, J., & Gelfand, M. (2016). The science of culture and negotiation. *Current Opinion in Psychology*, 8, 78-83. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.10.008>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.
- Krajewski, L., Ritzman, L. & Malhotra, M. (2000). *Administración de operaciones: estrategia y análisis*. Pearson educación.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lovera Falcón, P., & Uribe Gajardo, F. (2018). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 91 - 108.
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista Signos*, 31(43), 165-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Martí, J., Martí, O., Vargas, O., & Mocayo, J. (2014). Reflexión sobre los discursos en la educación superior: una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la educación superior*, 43(172), 33-55.

- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martínez, J. (1995). ¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho a realizar innovaciones? En P. Manzano (Ed.), *Volver a pensar la educación* (96-118). Morata.
- McLeod, S. (1987). Defining writing across the curriculum. *WPA: Writing Program Administration*, 11 (1-2), 19-24.
- Molina-Natera, V. (Ed.) (2015). *Panorama de centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Sello Editorial Javeriano. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6>
- Molina-Natera, V. & López, K. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 97-119. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), 53-62. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71916-4](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71916-4)
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Natale, Lucía (Ed.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 104-116. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08>
- Navarro, F. Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49 (Supl.1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Niemeyer, B. (2006) El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99-121.
- Orton, H. & Conley, S. (2016). University organizational culture through insider eyes: A case study of a writing program. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 48-71. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1687>
- Painter, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. En C. Painter & J. R. Martin (Eds.), *Writing to mean: Teaching genres across the curriculum* (62-97). ALAA Occasional Papers 9.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 19-31). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches

- across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (295-423). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.20>
- Sánchez, E.; González, A. & García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (1994) *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Universitaria.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (39-66). Homo Sapiens.
- Universidad de Chile (2018). *Una Universidad única: comprometida con Chile y su gente*. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. <https://doi.org/10.34720/h7j4-h997>
- Universidad de Chile (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. <https://doi.org/10.34720/de4p-1k12>
- Universidad de Chile (2022a, 1 de abril). *Hechos y Cifras*. <https://www.uchile.cl/hechosYCifras>
- Universidad de Chile. (2022b, 1 de abril). *Presentación*. <https://uchile.cl/presentacion/institucionalidad/presentacion>
- Urcola, J. (2011). *La revolución pendiente. Las personas en el centro de las organizaciones*. ESIC.
- Vargas, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Fondo Editorial Instituto Técnico Metropolitano.
- Vivanco Torres, H. (2017). Gestación del senado universitario. *Anales de la Universidad de Chile*, 11, 181-188. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2016.45236>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Waller, S. (2002). A Brief history of university writing centers: Variety and diversity. *New Foundations*. <https://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Walton, R. & Mckersie, R. (1991). *A behavioral theory of labor negotiations: An analysis of a social interaction system*. Cornell University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.