

**PERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DE LAS TUTORÍAS
DESARROLLADAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA DURANTE EL PRIMER PERIODO DEL 2014**

PRESENTADO POR:

Edwin Cajas

Stefany Figueroa

Catherine González

Yessica Pino

Diana Prado

Tania Rendón

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
FONOAUDIOLOGÍA
POPAYÁN
2014**

**PERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES ACERCA DE LAS TUTORÍAS
DESARROLLADAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA DURANTE EL PRIMER PERIODO DEL 2014**

PRESENTADO POR:

Edwin Cajas

Stefany Figueroa

Catherine González

Yessica Pino

Diana Prado

Tania Rendón

PRESENTADO A:

Asesoras Conceptuales

Flga. Mg. Pilar Chois

Flga. Esp. Adriana Casas

Asesora Metodológica

Flga. Mg. Amparo López

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
FONOAUDIOLOGÍA
POPAYÁN**

2014

CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN	8
2. PROBLEMA	9
2.1. ÁREA PROBLEMÁTICA	9
2.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
3. ANTECEDENTES	12
3.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES	12
3.2. ANTECEDENTES NACIONALES	21
4. JUSTIFICACIÓN	27
5. OBJETIVOS	29
5.1. GENERAL	29
5.2. ESPECÍFICO	29
6. REFERENTE CONCEPTUAL	30
6.1. LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD	30

6.2. TUTORÍAS ENTRE PARES	34
6.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS	41
6.4. PERCEPCIONES	42
6.4.1. Aproximación al concepto.	42
6.4.2. Las percepciones en la investigación de las tutorías entre pares	46
7. REFERENTE CONTEXTUAL	48
8. METODOLOGÍA	50
8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	50
8.2. PARTICIPANTES	51
8.2.1. Principios de inclusión y exclusión	51
8.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	52
8.3.1. Procedimiento	53
9. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	55
9.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	55
9.2. CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN	56

10.HALLAZGOS	66
10.1. PERCEPCIÒN SOBRE EL APORTE DE LAS TUTORÍAS	67
10.2. PERCEPCIÒN DE LA PARTICIPACIÒN DEL OTRO	72
10.3. EXPECTATIVAS DE INGRESO Y REGRESO	75
10.4. LA PERCEPCIÒN DE SI MISMO COMO TUTOR	78
10.5. PERCEPCIÒN SOBRE LO QUE SE HACE	79
10.6. APORTES A LA TUTORÍA	83
11.DISCUSIÒN DE RESULTADOS	87
12.CONCLUSIONES	93
13.RECOMENDACIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	96

LISTA DE TABLAS

	Pág.
TABLA 1. Convenciones para la transcripción	54
TABLA 2. Codificación abierta	57
TABLA 3. Codificación axial	62

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Consentimiento informado	105
ANEXO 2. Entrevista a tutorado	107
ANEXO 3. Entrevista a tutor	109

1. RESUMEN

En el presente estudio se pretende conocer las percepciones que tienen los participantes (estudiantes tutorados de diferentes programas académicos y estudiantes tutores del programa de Fonoaudiología) acerca de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca en el primer periodo del 2014. La metodología empleada fue de tipo cualitativo con enfoque etnográfico. La información fue recolectada mediante una entrevista abierta estructurada, la cual fue grabada en audio y transcrita empleando un sistema de convenciones para su comprensión; en total se obtuvieron 80 entrevistas. En cuanto a los resultados obtenidos a partir del análisis realizado se destacaron dos grandes categorías enmarcadas en: la tutoría un espacio que genera beneficios a los participantes y la relación entre pares. La primera enfocada en los aportes académicos y sociales que resultan de una tutoría en escritura y la segunda relacionada con la comodidad y confianza de los participantes. De esta manera se pudo concluir que los procesos de tutorías que se desarrollan en el Centro de escritura generan beneficios no solo a los participantes en aspectos académicos, sociales y habilidades comunicativas; sino también le permite a dicho Centro obtener reconocimiento sobre la importancia de su presencia en instituciones educativas de nivel superior.

2. PROBLEMA

2.1. ÁREA PROBLEMÁTICA

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se enfrentan a nuevas formas de leer y escribir, pues se encuentran con documentos más complejos comparados con los abordados en la educación media. El ingreso a la educación superior supone la incursión en una cultura académica que se caracteriza, entre otras, por unas formas determinadas de comprender y producir textos propios de cada campo del saber, tal como lo señala Carlino¹.

Lo anterior podría explicar los problemas de escritura referidos por diferentes investigaciones, en los ámbitos internacional, nacional y local. A nivel internacional, por ejemplo, Arechabala² encontró que los errores de escritura más frecuentes de los universitarios chilenos eran el uso inadecuado de vocabulario, la informalidad y la deficiencia en la construcción de oraciones. Así mismo, Carlino³ señala, que gran parte de los estudiantes argentinos presentan dificultades como no tener en cuenta al lector y escribir sin tener claro el objetivo del texto.

En Colombia, una investigación realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira⁴, demuestra que gran porcentaje de los estudiantes universitarios

¹CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: fondo de cultura económica. 2005. p. 1-15.

²ARECHABALA, Cecilia et al. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. En: scielo .2011, vol.29, No. 3. p. 400-406.

³CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, Op. Cit., p. 321–327.

⁴CISNEROS, Mireya. Deserción universitaria y alfabetización académica. En: educación y educadores. Universidad de la Sabana. Colombia. 2013. p. 13.

presentan dificultades en la definición y planeación de enunciados, así como en la identificación de las ideas principales en los textos científicos.

En el ámbito local, Bolaños⁵ encontró que algunos estudiantes de primer y décimo semestre de la Universidad del Cauca, evidencian problemas para incluir nueva información, establecer relaciones interoracionales y garantizar la progresión temática durante la producción de un texto argumentativo.

Ahora bien, la escritura se considera una herramienta importante para la construcción del conocimiento⁶, de modo que si se presentan problemas en esta, se podrían generar dificultades académicas. Según el Banco Mundial⁷ la mayor parte de la deserción temprana en la educación superior se alcanzó en el 2011 con 45.3% debido a razones académicas, de lo que se puede inferir que los problemas de escritura pueden estar relacionados con la deserción de la universidad.

Por tal razón, las instituciones de educación superior han empezado a responsabilizarse de la tarea de favorecer entre sus estudiantes el aprendizaje de la escritura académica. En Colombia, la estrategia más utilizada para asumir esta responsabilidad es el desarrollo de cursos de lectura y escritura en los primeros semestres y algunas instituciones ofrecen también los servicios de programas y centros de escritura. En la Universidad del Cauca, se implementan actualmente ambas modalidades. El Centro de Escritura, creado en el 2013, brinda entre sus servicios las tutorías de escritura académica entre pares, ofrecidas por estudiantes del programa académico de Fonoaudiología.

Este servicio ha sido evaluado internamente mediante un instrumento de selección múltiple, en el cual el 94% y 99% de los usuarios calificaron las tutorías como

⁵BOLAÑOS, Lorena et al. ¿Cómo argumentan por escrito los Fonoaudiólogos en formación? .En: google Académico. 2009. p. 151 – 162.

⁶CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: fondo de cultura económica. 2005. p. 11.

⁷Banco Mundial. La educación superior en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación. Bogotá: OCDE.2012. p. 1-352.

sobresalientes y excelentes respectivamente, resaltando criterios como la calidad de los aportes hechos por el tutor al aprendizaje de la escritura y el tiempo destinado a la tutoría, entre otros; sin embargo el instrumento de evaluación es limitado, lo que no permite conocer a profundidad aspectos internos y externos relacionados con las tutorías. Por esta razón surge el interés de conocer sobre las percepciones que tienen los participantes acerca de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura; intentando llenar el vacío conceptual al respecto y generar aportes que permitan cualificar el servicio en el Centro de Escritura.

2.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las percepciones que tienen los participantes acerca de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca durante el año 2014?

3. ANTECEDENTES

A continuación se describen algunas investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, con el fin de acercarse a los referentes conceptuales y las metodologías empleadas en cada una de ellas, buscando encuentros y desencuentros con la actual investigación.

Estos estudios han sido desarrollados en diferentes contextos, utilizando metodologías variadas, lo que permitió indagar sobre algunos aspectos que se ven involucrados en el desarrollo de una tutoría; de estos, se detallan los resultados encontrados respecto a las percepciones que se generan alrededor de una tutoría, específicamente tutoría entre pares.

Para empezar esta descripción se presentan investigaciones desarrolladas a nivel internacional, posteriormente se exponen los resultados de estudios nacionales. Se debe tener en cuenta que no se reportan antecedentes locales puesto que esta es la primera investigación realizada que aborda temas relacionados con las percepciones sobre tutorías entre pares.

3.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

El estudio denominado “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria, una experiencia de formación académica y profesional”, realizado por Pedro Álvarez y Miriam González⁸, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

⁸ÁLVAREZ Pedro, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria, una experiencia de formación académica y profesional. España. 2005. p. 107-128.

(Tenerife) España, en el año 2005; tuvo como objetivo analizar las concepciones y expectativas del alumnado en proceso de formación respecto a su rol orientador. El estudio se desarrolló con una metodología cuantitativa y cualitativa. Se aplicó un cuestionario, formado por trece preguntas abiertas, con las que se recogió información sobre tres núcleos temáticos: concepciones sobre la orientación y la figura del compañero tutor; expectativas de cara a la participación en el seminario de formación de compañeros tutores de la Universidad de la Laguna y motivos e intereses de la participación en el mismo.

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes de las diferentes carreras, matriculados en el seminario de formación. Los resultados obtenidos permitieron conocer las concepciones de los participantes sobre la orientación y la figura del compañero tutor y la valoración del programa de formación. Más de la mitad (61,53%) de los estudiantes mencionaron que los tutores deben estar preparados, con buena experiencia en la universidad para informar, asesorar, guiar, ayudar y orientar en las diferentes actividades académicas del alumno. El 38,46% señaló que los tutores deben actuar como guía, que les permita a los estudiantes tomar o retomar el cauce de la universidad, aportándoles soluciones, siendo un apoyo para que no cometan errores a partir de la propia experiencia, lo que evitaría el abandono de sus labores académicas y de la universidad. Mencionaron además las cualidades y otros requisitos formativos para un buen tutor; los encuestados señalaron que, entre las capacidades que deben tener, estaría la capacidad de relacionarse (46,15%), la capacidad de expresión (30,77%), de comunicación (23,07%), de comprensión (23,07%), de empatía (23,07%), de escucha (15,38%), de resolución de problemas (15,38%) y la capacidad de organización (7,69%).

Los tutores también fueron evaluados sobre sus expectativas para el desarrollo del programa. Al preguntarles sobre sus capacidades y habilidades para participar en el programa, el 46,15% contestó si se sentían en las condiciones necesarias para

participar como tutores; un 38,46% consideró que le faltaba formación para desempeñar esa función; finalmente el 15,38% no estaba seguro de poseer las capacidades y habilidades que se requerían para esa labor, pero sentían que las cualidades personales jugaban un muy buen papel en las tutorías, como la empatía, amabilidad y respeto ante los estudiantes. En cuanto a las dificultades que podían encontrar para desarrollar su labor, el 38,46% indicó que le faltaba formación, al 30,77% le preocupaba la inasistencia del alumnado y un 7,69% mencionó la falta de tiempo y espacio.

Finalmente, los autores refieren que es importante destacar que, para la realización de las tareas tutoriales se requieren ciertas habilidades y capacidades, por lo que la formación para el desarrollo de las mismas se convierte en una condición principal para el tutor. Esto a su vez promueve conocimiento adicional para cada tutor, generando nuevas expectativas en el desarrollo de las tutorías.

Una segunda investigación, es la realizada por Clemente Lobato⁹ en España, en el año 2005, la cual se titula: "Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso". En esta, el autor se planteó como propósito recoger la opinión y la percepción más reciente y completa de la práctica tutorial ejercida durante todo un curso académico (2002 - 2003). El interés se concentró en la búsqueda de puntos de vista convergentes, expectativas comunes y concepciones compartidas por profesores y estudiantes, con el fin de identificar las ideas que estos tenían sobre las tutorías que se desarrollan en las asignaturas. En este estudio de corte cualitativo, se utilizó una entrevista semiestructurada en torno a tres preguntas abiertas y diferenciadas, realizada a 55 estudiantes y 35 profesores universitarios, con el fin de identificar las opiniones que tienen sobre la labor tutorial, las cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas para su

⁹LOBATO, Clemente. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. España. 2005. Vol. 5, No. 2. p. 139.

análisis. Este se realizó por medio de un proceso inductivo–deductivo construido a partir de leer y releer los datos.

Los resultados obtenidos expresan diferentes percepciones sobre las tutorías realizadas en las asignaturas, estos se organizaron en dos categorías, opinión del profesorado y opinión del estudiantado. La opinión del profesorado estuvo centrada en los elementos que debería tener una tutoría, siendo relevantes la orientación de la asignatura; la labor del docente como orientador de competencias para el éxito universitario; el desarrollo de habilidades individuales y sociales que permiten a su vez el aprendizaje; asesoramiento sobre el currículum académico; aplicación del conocimiento teórico a la práctica laboral. Respecto a la opinión del estudiantado, estos dieron cuenta que la tutoría sirvió para: planificar, profundizar y complementar las materias; la presentación de trabajos, la utilización de fuentes bibliográficas y el conocimiento de los criterios de evaluación que el docente utiliza en sus clases. Algunos estudiantes refieren la incompatibilidad horaria, la cual no les permitió asistir a las tutorías.

El autor concluyó por un lado, que las tutorías permiten orientar las diferentes asignaturas en la universidad, siendo este el elemento más importante identificado por los docentes, además ayuda a potenciar las competencias en el estudiante y la orientación sobre el itinerario académico y profesional. Por otro lado, la práctica tutorial aclara las dudas sobre los temas desarrollados en las clases, motiva el estudio, permite profundizar en la materia de interés así como en el aporte a la realización de distintos tipos de trabajos universitarios.

Dentro del recorrido descriptivo se encuentra también la investigación denominada: “La percepción de los tutorados sobre el programa de tutoría académica”, realizada por Martha Gómez¹⁰ en la Facultad de Ciencias Políticas y

¹⁰GÓMEZ, Martha. La percepción de los tutorados sobre el programa de tutoría académica. Universidad autónoma del estado de México. 2007. p. 348.

Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en el año 2007. En esta se tuvo como objetivo conocer las percepciones de los tutorados sobre los beneficios que la tutoría le genera al estudiante durante su formación profesional. Para llevar a cabo esta investigación se elaboró un cuestionario con 36 preguntas, el cual fue validado con los alumnos de la Unidad de Aprendizaje de Técnicas de Investigación Cuantitativa, quienes propusieron, respondieron y dieron validez al instrumento de investigación empleado; a partir de ese momento se distribuyeron 468 cuestionarios a los estudiantes de primer, tercer y quinto periodo de las tres licenciaturas de la facultad, de estos solo fueron contestados 404. Los encuestados tenían la particularidad que habían participaron de una tutoría tres veces en el semestre y menos de la cuarta parte de ellos habían participado sólo una vez.

La entrevista permitió conocer alguna información etnográfica de los tutorados como sexo, edad y los programas que estaban cursando. Además, gracias a la entrevista implementada se pudo evidenciar las percepciones de los alumnos acerca del Programa de Tutoría Académica en la Facultad. Con este instrumento se logró conocer que el 40,1% afirmaron que el tutor era una persona responsable que los orientaba y los guiaba; así mismo, el 66,3 % mencionó que la relación que establecieron con el tutor fue excelente; el 86,9% calificaron a las tutorías como excelentes y el 52,7% aseguró que recibieron beneficios de dichas tutorías acerca de la orientación y asesoría curricular; sin embargo el 49,5% agregaría a las funciones del tutor la elaboración de alternativas para la solución de problemas académicos.

La investigación permitió concluir que gracias a las calificaciones, que muestran un alto porcentaje de aceptación del programa de tutorías por parte de los asistentes, se generó un impacto positivo en sus labores, asignaturas y proyectos

académicos; se evidenció también que el programa está diseñado y dirigido adecuadamente, lo que permite obtener resultados positivos.

También se encuentra que, Silvia Gonzales y Margarita Cárdenas¹¹, realizaron el estudio “Percepción de los coordinadores, tutores y alumnos en relación a la tutoría como estrategia de enseñanza aprendizaje”, realizado en México en el año 2008. Las autoras se plantearon como objetivo, determinar los significados relacionados con la tutoría desde la perspectiva de los participantes, a través del análisis de su propia opinión para establecer la importancia que tiene la tutoría en el proceso de aprendizaje de los futuros especialistas.

El estudio fue cualitativo e implementaron un análisis curricular en el contexto sociopolítico en el que fue diseñado el proyecto educativo. El trabajo de campo consistió en tres fases: la interpretación de los resultados obtenidos en la observación y entrevista, la identificación de categorías significativas; y la búsqueda de nuevos significados en las observaciones para realizar las interpretaciones de las categorías y el respectivo análisis. La población estuvo conformada por un total de 16 personas, entre las cuales se destacan: una coordinadora de la especialización, un tutor clínico y un alumno por cada una de las especializaciones de la institución.

El procedimiento consistió en la aplicación de entrevistas a los participantes, los diálogos fueron grabados en audio, transcritos a través del programa digital Voice editor e interpretadas a través del análisis y categorización del discurso. Los resultados obtenidos expresaron las opiniones que se generaron respecto a las tutorías; en primer lugar se mencionó que fueron una herramienta clave durante la realización del postgrado, porque ayudó a los estudiantes a crear estrategias teóricas que les permitieron poner en práctica los conocimientos previos sobre diferentes temas de su área de interés, además que las tutorías generaron

¹¹GONZÁLEZ, Madai, et al. Percepción de los coordinadores, tutores y alumnos en relación a la tutoría como estrategia de enseñanza aprendizaje. México. 2008. Vol. 5, No. 3. p. 38.

diversos aprendizajes tanto en el tutor como en el tutorado; en segundo lugar, los tutores reiteran que las tutorías son esenciales en la especialización porque se convirtieron en una estrategia de aprendizaje; y en tercer lugar los estudiantes dieron a conocer que en dicha modalidad, el papel del tutor es muy importante porque les permitió dirigir, encaminar y realizar las cosas correctamente, mientras van generando nuevo aprendizaje en cada tutoría.

Este estudio mostró la importancia que tiene la tutoría en el proceso de aprendizaje bidireccional tutor-tutorado. Además, permitió conocer las ventajas que se adquieren de este proceso para el desarrollo integral del estudiantado.

El siguiente estudio, se denomina: “La Tutoría Académica desde la perspectiva de los alumnos”, realizado por Armandina Serna, et al¹² en la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México en el año 2010. Este estudio fue llevado a cabo con el ánimo de analizar la perspectiva de los alumnos respecto al sistema de tutorías y conocer las expectativas de los estudiantes con base en sus necesidades académicas. Para esto, se realizó un estudio descriptivo con los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, de Ciencias Humanas y de Medicina; en el que dieron cuenta del significado que ellos le otorgaron al trabajo de tutorías.

Para la obtención de la información, se aplicaron encuestas de nueve preguntas de selección múltiple a una muestra de alumnos seleccionados. La muestra total fue de 119 alumnos, 47 de Ciencias de la Educación y 72 de Medicina. La información se recopiló y analizó a través del programa de SPSS, con la que se conformó una base de datos que pudiera además, tener utilidad para otros estudios.

¹²SERNA, Armandina, et al. La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. Mexica, México. 2010. p. 5.

Los resultados que se obtuvieron permitieron conocer el concepto que tienen los participantes sobre la tutoría, encontrando que: el 70% la consideró como un apoyo integral, el 40% como una orientación en el avance curricular, el 30% como apoyo en la elaboración de actividades académicas. También se pudo indagar acerca de los beneficios de las tutorías, mostrando que el 86% las consideraron como una forma de orientación a la solución a problemas académicos, sólo 24% reconoció solución de aspectos no académicos, de los cuales, el 21% se refirió sobre la movilidad académica.

Respecto a la frecuencia de asistencia a tutorías, el 32% asistió una vez al semestre, 36% dos veces, 23% más de dos veces y 8% no asistió. Acerca de los beneficios obtenidos con las tutorías, el 62% encontró un acompañamiento personalizado, 52% logro obtener un avance curricular; además un 41% manifestó que los tutores presentaron adecuado conocimiento del programa desarrollado, 43% notó actitudes amables por parte del tutor. En cuanto a algunos aspectos externos sobre las tutorías recibidas, el 82% consideró que el tiempo dedicado es suficiente, 73% consideró adecuado el espacio en que recibió las tutorías, 61% consideró satisfactoria la confianza brindada por el tutor, el 85% consideró que el tutor tenía conocimientos suficientes para responder a sus dudas.

Sobre el medio de comunicación que los alumnos consideraban conveniente para relacionarse con su tutor, el 96% privilegiaron la atención personalizada, 27% correo electrónico y sólo un 5% la comunicación telefónica.

Se concluyó que gran porcentaje de los alumnos consideran las tutorías como un apoyo integral, además, reconocen a las tutorías como guía la solución de sus problemas académicos, sin embargo, no conocen que pueden ser orientados en otros aspectos como movilidad académica, becas, orientación del perfil profesional.

Finalmente, los autores consideran que es de vital importancia el apoyo institucional en la apertura de diferentes espacios y sobre los cuales se tenga las bases conceptuales suficientes para la credibilidad del programa y los beneficios que genera en todos los participantes.

En la investigación realizada por Cristina Lapeña¹³, en España en el año 2011, titulada: “Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante”, se planteó como objetivo: analizar, a partir de las percepciones y opiniones de los tutores, los resultados generados en la implementación del Programa de Acción Tutorial, durante el curso académico 2006-2007 en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Educación, Económicas, Escuela Politécnica Superior y Escuela Universitaria de Enfermería. El diseño metodológico que se utilizó fue de corte cualitativo y cuantitativo, la recolección de los datos se realizó por medio de un cuestionario abierto virtual y el análisis de datos se realizó con el programa informático AQUAD versión 6.8.2.2. La población estuvo conformada por 202 tutores (docentes de la universidad), que desempeñaron labores tutoriales en el programa.

Los resultados de la investigación muestran en primer lugar, las opiniones de los alumnos al asistir a la tutoría, entre las cuales se encuentran: adquisición de seguridad y autonomía en la gestión y utilización de los espacios y de los recursos de la universidad, opinaron que aprendieron a elaborar un plan de trabajo, lo cual les permitió organizar su tiempo de estudio y utilizar adecuadamente las referencias bibliográficas. Los docentes expresaron que en el ámbito de una tutoría, los estudiantes adquirieron su propio hábito de reflexión, el cual les permitió plantearse metas de aprendizaje, planificar y desarrollar las tareas en función de esas metas, a reflexionar y consultar con personas con más experiencia profesional y sentirse más tranquilos cuando perciben que sus

¹³LAPEÑA, Cristina. Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de alicante. España. 2011. Vol. 32, No. 2. p. 345.

sentimientos e inquietudes son compartidos con los mismos. Es importante mencionar que el apoyo no fue exclusivamente académico, sino también, en aspectos como equilibrio emocional, que se considera necesario para su aprendizaje, superar momentos de desánimo y bloqueo personal.

Por lo anterior, se concluyó que las percepciones que se enuncian por parte de los participantes son significativamente buenas, en las cuales se establece una comunicación e interacción de calidad y respeto generada entre tutores y estudiantes, lo que fomenta el trabajo y las actitudes favorables en los alumnos hacia el aprendizaje autónomo y el colaborativo.

3.2. ANTECEDENTES NACIONALES

Dentro de los antecedentes nacionales, se encuentra la investigación: “La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior”, realizada por Gloria Álzate y Luis Peña¹⁴, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá Colombia, en el año 2009. Los autores se plantearon como objetivo, describir y caracterizar las interacciones que ocurren entre los participantes dentro del proceso de tutoría entre iguales. Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa de corte etnográfico. La población estuvo compuesta por 97 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, los cuales se organizaron en siete grupos de 14 estudiantes, posteriormente se dividieron en parejas, cada una bajo la guía de un profesor- tutor y un practicante-tutor; la tutoría estaba enfocada en la escritura de un proyecto de indagación, dentro del cual, los estudiantes debían entregar una reseña como primer borrador del trabajo final.

¹⁴ALZATE Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior, Bogotá, Colombia. 2009. p. 123-138.

La investigación se centró en el proceso de tutoría entre iguales a través de registros etnográficos que fueron sometidos a codificación abierta y codificación axial, de acuerdo con los lineamientos de Strauss y Corbin¹⁵. Los registros se organizaron en categorías emergentes. Los resultados mostraron la riqueza de la tutoría entre iguales para potenciar el desarrollo integral de los tutorados y promover de manera específica los procesos de lectura y la escritura a nivel universitario.

Las categorías fueron contexto e interacciones. Para la primera, se incluyeron aspectos de espacio y tiempo, inicio de la sesión y cierre de la sesión. Para la segunda, se marcaron tres subcategorías: interacciones tutor-alumno, interacciones alumno-tutor e interacciones alumno-alumno. Estas a su vez se subdividieron en aspectos relacionados con el proceso de escritura, contenidos de los productos escritos, comentarios y estrategias. Posteriormente, los resultados se expresaron en dos categorías: interacciones tutor y tutorados e interacciones entre tutorados.

En la primera categoría se encuentra por parte de los tutores, la empatía y el interés por los escritos de los estudiantes, la actitud de escucha atenta a sus intervenciones, el recurso de la pregunta y el comentario. En la segunda categoría, las respuestas de los estudiantes ponen en evidencia las motivaciones y la forma de relacionarse con el contenido de los textos. Lo anterior permitió conocer las inquietudes y dificultades que se presentaban en el proceso de indagación por parte de los tutorados y, de esta manera, les permitió servir de base a los tutores para reorientar su intervención.

¹⁵STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. En: editorial universidad de Antioquia. Colombia.2002.p. 111- 177.

Finalmente, es importante resaltar que las interacciones guiadas en el espacio tutorial, contribuyeron al desarrollo de las capacidades escriturales y sociales de los estudiantes, ya que permitieron mejorar las habilidades comunicativas. Respecto a los tutores, al estar constantemente brindando posiciones personales frente a los textos, pudieron desarrollar el pensamiento crítico. Gracias a estos resultados se concluye que la tutoría entre iguales no solo lleva a trascender el aprendizaje centrado en lo cognitivo, sino también a desarrollar en los aspectos y habilidades interpersonales.

La siguiente investigación se denomina: “Caracterización de las tutorías de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés”, realizada por María Angulo y Catalina Jaramillo,¹⁶ en la Universidad de La Salle, Bogotá, en el año 2009. Esta tuvo como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas que se generaron en las tutorías, como estrategia novedosa en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés, en el periodo comprendido entre el segundo semestre de 2007 y primer semestre de 2008.

Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de corte descriptivo y analítico, en el que se utilizó: 1) entrevistas semiestructuradas para identificar el sentido e importancia que tuvieron las tutorías en el proceso de formación de los estudiantes, 2) grupos de discusión: lo que les permitió aproximarse a los contenidos de las representaciones, percepciones y formas de vivir las prácticas pedagógicas en las tutorías, 3) guías de análisis documental para efectos de la recolección de la información de fuentes secundarias; se diseñó el instrumento para capturar información contenida en el currículo general de la licenciatura y 4) encuestas en las que se pudo procesar información para un gran número de personas en forma ágil y concreta. Se formularon preguntas cerradas dicotómicas (si/no) y de varias alternativas de respuesta, además preguntas abiertas para profundizar en las opiniones de los encuestados. La población objeto

¹⁶ANGULO, María, et al. Caracterización de las tutorías de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés. En: universidad de la Salle. Bogotá, Colombia. 2009. p. 175-185.

estuvo conformada por estudiantes, profesores y tutores de la licenciatura, en un número aproximado de 17 profesores y 40 estudiantes de los diferentes semestres, de primero a duodécimo. La muestra, sin embargo, se restringió a 7 tutores de francés, 10 tutores de inglés y 10 estudiantes de inglés y 10 de francés que participaron en el programa de tutorías.

Los resultados mostraron que a pesar de que los estudiantes reconocieron la importancia de las tutorías como un aspecto fundamental para complementar su formación disciplinar, muchas veces acudieron a las tutorías para que les ayudarán a terminar un trabajo, es decir, para corregir una tarea o preparar una exposición; convirtiéndose este espacio en algo muy puntual que se limita a corregir un trabajo académico. En cuanto a la metodología y los recursos de aprendizaje empleados, los participantes mencionaron que el simple hecho de estar con un tutor estudiante les generó confianza para preguntar y expresar todas sus dudas, además que los tutores mostraron el conocimiento suficiente para la labor que desempeñan.

Los autores plantean que no existe una didáctica específica de los saberes orientados en las tutorías, dada la naturaleza particular de este espacio académico, el docente tiene que asumir desafíos para resolver obstáculos epistemológicos y generar espacios formativos y de actitud crítica frente a los contenidos disciplinares.

Se concluye que la caracterización indagó, principalmente, el conocimiento de las condiciones, procesos, fortalezas y desafíos de las prácticas pedagógicas, la cual identificó necesidades reales y sentidas de los estudiantes, las metodologías desarrolladas en las tutorías y las relaciones que se establecieron entre estudiantes.

Finalmente, se describe la investigación, “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria”, realizado por Claudia Cardozo¹⁷, en la Universidad Industrial de Santander Colombia, en el año 2001, en la cual se planteó como objetivo proporcionar al estudiante estrategias que apoyarán su proceso de formación profesional, con la disminución de la problemática del bajo rendimiento académico y la deserción universitaria, por medio de tutorías académicas entre pares. En la investigación se obtuvieron resultados en torno a la experiencia de tutoría entre pares, denominada “Programa de Asesoría para el Mejoramiento del Rendimiento Académico”, (PAMRA). El proceso metodológico que se utilizó fue cualitativo etnográfico y la recolección de los datos fue por medio de entrevistas. La población fue conformada por los estudiantes que asistieron a las tutorías en dicha universidad.

La información fue organizada en categorías, dentro de las que se destaca la tutoría universitaria desde la percepción de los participantes. En esta categoría se encontró que, para los tutorados es importante el trabajo con un par, ya que les permitió percibirse a sí mismos como una persona más segura y capaz de resolver eficazmente sus dificultades; además, expresaron que es más fácil aprender con un igual, pues se tiene mayor facilidad de expresar lo que cada uno conoce y siente. Por otro lado, los tutores mencionaron que trabajar de igual a igual con los tutorados les permitió crear mayor compromiso con lo que hacían, pues de esto dependió, en gran parte, los resultados que se obtuvieron en los textos trabajados. También se tuvo en cuenta el rol del tutor como aprendiz y mediador, el cual realiza la tutoría, vista esta como una propuesta de aprendizaje y formación, permitiendo potenciar el aprendizaje de los participantes.

Finalmente para la autora, el trabajar con un par disminuyó las tensiones, que muchas veces bloquean el aprendizaje de un estudiante en el ámbito de una clase

¹⁷CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga. 2011. p. 309-325.

normal, dándole importancia al aprendizaje entre iguales ya que se tiene mayor facilidad para expresar lo que cada uno conoce y siente.

Después de realizar esta descripción de los antecedentes, el grupo investigador ratificó la importancia de las percepciones que se generan en torno a la tutoría entre pares, específicamente en las tutorías de escritura académica, resaltando que aún no se evidencian otros estudios que muestren claramente el interés particular de la presente investigación.

4. JUSTIFICACIÓN

La investigación cualitativa desarrollada en el marco de las tutorías del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, generó beneficios, aportes y nuevos intereses; por esta razón, las personas que participan activamente en el Centro de Escritura en calidad de tutores, docentes o coordinadores, podrían identificar en los resultados de esta investigación, aquellos aspectos que los tutorados consideran positivos, así como también los susceptibles de ser mejorados, con el fin de realizar acciones tendientes a cualificar los servicios que se prestan en este espacio.

La cualificación del Centro de Escritura a su vez, podría generar dos beneficios indirectos. Por un lado, beneficiaría el aprendizaje de la escritura académica de todos los miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores y administrativos, debido a que todos ellos pueden acceder a los servicios que en él se ofrecen. Esto permitiría favorecer su desempeño académico o profesional, dada la estrecha relación entre la producción textual, el aprendizaje y las múltiples prácticas de escritura que deben desarrollar algunas personas en su ejercicio laboral.

Por otro lado, el ofrecimiento de servicios de calidad desde el Centro de Escritura, permitiría visibilizar el programa de Fonoaudiología, unidad académica que lo lidera, en toda la Universidad del Cauca y en otras instituciones de educación superior que se benefician de ellos.

Vale la pena mencionar otro beneficio que podría generar la divulgación de los resultados de esta investigación, el cual sería el reconocimiento de las ventajas y desventajas del trabajo entre pares como una estrategia de enseñanza. Tal reconocimiento podría dar lugar a que los docentes universitarios evalúen la posibilidad de implementar esta herramienta pedagógica en sus clases, para

favorecer el aprendizaje de la escritura o de cualquier otro objeto de conocimiento. Además también podría impulsar el desarrollo de estudios sobre la escritura en la educación superior, para avanzar en el conocimiento y en el campo de acción del Fonoaudiólogo.

A nivel profesional la socialización de las percepciones de los participantes en las tutorías de escritura académica, podrían permitir a los Fonoaudiólogos en formación, asumir este ámbito temático como un posible campo de desempeño profesional, esto se constituiría en un aporte importante para la profesión, puesto que ha sido poco explorado por estos profesionales en particular.

En cuanto al ámbito académico, dar a conocer el proceso de la investigación cualitativa desarrollada para indagar las percepciones, mostraría aspectos que no son tan visibles en una investigación cuantitativa, lo que motivaría a los docentes y estudiantes del programa a realizar estudios de este tipo.

Además, haber hecho ese recorrido teórico para indagar las percepciones y encontrar su correspondencia en un proceso metodológico, motivaría a otros miembros de la comunidad académica a descubrir en qué contextos y ejes temáticos se pueden explorar las percepciones.

Finalmente, este trabajo ha permitido que los investigadores desarrollen algunas habilidades en el campo de la investigación cualitativa. Además, el tema investigado ha suscitado una motivación en la escritura académica y un interés por el ejercicio de ser tutor par, teniendo en cuenta los beneficios que este podría generar en la formación profesional.

5. OBJETIVOS

5.1. GENERAL

Conocer las percepciones que tienen los participantes acerca de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca en el primer periodo del 2014.

5.2. ESPECÍFICOS

- Conocer las experiencias de los participantes frente al rol de tutor y tutorado.
- Reconocer las interpretaciones que tienen los participantes respecto a las situaciones presentes en el desarrollo de las tutorías.
- Identificar los juicios que los participantes plantean respecto a las tutorías que se desarrollan en el Centro de Escritura.

6. REFERENTE CONCEPTUAL

En este apartado se presentan algunos conceptos clave para la comprensión de la investigación: la escritura en la universidad, tutoría entre pares, criterios para la evaluación de textos escritos, prácticas y percepciones.

6.1. LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios, debido a que una gran parte del conocimiento que se elabora en estos, se forma y se relaciona a través de los textos que se leen y se producen en los diferentes campos disciplinarios. La escritura académica, según Cassany¹⁸, es una práctica de construcción social alrededor de contenidos y formas particulares de cada disciplina, de las convenciones específicas de esta y de los tipos de discurso que en su interior se construyen. Hernández¹⁹ coincide al afirmar que se trata de una práctica social desarrollada por personas especializadas que se integran en una comunidad discursiva, en la que la escritura es usada como medio de interacción y de construcción y divulgación del conocimiento.

Por lo anterior, es necesario que el estudiante que ingresa a la universidad desarrolle habilidades lingüísticas en la producción y comprensión de textos, que le permitan integrarse, progresivamente, a la comunidad disciplinar a la que aspira. Los estudiantes que ingresan a la universidad, entonces, “deben aprender las convenciones retóricas de sus discursos, las modalidades de enunciación, el

¹⁸CASSANY, citado por HERNÁNDEZ, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? Red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. 2009. p. 31.

¹⁹HERNANDEZ, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En: Redalyc.2009.p. 31.

reconocimiento de su propia identidad en una lucha contra el estatus del que están investidos ciertos individuos en las comunidades académicas por los saberes que poseen sobre la escritura”²⁰ tal como lo refiere Varga. Lo anterior constituye un reto para los que ingresan a la universidad, al encontrar barreras y nuevas culturas por apropiarse y aprender, tal como lo señala Carlino²¹.

De acuerdo con Clarin²², cuando los estudiantes inician la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos; sin embargo los universitarios tienen serias dificultades para comprender un texto, así como para organizar la información por escrito. Tales dificultades, como puede desprenderse del párrafo anterior, no son necesariamente atribuibles a deficiencias propias de los estudiantes, sino que pueden ser el resultado esperable cuando se enfrentan a tareas complejas, hasta entonces desconocidas.

El reconocimiento de los nuevos retos de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes al ingresar a la educación superior ha dado lugar, por un lado, a nociones como alfabetización y literacidad académica, y por otro lado, a movimientos como escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas.

De acuerdo con Carlino²³, la alfabetización académica es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para la participación en la cultura discursiva de las disciplinas; también incluye las actividades de lectura y escritura necesarias para aprender en la universidad. Puede identificarse entonces que esta noción involucra tanto prácticas de lenguaje como prácticas de pensamiento que permiten

²⁰VARGAS, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 69.

²¹CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. En: fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2005. p. 9.

²²CLARIN, citado por BONO, Adriana. La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Argentina. Vol. 13, No. 1. 1997. p.1.

²³CARLINO. Op., cit. p. 3.

llegar a pertenecer a una comunidad científica o profesional determinada; se trata del proceso que posibilita tal pertenencia.

En un trabajo posterior, la misma autora reformula esta noción y la propone como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”²⁴ Implica entonces que el proceso de enseñanza favorezca el camino de los estudiantes hacia las diferentes culturas escritas de las disciplinas, con el fin de realizar la inclusión a estas prácticas. Carlino²⁵ advierte que la alfabetización académica está orientada a dos objetivos que conviene diferenciar: por un lado, enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, es decir, formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas. Por otro lado, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, o sea enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por tales especialistas.

Otros autores como Cassany²⁶ prefieren usar el término literacidad equivalente al literacy inglés para referirse al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción. El autor plantea que esta concepción en oposición a la de alfabetización que a su juicio carga con connotaciones negativas ofrece una perspectiva más social, descriptiva, realista y completa sobre los usos escritos que profesores y estudiantes hacen en la universidad.

La literacidad académica no depende exclusivamente de lo disciplinario ni de las temáticas de las comunidades, sino también de lo que los estudiantes necesitan

²⁴CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. En: redalyc. vol. 18, No. 57. 2013, p. 370.

²⁵Ibíd, p. 370.

²⁶CASSANY, Daniel, et al. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En: revista memorialia. Venezuela. 2008. p. 1.

aprender y hacer, colocando en primer plano el poder, la identidad y el rol del lenguaje en el proceso de aprendizaje, según lo afirmado por Vargas²⁷.

En cuanto a los movimientos pedagógicos que surgen ante la necesidad de acompañar los procesos de lectura y escritura en los universitarios, la escritura a través del currículo nació en la década de los 80 en el medio anglosajón. Esta promulga que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, un método para pensar, por lo que propone, en vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, encargarse de hacerlo en cada asignatura de las distintas disciplinas en la universidad, tal como lo menciona Carlino²⁸.

Se trata entonces según Murillo del “movimiento sistemático que proporciona el apoyo institucional y los conocimientos educativos para mejorar la cantidad y la calidad de la escritura que se produce en cursos como historia, ciencias, matemáticas y sociología”²⁹. En este sentido, Molina³⁰ afirma que es un movimiento que propone formas y prácticas especializadas de leer y escribir dentro de cada campo del saber, teniendo en cuenta sus propios modos de construir el conocimiento.

Para el caso de la escritura en las disciplinas, Russel³¹ refiere que este movimiento fue concebido inicialmente como parte de la escritura a través de

²⁷ VARGAS Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 105.

²⁸CARLINO, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En: revista latinoamericana de lectura. 2004. p. 2.

²⁹ MURILLO, Mary. La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. En: universidad autónoma de Barcelona. 2010. p. 67-68.

³⁰MOLINA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: redalyc. 2012. Vol. 5, No.10. p. 6.

³¹RUSSELL, Daniel. Writing in the academic disciplines. A curricular history. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. 2002. Citado por: MOLINA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Redalyc.2012. Vol. 5, No. 10. p. 7.

currículo, pero luego se separó de él, para buscar las formas de escritura y las prácticas especializadas dentro de las disciplinas.

Se partió de la consideración que leer y escribir no era un asunto exclusivo de especialistas de lenguaje, sino de toda persona interesada en producir conocimiento. Para este movimiento, Carlino³² refiere que incursionar en una disciplina implica conocer su lenguaje, leer y escribir textos de acuerdo con los criterios que la disciplina impone, apropiarse los modos de pensamiento y los géneros textuales instituidos por ella y en fin, ingresar en su cultura escrita.

Teniendo en cuenta estos movimientos y nociones, parece existir actualmente un consenso en torno a la necesidad de apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura de los universitarios, considerando las especificidades de las disciplinas en las que se están formando.

6.2. TUTORÍA ENTRE PARES

Para Fullerton³³ el concepto de tutoría es muy variado, ya que se puede relacionar con diferentes actividades como: clases privadas, supervisión, entrenamiento o consejería. Peyton³⁴ coincide al afirmar que no hay una definición universal para el término, pues cada persona concibe la tutoría de manera distinta dependiendo del contexto en que la usa.

³²Carlino, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. revista latinoamericana de lectura. 2004. p. 2.

³³FULLERTON, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 196.

³⁴PEYTON, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 196.

A pesar de lo anterior, algunos autores han tratado de conceptualizarla. Cruz³⁵, por ejemplo, la define como una relación entre dos personas, en la cual uno de sus integrantes tiene mayor habilidad o dominio en un área específica, a comparación del otro, que requiere de mayor acompañamiento y asesoría en su aprendizaje. Molina³⁶, por su parte, plantea que la tutoría es una atención personalizada, en la que un tutor orienta a un estudiante en diferentes aspectos relacionados con su trayectoria académica, integrando algunas funciones administrativas, académicas, motivacionales y de apoyo personal.

Argüís³⁷ reconoce diferentes tipos de tutoría:

Tutoría individual: modalidad que es desarrollada por un tutor-profesor hacia sus estudiantes teniendo en cuenta sus habilidades y dificultades, su manera de ser y de actuar. En este tipo de tutoría el profesor tiene como propósito orientar al estudiante en la planeación y ejecución de sus tareas.

Tutoría en grupo: esta modalidad se refiere a la actuación del tutor en grupos de estudiantes, con el objetivo de ayudarlos en la orientación del currículo y su participación en el aula de clase. De este modo, el tutor es un canal de comunicación entre los alumnos y los docentes.

Tutoría de la diversidad: en este tipo de tutoría, el tutor tiene en cuenta las capacidades y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, haciendo énfasis en los dispositivos de comunicación y métodos de profundización. Por tales características, este tipo de tutorías se convierten en un reto pedagógico para quienes las aplican.

³⁵CRUZ, Gabriela.et al. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.198.

³⁶MOLINA, citado por Jiménez, Luis Enrique. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la universidad pedagógica nacional unidad-Ajusco. 2009. p.30.

³⁷ARGÜÍS, citado por Jiménez, Luis Enrique. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la universidad pedagógica nacional unidad-Ajusco. 2009. p. 32-33.

Tutorías técnicas: se refiere a aquellas responsabilidades que han sido designadas a un profesor que no se desempeña como tutor. La acción de esta tutoría figura en la coordinación de experiencias pedagógicas, actividades de formación, organización y mantenimiento de laboratorios, biblioteca, entre otras.

Tutoría entre pares o iguales: es aquella tutoría que se da de alumno- alumno, en la cual, uno de ellos tiene mayor experiencia que el otro. Por lo tanto, el objetivo del estudiante experto es orientar al compañero en la integración al ámbito universitario.

Esta última modalidad, es también definida por el grupo de investigación aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona³⁸, como un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de estudiantes, un tutor y un tutorado, con un objetivo común, que se alcanza a través de un marco de relación planificado.

Esta estrategia, según la ANUIES³⁹, permite establecer un proceso formativo-educativo con una comunicación bidireccional entre estudiantes, centrado especialmente en el aprendizaje de aquellos que se encuentran en una institución de educación superior, cualificando su proceso de formación profesional.

El tutor, entonces, se concibe como un compañero temporal que de manera consciente ayuda a un estudiante en el desarrollo de todas sus potencialidades como ser único e individual, orientándolo, asesorándolo y acompañándolo⁴⁰. Duque, Gómez y Gaviria⁴¹ refieren que esta persona debe manifestar interés por

³⁸Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tutoría entre iguales. En: universidad autónoma de Barcelona. 2007. p. 1.

³⁹ANUIES, citado por ORTEGA, Norma. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. Bogotá. 2011. Vol. 14, No. p. 88.

⁴⁰Ibíd., p. 88.

⁴¹DUQUE, Lina, et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia Aprende. 2009. p. 5.

ser tutor académico y cumplir con las funciones propias de su cargo como preparar, ejecutar y hacer seguimiento de las necesidades de los estudiantes, que presenten o no, alguna dificultad. Deben implementar estrategias que permitan la integración de conocimientos, por medio de ejercicios prácticos que promuevan en el estudiante su autonomía.

De acuerdo con Mosca⁴², los tutores pares cumplen funciones como:

- Facilitar la integración del estudiante-tutorado a la institución educativa, promoviendo su participación en diversos ámbitos y su apropiación del aprendizaje.
- Acompañar el proceso de construcción del “ser estudiante”, reconociendo al tutorado como actor de su propio proceso de aprendizaje.
- Visualizar e identificar recursos personales, lo cual se realiza con el fin de promover y potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias, tanto en el tutorado como en el tutor para un mejor desempeño académico.
- Motivar el deseo de seguir aprendiendo.
- Promover la construcción y la comunicación en los grupos, para favorecer la inclusión en la institución y el estudio de forma colectiva.
- Evaluar en todo momento los aspectos éticos en las tareas que realiza.

En cuanto al tutorado, en la literatura es considerado, como una persona “novata, aprendiz, menos experta y protegida”⁴³. Adams⁴⁴ refiere que este debería presentar algunos atributos como la responsabilidad, la iniciativa, la ingeniosidad y la habilidad para alcanzar sus metas, atendiendo los consejos dados por el tutor.

⁴²MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: google académico. 2012. p. 7.

⁴³JIMÉNEZ, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la universidad pedagógica nacional unidad - Ajusco. 2009. p.37.

⁴⁴ADAMS, citado por Jiménez, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la universidad pedagógica nacional unidad - Ajusco. 2009. p.37.

Ahora bien, las tutorías entre pares sobre cualquier objeto de conocimiento, pueden generar diversos beneficios en los tutores y tutorados. En el caso de los primeros, Lucas⁴⁵ refiere que pueden obtener nuevos conocimientos y más experiencia. En los segundos, menciona que pueden fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando a profundidad el conocimiento, así como renovar el sentido de entusiasmo por su trabajo.

Complementando lo anterior, Lyons, et al⁴⁶ resalta que los beneficios generados en el tutor, se dan a partir de su experiencia con los tutorados, ya que estos contribuyen a su propio desarrollo intelectual. El interés que pone el tutor sobre aquel estudiante que requiere de su asesoría, permite que este último, pueda mejorar su rendimiento académico.

No obstante los aportes, en este tipo de tutorías también se pueden identificar retos y dificultades. Por ejemplo, Hanford, et al⁴⁷ menciona que generalmente se presenta poca disponibilidad en cuanto al tiempo por parte del tutor, además de problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y diferentes expectativas entre tutor y tutorado. Lucas⁴⁸, por su parte, manifiesta que algunas relaciones entre estos participantes pueden resultar explosivas o discriminativas y se pueden observar vínculos de dependencia o disminución del potencial del alumno.

Como se ha plateado, la tutoría entre iguales puede ser desarrollada para apoyar cualquier campo del saber. En esta investigación en particular, es de interés la que sucede en torno a la escritura académica, específicamente la que se desarrolla

⁴⁵LUCAS, J, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.198.

⁴⁶LYONS, et al, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199.

⁴⁷ HANFORD, et al, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199.

⁴⁸ LUCAS, J, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 199.

para contribuir a su aprendizaje mediante la revisión guiada de un texto producido por el tutorado.

La revisión entre pares en escritura académica es definida como una práctica de evaluación de diferentes tipos de discurso: investigaciones o proyectos, reseñas, artículos, ensayos, en la que un estudiante evalúa críticamente un texto escrito por otro. Esta función debe ser realizada por un tutor capacitado para desarrollar tal actividad, según Bazerman, et al⁴⁹.

Es así como Chois y Guerrero⁵⁰ muestran algunos procedimientos, observados en los tutores del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, con los cuales un tutor puede hacer notar al tutorado algunos aspectos de su texto que son susceptibles de mejorar:

- Le dice directamente lo que considera inadecuado.
- Solicita al tutorado justificar su propuesta de escritura y posteriormente propone opciones para perfeccionar el escrito.
- Cambia la entonación o intensidad de lectura en voz alta en el momento de leer lo que considera inadecuado.
- Dice lo que está mal y explica cómo debería mejorar, sin dar ejemplo.

Estos mismos autores identificaron algunas acciones que permiten al tutor construir un ambiente relajado, propio de pares, en el marco de la tutoría. Por ejemplo, no centrarse exclusivamente en los aspectos negativos del texto, sino en resaltar los positivos; hacer uso de la primera persona del plural, diciendo cosas como “aquí podemos escribir” e incluir varias expresiones de buen humor que permitirían trabajar en un ambiente amigable.

⁴⁹BAZERMAN, et al, citado por VARGAS, Alfonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral UPF. Colombia. En: universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 171.

⁵⁰CHOIS, Pilar, et al. Los aportes de un tutor par de Escritura académica. En: congreso latinoamericano de centros de escritura. 2013. p. 1.

Por otro lado, Carlino⁵¹ afirma que entre los beneficios de la revisión de textos entre pares, puede incluirse que permite que los autores aprendan a tomar las sugerencias de los lectores, no como algo que deba hacerse para cumplir una tarea, si no con el objetivo de examinar y evaluar su desempeño durante la escritura. Es así como el estudiante podrá decidir sobre su propio plan de mejora y coordinar sus intenciones como autor del texto.

Por su parte, Cassany⁵² afirma que este modo de cooperación no solo genera un beneficio en la elaboración de los textos, si no que activa los procesos meta cognitivos relacionados con la revisión del escrito. Así mismo, la lectura que desarrollan los estudiantes tutores sobre sus elaboraciones, permite que tomen conciencia sobre sus propias dificultades y puedan participar en un proceso de comunicación en torno a la escritura.

Esos intercambios orales entre iguales evidencian los problemas de composición escrita para encontrar las posibles soluciones y resolverlos de forma cooperativa, tal como lo afirma Camps⁵³. Sin embargo, pueden existir algunos problemas en esta práctica. Cassany⁵⁴ refiere que algunas de estas dificultades pueden deberse a la falta de conocimiento por parte del tutor para corregir los textos en todos sus aspectos y desconfianza del tutorado hacia el trabajo de su par, que le hace preferir la revisión de su escrito por parte de un docente y considerar esta modalidad como una pérdida de tiempo.

A pesar de estos inconvenientes, este mismo autor resalta que es una práctica que tiene muchas ventajas por lo que debe ser potenciada.

⁵¹ CARLINO, Paula, revisión entre pares en la formación de posgrado. En: revista Dialnet. Vol. 29, No. 2. 2008. p. 23.

⁵²CASSANY, citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: science direct. Vol. 9, No. 1. 2009. p. 126.

⁵³CAMPS, citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: science direct. Vol. 9, No. 1. 2009. p. 126.

⁵⁴CASSANY, citado por VARGAS, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 171.

6.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

De acuerdo con lo anterior, cuando el estudiante asiste a una tutoría para recibir una orientación sobre un texto en particular, es importante resaltar que existen algunas formas para identificar los elementos que componen cada escrito, así como los procesos para comprender, interpretar y producir los diferentes tipos de textos, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional⁵⁵. Estos han sido clasificados de la siguiente forma:

Procesos referidos al nivel intratextual: en los que se incluyen las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas) y marcas temporales (tiempos verbales, adverbios).

Procesos referidos al nivel intertextual: en los que se deben identificar las relaciones existentes entre un texto y otro, la presencia de diferentes voces a lo largo del discurso, referencias a épocas y culturas diversas y formas de referenciar en el documento.

Procesos referidos al nivel extratextual: los que se refieren a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los

⁵⁵COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. SantaFé de Bogotá: MEN, 1998. p. 36.

textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos y con el uso social que se hace de ellos.

Entre los criterios descritos anteriormente, han sido escogidos para el trabajo de percepciones, los del nivel intertextual, con el fin de analizar aquellas experiencias mencionadas por los participantes de esta investigación, en torno a las tutorías recibidas sobre escritura académica.

6.4. PERCEPCIONES

6.4.1. Aproximaciones al concepto.

Para hablar de percepción, primero se debe considerar que la fisiología de la misma empieza, según Stein, “admitiendo un trayecto anatómico que conduce de un receptor determinado, por medio de un transmisor definido, a un aparato grabador, también especializado”⁵⁶. Sin embargo, este fenómeno no sólo comprende aquello que tiene que ver con lo fisiológico, puesto que en él está implícita la búsqueda de significados. Al respecto Jaramillo, et al⁵⁷ antes de hablar de percepción, definen la Fenomenología como el estudio de la esencia en las que se ubica la percepción, con esto los autores pretenden indicar que en el campo fenoménico del hombre, la percepción está como el trasfondo de los actos de la realidad.

Atendiendo a estos postulados, a continuación se desarrollará la percepción desde lo fisiológico, así como desde la búsqueda de sentido sobre la actividad humana.

⁵⁶STEIN, J. citado por MERLEAU, M. Fenomenología de la percepción. España: editorial planeta-Agostini. 1994. p. 29.

⁵⁷JARAMILLO, L, et al. La percepción y la pregunta por el sentido: implicaciones para una enseñanza corporal con-sentido. En: lúdica pedagógica. 2012. Vol 2, No. 17. p. 34.

Sobre lo primero, Barrera⁵⁸ explica que el desarrollo humano es un proceso paulatino que va de lo más simple a lo más complejo y que el mismo depende de factores como la herencia, el medio ambiente, la maduración de las estructuras anátomo-funcionales y la participación del sistema nervioso central; este último recibe información principalmente de los sentidos de la visión y el oído, lo que permite la elaboración y asimilación de los estímulos que provienen de la interacción con el entorno.

Al hablar de estímulos, aparece la sensación como aquello que permite identificar las características de un objeto, lo que se convierte según Merleau⁵⁹ en el primer grado de reflexión sobre lo que reciben los sentidos. Algo similar plantea Pavlov⁶⁰ al decir que la percepción es un producto de la asociación de las señales visuales de los objetos y de la experiencia motriz, lo que permite un conocimiento concreto del objeto. Esta etapa perceptiva inicial según Guardiola⁶¹, corresponde a la etapa de **selección**, en la que el individuo percibe parte de los estímulos que recibe de acuerdo con las características del objeto.

Ahora bien, Guardiola⁶² menciona una segunda etapa de la percepción a la que denomina **organización**, en ella los estímulos seleccionados se organizan y se clasifican en la mente del individuo configurando un mensaje, según agrupamiento, contraste y ambigüedad; a lo que se suma la experiencia, pues el reconocimiento de los objetos o fenómenos requiere de una reflexión en la que se invita al sujeto, de acuerdo con Merleau, remontarse a las “mismísimas experiencias que los designan para definirlos de nuevo⁶³.”

⁵⁸BARRERA, Juana. diseño y aplicación de tareas para evaluar velocidad y ritmo, como componentes de la fluidez, en niños preescolares entre 4 años o mes y 5 años 11 meses de edad. En: universidad de Chile.2005. p.11.

⁵⁹MERLEAU, M. Fenomenología de la percepción. España: editorial elaneta-agostini.1994. p. 28.

⁶⁰PAVLOV, Citado por GONZÁLEZ, Diego. Experimentos e ideología. Bases de una teoría psicológica. Universidad de los andes, facultad de medicina. Venezuela. 1960. p.68.

⁶¹ GUARDIOLA, Placido. La percepción. Universidad de Mursia.2013. p. 5.

⁶²Ibíd., p. 9.

⁶³MERLEAU, M. Op. cit., p. 32.

A su vez la experiencia le da una connotación social a la percepción, según Sokolov⁶⁴ una de las características importantes de la percepción es que esta permite reflejar las particularidades del mundo exterior reconociendo al objeto como ser social, posición que excede sólo el proceso sensorial. Al respecto, Vargas⁶⁵ refiere que las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado al ser moldeadas por pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la infancia, que se seleccionan y se organizan para satisfacer las necesidades individuales y colectivas, mediante la búsqueda de estímulos útiles y la exclusión de los indeseables en función de la supervivencia y la convivencia, siendo un proceso que toma un papel activo, que según Merleau⁶⁶ involucra tanto lo consciente como lo inconsciente de la psiquis humana y asocia permanentemente lo percibido y la experiencia antigua para otorgar un sentido.

Finalmente aparece la **interpretación**, que como lo menciona Guardiola,⁶⁷ es la fase en la que se proporciona significación a los estímulos organizados, interpretándolos dependiendo de los factores internos de la persona y de su experiencia e interacción con el entorno. Esta fase surge como una reflexión interior, que permite formular explicaciones sobre las sensaciones o impresiones que llegan a través de los sentidos, dichas formulaciones aparecen a modo de juicios como “una simple actividad lógica de conclusión” según Merleau⁶⁸. Lo anterior permite a través de palabras tomar una posición frente a lo que se percibe; posición que pueden conocer los demás.

Carterette, et al⁶⁹ llama a los juicios, los calificativos universales que la persona hace sobre los objetos percibidos, indica que estos permiten al individuo dar

⁶⁴SOKOLOV, Citado por GONZÁLEZ, Diego. Experimentos e ideología. Bases de una teoría psicológica. En: universidad de los andes. Venezuela. 1960. p. 70.

⁶⁵ VARGAS, Luz. Sobre el concepto de percepción. En: red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. 1994. p.47-53.

⁶⁶ MERLEAU, M. Fenomenología de la percepción. España: editorial planeta-agostini.1994. p. 40.

⁶⁷ GUARDIOLA, Placido. La percepción. En: universidad de Murcia. 2013. p. 13.

⁶⁸ MERLEAU, M. Op. cit., p. 55.

⁶⁹CARTERETTE, et al, citados por VARGAS, Luz. En: red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. 1994. p.47-53.

opiniones frente a determinadas situaciones, eventos u objetos percibidos del entorno. Al respecto Merleau⁷⁰ refiere que el juicio no explica del todo la percepción, porque considera que este es una mínima expresión discrecional, para él la percepción efectiva está antes de que aparezca alguna palabra que pretenda explicarla; un juicio nunca explicará completamente la percepción, aunque se convierte en una manera formal de hacerlo.

En este sentido, Merleau⁷¹ también llama la atención sobre lo que él considera, es el regresar de la percepción al campo filosófico, en el que este fenómeno adquiere un sentido diferente; “fenomenológico”, cuando lo que se percibe no es absoluto, por lo que corresponde tomar como objeto de análisis el “sistema yo - otro - el mundo para despertar los pensamientos que son constitutivos del otro, de [mi] mismo como sujeto individual y del mundo como polo de [mi] percepción”

En esta anterior expresión se comprometen nociones relacionadas con el concepto de campo fenomenal, en el que la percepción no se aplica a una sola persona ni a un solo momento, al contrario, requiere de una interacción cambiante y activa entre la realidad así como en los procesos de la conciencia. En cuanto al campo perceptivo Roca⁷² menciona que este se amplía hacia lo que percibe el otro, lo que de alguna manera se relaciona con la percepción social como la valoración que el individuo hace de una determinada situación y de su papel o posibilidades en ella.

En este punto y desde la Psicología social, el objeto de percepción según Mead, es que “exista siempre en actos organizados y sociales”⁷³ por lo tanto los significados de lo que se percibe están en la conexión entre un nivel ontológico y otro político-social, que se da en interacciones en las que la percepción de las cosas no puede ser entendida simplemente como una copia en la conciencia de un mundo externo de objetos reales, que en principio distantes, se tornan

⁷⁰MERLEAU, M. Op. cit., p. 55.

⁷¹MERLEAU, M. Fenomenología de la percepción. España: Editorial Planeta-Agostini.1994. p.81.

⁷² ROCA, Josep. Percepciones: usos y teorías. Biblioteca Universia. 2012. p.10 -12.

⁷³MEAD, George, citado por DOMENECH, Miquel, et al. Psicol. Soc. 2003, vol.15, No.1.p. 18-36.

simultáneos con el individuo, sino más bien “comparten, producen acto, están implicados en la emergencia del mismo acontecimiento”⁷⁴.

En este sentido, en el marco de acciones sociales y específicamente para este estudio, desarrollado en un espacio de diálogo entre pares, la percepción inicia como una sensación de las cosas que suceden en el espacio compartido por dos sujetos, luego va a la conciencia, se organiza, se interpreta y se expresa a través de juicios, permitiendo la comprensión social del fenómeno o como lo indica Mead “la socialidad del objeto”⁷⁵.

6.4.2. Las percepciones en la investigación de las tutorías entre pares.

El componente social de la percepción con el que finaliza la sección anterior, permite a su vez, introducir en el cómo la concepción de percepción se ha trabajado para el estudio de lo que sucede en el marco de interacciones humanas, en las que la interacción emerge como el objeto o fenómeno a ser percibido. Para el caso de la tutoría entre pares, algunas revisiones del estado del arte al respecto dejan entre ver como se aborda el asunto de la percepción.

De acuerdo con lo anterior, Padilla⁷⁶ atiende a la percepción como un juicio o una opinión que los estudiantes desarrollan acerca del tutor, conocerlas es importante para fortalecer la actividad del programa en el que estas se estudian, a partir de información sobre la empatía, el respeto por el individuo, el conocimiento del tema y del reglamento de la institución por parte del tutor.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 8-36.

⁷⁵ MEAD, George, citado por DOMENECH, Miquel, et al. *Psicol. Soc.* 2003, vol.15, No.1.p. 18-36.

⁷⁶ PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA ACADÉMICA. La tutoría académica y la calidad en la educación. En: PITA. México. 2004. P.73.

Así mismo Serna⁷⁷, da a conocer las expectativas u opiniones que presentan los alumnos sobre las tutorías académicas, desde el punto de vista o juicio, basado en los deseos y preferencias de los universitarios en este espacio.

Álvarez, et al⁷⁸ considera a las percepciones como la concepción de los estudiantes acerca del tutor y las tutorías, así como las expectativas y la figura del compañero tutor que desean. Las percepciones de los estudiantes requieren en este sentido, de un proceso consiente para dar opiniones frente a determinadas situaciones, además deben tener en cuenta sus deseos, preferencias y necesidades acerca de la imagen del compañero tutor.

Todo lo anterior permite ver diferentes formas en que se ha apropiado el concepto de percepción sobre una situación o personas en particular; tutorías, pares y tutor. En el presente estudio, se entenderá que la percepción contiene un nivel consciente y uno inconsciente que inicia con las sensaciones, no es un concepto estático y continuo, sino que se reestructura constantemente para organizarse dentro del contexto de la tutoría, el rol del sujeto, los objetivos que los lleva al espacio tutorial y el reconocimiento del otro en la interacción. Así mismo los juicios serán una forma de definir la percepción, aclarando que estos no necesariamente serán proporcionales a todo lo que el tutor o tutorado perciba, ya que sólo serán una aproximación de lo percibido dentro del espacio que estos comparten.

⁷⁷SERNA Armandina, et al. La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. En: universidad Autónoma de baja California, Mexicali. México. 2010. p. 4-5.

⁷⁸GONZALES, Miriam, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. En: Educar. 2005. p.112.

7. REFERENTE CONTEXTUAL

El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca,⁷⁹ se encuentra ubicado en el salón auxiliar de la sala de sistemas de la Facultad Ciencias de la Salud, en la carrera 6 No. 14N – 02, barrio el Recuerdo. Fue creado por el programa de Fonoaudiología en el primer periodo del 2013, con el objetivo de potenciar las habilidades de escritura académica en la comunidad universitaria, mediante tutorías individuales y grupales desarrolladas por pares y docentes.

Pretende ser reconocido a nivel institucional, regional y nacional por su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, generando un impacto en la formación profesional de sus estudiantes, en coherencia con los principios de la Universidad del Cauca.

Para llevar a cabo tal objetivo, el Centro de Escritura ofrece los siguientes servicios:

- **Tutoría personalizada de escritura:** este servicio está dirigido a personas que requieran asesoría para escribir un texto asignado por la universidad. El

⁷⁹COLOMBIA. UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Popayán, 2014.

proceso consiste en planificación, escritura de borradores o revisión y reescritura de una versión preliminar hasta producir la versión definitiva.

- **Apoyo continuo al aprendizaje de la escritura académica:** en este servicio se ofrecen sesiones a lo largo de un semestre para ayudar a aquellos estudiantes que consideren necesario cualificar su desempeño en escritura.
- **Talleres grupales a estudiantes:** se brinda asesoría sobre las características de un tipo de texto en particular, el procedimiento de producción del mismo o sobre un aspecto determinado de la escritura.
- **Asesoría a docentes:** en este apartado se brinda acompañamiento a los profesores que deseen desarrollar algunas estrategias, para ayudar a sus estudiantes a leer o a escribir mejor y a usar estas tareas como herramientas de aprendizaje en las asignaturas que orientan.

El Centro de Escritura es dirigido actualmente por la Fonoaudióloga Adriana Carolina Casas, quien asesora a los tutores, estudiantes de séptimo y décimo semestre del programa de Fonoaudiología, los cuales fueron seleccionados por sus habilidades escriturales y sus buenas relaciones interpersonales. Ellos participaron previamente en un proceso de capacitación con la orientación de las Fonoaudiólogas Pilar Chois y Adriana Casas.

Es importante señalar que durante los dos primeros periodos académicos comprendidos en el año 2013 se desarrollaron: en el primer periodo, 456 tutorías a 270 usuarios; además se realizaron 31 talleres, abordando temas como artículo científico, informes, ensayo, normas, resumen y planeación. Para el segundo periodo del 2013, se llevaron a cabo 518 tutorías y se orientaron en total 38 talleres con temáticas de lectura crítica y escritura argumentativa, artículo

científico, proyecto de investigación, normas APA, informe de evolución y trabajo de grado.

Finalmente es significativo mencionar que en este lugar se realiza una evaluación cuantitativa de las tutorías y talleres que se ofrecen, con el fin de conocer la opinión de los tutorados acerca del servicio que recibieron, considerando algunos aspectos relacionados con la calidad de los aportes hechos por el tutor para favorecer el aprendizaje de la escritura académica. Esta valoración en los tres primeros periodos de actividad en el Centro de escritura ha sido calificada por la mayoría de usuarios de manera positiva con un 94% sobresaliente y un 99% excelente.

8. METODOLOGÍA

8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativa con enfoque etnográfico entendido como aquel que es aplicado a un grupo localizado de personas que comparten características culturales y sociales, las cuales pueden estar concentradas en un sitio de trabajo, un estilo de vida o una residencia; con el fin de buscar según Boyle⁸⁰ comprender sus creencias, conductas, formas de ser, sentir y actuar

Además, Rodríguez et al⁸¹ menciona que la etnografía en la sociedad moderna puede asumir para su estudio grupos particulares como una familia, una situación educativa, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social y hasta un aula de clases, todos considerados como unidades sociales, razón por la

⁸⁰BOYLE, Joyceen. Estilos de etnografía. En: asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: editorial universidad de Antioquia.2003. p. 185 – 214.

⁸¹RODRÍGUEZ, Violeta, et al. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. En: universidad de Zulia. Venezuela. 2011. Vol. 17, No. 2.p. 26-39.

cual, la presente investigación se inscribió en la etnografía particularista propuesta por Boyle⁸²

Finalmente, se asume también influencia de la etnografía educativa, que se presenta como un método de investigación alternativo para comprender fenómenos educativos desde las perspectivas del profesor, los estudiantes, la familia, entre otras estructuras de la vida académica y que por tanto se preocupa por comprender lo que se hace, las estrategias que se emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas, las actitudes, opiniones y creencias de los sujetos así como las interacciones entre profesores/ estudiantes y entre estudiantes, tal como lo da a conocer Rodríguez, et al⁸³.

8.2. PARTICIPANTES

La población a estudio estuvo compuesta por los estudiantes que asistieron al Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, en el rol de tutorados y los estudiantes de Fonoaudiología matriculados en las practicas Integral I y Comunitaria que participaron como tutores, durante el I periodo académico de 2014.

La muestra no probabilística propia de estudios cualitativos, se determinó de acuerdo a las necesidades del estudio y según el criterio del grupo investigador, considerando que no se buscaba un número representativo de la población, sino

⁸²BOYLE. Op. cit., p. 185-214.

⁸³RODRÍGUEZ, Violeta, et al. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. En: universidad de Zulia. Venezuela. 2011. Vol. 17, No. 2.p. 26-39.

información específica acorde del problema a investigar, como lo destaca Hernández et al⁸⁴.

8.2.1. Principios de inclusión y exclusión.

- La muestra sólo incluyó a aquellos estudiantes en el rol de tutor y tutorado que aceptaron voluntariamente participar en el estudio y firmaron el consentimiento informado (Anexo 1).
- No se recolectó información de docentes, administrativos o cualquier otro sujeto, que por su rol no correspondiera a un tutor par.

8.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La técnica de recolección usada fue la entrevista abierta estructurada que según Patton⁸⁵, se caracteriza por que las preguntas se han redactado y ordenado con antelación, realizadas por igual a todos los entrevistados, quienes en todo caso responden abiertamente. A pesar de la previa preparación del formato de entrevista (Anexo 2 y 3), era claro que los entrevistadores podían promover en el entrevistado, el hablar sin contradecirle y sin sesgarlo; para ello se emplearon contra preguntas si las respuestas iniciales no eran consideradas suficientes o el entrevistado solicitaba aclaración de esta pregunta, tal como lo afirma Valles.⁸⁶

⁸⁴HERNÁNDEZ, et al. Metodología de la investigación. En: universidad Politécnica de Sinaloa.2000. p. 278.

⁸⁵PATTON, Citado por VALLES. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: editorial Síntesis.1999. p.180.

⁸⁶ VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: editorial Síntesis. 1999. p.180.

En relación al diseño de la investigación y teniendo en cuenta que la entrevista es reconocida como una técnica etnográfica, de acuerdo con Flick,⁸⁷ se tuvieron en cuenta tres elementos: en primer lugar la petición específica a cada uno de los sujetos para realizar la entrevista, en segundo lugar las explicaciones a las que hubiere lugar para clarificar los propósitos, alcances y uso de la misma, y finalmente la formulación de preguntas en un marco similar al de la conversación.

8.3.1. Procedimiento.

Una vez se diseñaron las entrevistas y previo consentimiento informado, el grupo investigador realizó una primera prueba del instrumento a partir de la que se hicieron modificaciones. Las consideraciones que se tomaron en cuenta para los cambios fueron: preguntas poco claras, preguntas cuyas respuestas no resultaron relevantes para el interés del estudio y preguntas que originaban respuestas repetidas.

A continuación se realizó el trabajo de campo, que consistió en entrevistar a los asistentes al Centro de Escritura en el rol de tutorado una vez finalizada la tutoría, esta entrevista fue grabada en audio para luego ser transcrita. Para el caso de los tutores, también se realizó la entrevista al finalizar la tutoría realizando el procedimiento explicado anteriormente; claro está que algunas preguntas del instrumento que indagaban sobre el sentir del ser tutor y beneficios logrados en este rol, se hicieron una vez durante el trabajo de campo, pues se consideró que por ser los mismos tutores a lo largo del semestre, la respuesta era general para la actividad de la tutoría y no para una sesión en particular.

⁸⁷FLICK, Una. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L. 2007. p. 106.

Cada una de las grabaciones fue debidamente marcada a fin de identificar si la misma correspondía a un tutor o un tutorado y la fecha de realización, el siguiente paso consistió en la transcripción de las entrevistas, trabajo que requirió de acordar un sistema de convenciones, según Sinner⁸⁸ para clasificar: pausas, signos de interrogación y exclamación, comentarios adicionales, repetición de letras por pronunciación alargada, así como partes de la entrevista incomprensibles y no transcritas, con el fin de garantizar la comprensión de esta. En total se obtuvieron 80 entrevistas, cuarenta realizadas a tutorados y cuarenta a tutores sobre la tutoría que acababan de recibir y realizar respectivamente.

Tabla 1. Convenciones para la transcripción de entrevistas según Sinner

¿?	entonación interrogativa
¡!	entonación exclamativa
<...>	pausa de menos de dos segundos; pausas más largas se indican en segundos
<riendo>; <tose>, <apunta para el libro>	comentarios adicionales, explicaciones de acontecimientos que acompañan los enunciados o que sirven para indicar aspectos paralingüísticos, cinésicos, extralingüísticos , etc.
<ininteligible>; <frase ininteligible>	partes de las entrevistas incomprensibles
[...]	partes de la entrevista no transcritas, por ejemplo para garantizar la

⁸⁸SINNER, Carsten. Corpus oral de profesionales de la lengua castellana en Barcelona. En: universidad Leipzig.2001.p.1.

	comprensión de la entrevista, indicamos la razón o damos un resumen de las partes omitidas siempre que parecía necesario
Sii. Noo Bueeno.	repetición de letras marca la pronunciación alargada de consonantes o vocales

9. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

9.1. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos en primer lugar se siguió el método analítico propuesto por Glaser, et al⁸⁹, en el que el investigador hace una codificación de los datos a la espera de que en este proceso de inspección surjan nuevas “propiedades de sus categorías teóricas”, esto significa que la tarea de análisis no consiste en codificar y seguidamente analizar sino más bien en inducir teorías y explicaciones a medida que se revisan las codificaciones, a través de un método de comparación constante.

⁸⁹VALLES Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: editorial síntesis. 1999. p. 347.

Los siguientes constituyen los pasos analíticos que se siguieron, teniendo en cuenta lo que plantea Valles⁹⁰: en primer lugar se realizó una tarea de codificación inicial en la que se comparó la información obtenida tratando de dar una denominación común a grupos de ideas, en este caso extraídas de las entrevistas. Luego, se realizó un proceso de codificación abierta que consistió en la búsqueda de propiedades comunes y categorización, a continuación se integraron las categorías y sus propiedades como respuestas provisionales dentro del análisis, para finalmente delimitar la teoría a través de una serie de operaciones analíticas de codificación abierta y el desarrollo de categorías conceptuales.

Es importante mencionar que para analizar los resultados de la presente investigación se tuvo en cuenta el método inductivo, referido por Murillo⁹¹, el cual se basa en la experiencia y la exploración sobre un escenario social a través de la observación participante como principal estrategia para la obtención de la información; por consiguiente, se generan categorías conceptuales, se descubren regularidades y asociaciones entre los datos obtenidos que permiten establecer modelos e hipótesis de la realidad objeto de estudio.

9.2. CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

La codificación que siguió la presente investigación se explica de la siguiente manera:

Codificación abierta: consistió en clasificar a través de códigos, los datos de las entrevistas a fin de expresarlos a modo de conceptos. En términos prácticos lo que se hizo fue tomar las transcripciones de las entrevistas y de acuerdo a las preguntas que se formularon separar, la información asignando un código de

⁹⁰Ibíd., p 347-354.

⁹¹ MURILLO, Javier. Investigación Etnográfica. Métodos de investigación educativa en ed. Especial. Madrid. 2010. p. 6.

identificación y algunas palabras a modo de categorías iniciales, asignadas línea por línea en las entrevistas, teniendo en cuenta lo que plantea Flick⁹².

Tabla 2. Codificación Abierta

CODIFICACIÓN ABIERTA	
TUTOR	TUTORADO
CATEGORÍAS	
1. ASISTENCIA 1A. Para cumplir una tarea 1B.Reconocimiento de dificultades en la escritura académica 1C. Beneficio de la tutoría 1D. Recomendación	A. ASISTENCIA A1. Para cumplir una tarea A2. Reconocimiento de dificultades en la escritura académica A3. Recomendación A4 Beneficio de la tutoría
2. OBJETIVO 2A. Para cumplir una tarea 2B. Mejorar aspectos del texto 2C. Aprendizaje.	B. ASPECTOS DEL TEXTO TRABAJADOS B1. Macroestructura B2. Expresión gráfica B3. Microestructura B4. Superestructura B5. Revisión general del texto

Tabla 2. Codificación Abierta (Continuación)

CODIFICACIÓN ABIERTA	
TUTOR	TUTORADO
CATEGORÍAS	
3. ASISTENCIA 1A. Para cumplir una tarea 1B.Reconocimiento de dificultades en la escritura académica 1C. Beneficio de la tutoría	C. ASISTENCIA A1. Para cumplir una tarea A2. Reconocimiento de dificultades en la escritura académica A3. Recomendación

⁹²FLICK. Una introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L. 2007. p.193-196.

1D. Recomendación	A4 Beneficio de la tutoría
4. OBJETIVO 2A. Para cumplir una tarea 2B. Mejorar aspectos del texto 2C. Aprendizaje.	D. ASPECTOS DEL TEXTO TRABAJADOS B1. Macroestructura B2. Expresión gráfica B3. Microestructura B4. Superestructura B5. Revisión general del texto
5. ACTITUD DEL TUTORADO 3A. Desconfianza ante el par 3B. La tarea genera estrés 3C. Rol pasivo 3D. Rol activo 3E. Cualidades positivas.	E. REFLEXIÓN SOBRE ESCRITURA PROPIA C1. Expresión gráfica C2. Macroestructura C3. Superestructura C4. Normas de presentación de trabajos C5. Microestructura
6. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL TUTOR 4A. Identificación visual 4B. Lectura en voz alta del tutorado 4C. Lectura en voz alta del tutor 4D. Lectura con énfasis 4E. Sugerencias 4F. Explicación 4G. Corrección 4H. Revisión 4I. Lluvia de ideas 4J. Preguntas	F. APORTE PARA LA ESCRITURA DE OTROS TEXTOS D1. Expresión gráfica D2. Macro estructura D3. Superestructura D4. Normas de presentación de trabajos D5. Microestructura D6. Ninguno
7. ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS 5A. Identificación visual 5B. Lectura en voz alta del tutorado 5C. Lectura en voz alta del tutor 5D. Lectura con énfasis 5E. Sugerencias 5F. Explicación	G. ACTIVIDADES QUE REALIZÓ EL TUTOR E1. Lectura en voz alta del tutorado E2. Lectura en voz alta del tutor E3. Lectura con énfasis E4. Sugerencias E5. Explicación

5G. Corrección	E6. Corrección
5H. Revisión	E7. Revisión
5I. Lluvia de ideas	E8. Lluvia de ideas
5J. Preguntas	E9. Preguntas
5K. Todas	E10. Reflexión

Tabla 2. Codificación Abierta (Continuación)

CODIFICACIÓN ABIERTA	
TUTOR	TUTORADO
CATEGORÍAS	
<p>8. APORTES DE LA TUTORÍA AL TUTORADO</p> <p>6A. Macroestructura</p> <p>6B. Microestructura</p> <p>6C. Normas de presentación de trabajos</p> <p>6D. Expresión gráfica</p> <p>6E. Superestructura</p> <p>6F. Reflexión</p>	<p>H. ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS QUE REALIZÓ EL TUTOR</p> <p>F1. Lectura en voz alta del tutorado</p> <p>F2. Lectura en voz alta del tutor</p> <p>F3. Lectura con énfasis</p> <p>F4. Sugerencias</p> <p>F5. Explicación</p> <p>F6. Corrección</p> <p>F7. Revisión</p> <p>F8. Lluvia de ideas</p> <p>F9. Preguntas</p> <p>F10. Reflexión</p>
<p>9. APROPIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>7A. Superestructura</p> <p>7B. Normas de presentación de trabajo</p> <p>7C. Microestructura</p>	<p>I. ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL TUTORADO</p> <p>G1. Lectura</p> <p>G2. Corrección</p> <p>G3. Sugerir cambios al texto</p>

7D. Macroestructura	G4. Prestar atención al Tutor
7E. Expresión gráfica	G5. Autocorrección
7F. Negación.	
7G. Uso de materiales de apoyo.	

Tabla 2. Codificación Abierta (Continuación)

CODIFICACIÓN ABIERTA	
TUTOR	TUTORADO
CATEGORÍAS	
10. APORTES DE LA TUTORÍA AL TUTOR 8A. Personales 8A1. Autocontrol 8B. Académico 8C. Nada. 8D. Social 8E. Aprendizaje mutuo	J. APORTES DE LA TUTORÍA AL TUTORADO H1. Macroestructura H2. Microestructura H3. Expresión gráfica H4. Reflexión H5. Escribir otros textos H6. Mejorar el texto
11. DESEMPEÑO PROPIO 9A. Bueno 9B. Regular 9C. Malo	K. SENTIR DEL TUTORADO I1. Positivo I1.1. Comodidad I1.2. Formación del tutor I1.3. Tutor par I1.4. Confiable I2. Negativo
12. CAMBIOS A LA TUTORÍA 10A. Actitudes negativas del tutorado 10B. Amplitud del tiempo	L. ACTITUD DEL TUTOR J1. Atención discontinua J2. Cualidades positivas

10C. Aspectos externos a la tutoría	
10C1. Interrupción de la tutoría	
10C2. Espacio físico	
10C3. Estado de salud	
10C4. Tiempo previo de revisión del texto	
10D. Ninguno	

Tabla 2. Codificación Abierta (Continuación)

CODIFICACIÓN ABIERTA	
TUTOR	TUTORADO
CATEGORÍAS	
13. SENTIR DE SER TUTOR 11A. Positivos 11A1. Aprendizaje del tutorado 11A2. Valoración del trabajo por el tutorado 11A3. Satisfacción personal 11A4. Interacción entre pares 11A5. Conocimientos del tutor. 11B. Negativos	M. APORTES EN OTROS ASPECTOS K1. Ninguno K2. Si K2.1 Lectura K2.2 Investigación
14. BENEFICIOS DE SER TUTOR 12A. Social 12A1. Habilidades comunicativas 12A2. Relaciones interpersonales 12B. Personal 12B1. Seguridad para ayudar a otros 12C. Académico	N. CAMBIOS A LA TUTORÍA L1. Ninguno L2. Amplitud del tiempo L3. Aspectos externos a la tutoría L3.1. Confirmación de la tutoría L3.2. Cantidad de tutores

12C1. Aprendizaje al leer otros textos 12C2. Mejorar la escritura 12D. Aprendizaje mutuo.	
15. ASISTENCIA DEL TUTORADO A NUEVAS TUTORÍAS 13A.Si volvería 13 A1. Beneficio de la tutoría 13 A2. Obligación 13B. Si volvería con otro tutor 13C. No volvería	O. ASISTENCIA A NUEVAS TUTORIAS M1. Sí volvería M1.1 Beneficio de la tutoría M1.2. Obligación M2. No volvería

Ejemplo extraído del ejercicio de codificación abierta:

T/28/04/14N13

E: ¿cuáles actividades utilizó para ayudar al tutorado?

T: ee pues lo primero, ee que leyera en voz alta básicamente(4B), ee si encontraba algún error, después pues se le daban unos como algunas pautas (4E) o algunas opciones para corregir(4G) y pero siempre era como si el mismo se retroalimentara leyendo lo que iba corrigiendo.

Codificación axial: el siguiente paso en la codificación consistió en depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, obteniendo como resultado categorías axiales que emergen de la codificación inicial y que parecen corresponder a una elaboración más precisa. Estas categorías muestran la relación entre un fenómeno, su causa, sus consecuencias, el contexto y otras derivaciones, lo que facilita la tarea de crear estructuras de relaciones entre la realidad, los conceptos y las categorías que se han construido inductivamente, tal como lo menciona Flick.⁹³

Tabla 3. Codificación Axial.

⁹³FLICK. Una introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L. 2007. p.193-196.

CODIFICACIÓN AXIAL		
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN ABIERTA	SUJETO
a. Percepción sobre el aporte de las tutorías	(B) Aspectos del texto trabajados (C) Reflexión Sobre Escritura Propia (D) Aporte Para La Escritura De Otros Textos (H) Aportes De La Tutoría Al Tutorado (K) Aportes En Otros Aspectos	Tutorado
	(6) Aportes De La Tutoría Al Tutorado (7) Apropiación De Los Aprendizajes (8) Aportes De La Tutoría Al Tutor	Tutor

Tabla 3. Codificación Axial (Continuación)

CODIFICACIÓN AXIAL		
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN ABIERTA	SUJETO
b. Percepción de la participación del otro.	(J) Actitud Del Tutor (L) Cambios A La Tutoría	Tutorado
	(3) Actitud Del Tutorado (10) Cambios A La Tutoría	Tutor
c. Expectativas de ingreso y regreso	(A) Asistencia (M) Asistencia A Nuevas Tutorías	Tutorado
	(1) Asistencia (2) Objetivo (13) Asistencia Del Tutorado	Tutor

	A Nuevas Tutorías	
d. La percepción de sí mismo como tutor	(I) Sentir Del Tutorado	Tutorado
	(9)Desempeño Propio (11) Sentir De Ser Tutor (12) Beneficios de Ser Tutor	Tutor
	(E)Actividades Que Realizó El Tutor (F) Actividades Significativas Que Realizó El Tutor (G)Actividades Desarrolladas Por El Tutorado	Tutorado
e. Percepción sobre lo que se hace	(4)Actividades Realizadas Por El Tutor (5) Actividades Significativas	Tutor
	f. Aportes a la tutoría	A partir del análisis realizado surgió esta categoría.

Ejemplo extraído del ejercicio de codificación axial:

Aportes de las tutorías: Textos – escritura y otros

Tutor: (6) (7) (8)

T/28/04/14N13

- “ee pues esto nos permite a nosotros como también complementarnos ee, o sea ayuda también a retroalimentar lo que nosotros ya sabemos o a tener más opciones<...>“(8B).
- “aa, entonces le permite afianzar los conocimientos sobre la estructura de los textos (6A), también agilidad para auto autocorregirse” (6F).
- “pues igual como como ellos ya han venido ya varias veces, yo no sé si era la segunda o la tercera vez que asistía al Centro, entonces ya van teniendo más pautas para la estructuración (7D) y también conocen ya más elel Centro y usan más los medios didácticos como entrar a las páginas y utilizar los<...>” (7G)
- “pues lo que nos sirve a nosotros pues es afianzar conocimientos ee, la diferente forma, pues lo que uno siempre como que obtiene es que cada persona escribe de manera diferente entonces no se le pueden dar como que los mismos consejos o pautas a todos, entonces eso nos permite como ver la variabilidad de escritura”. (8B)

Tutorado: (B) (C) (D) (H) (k)

Tt/28/04/14N13

- “ee la aclaración de las ideas (B3), ee la utilización de las o sea, de las puntuaciones, de las comas, los puntos (B2) y de la escritura en prosa (B1)”.
- “esto, pues ya ahorita que entramos aquí ya entonces para la a la hora de escribir un texto yaya pues tenemos muy en cuenta lo que eses en prosa (C2) pues todo el pasado (C5), ee las comas no se utilizan siempre (C1) <...>y bueno todo eso”.
- “uumm, pues o sea la verdad lo que más yo la he usado es en cuanto aa lo de las puntuaciones (D1) porque yo ponía muchas comas...”
- “pues para tomar conciencia de lo que tenía que mejorar en el texto” (H4).
- “pues a tomar conciencia como de cómo se presentan mejor los trabajos y encontrar como es que le gusta al profesor, porque ya ellas como lo conocen (K1). <riéndose>”.

Codificación selectiva: esta sigue a la codificación axial y corresponde según Flick⁹⁴ al más alto nivel de abstracción, que tiene el propósito de elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías se puedan agrupar y por la cual se integren”. Este proceso permite asignar a los fenómenos de la realidad una especificidad de la teoría, debido a que en la interpretación del dato el investigador alcanza un momento de saturación teórica, en el que parece no haber información nueva sobre la realidad estudiada, pero sí una necesidad de explicarla y comprenderla desde aquello que ya se tiene. En este sentido, las categorías que se abstraen a partir del análisis son:

Considerando lo anterior y después del análisis realizado, emerge la categoría final que recoge las maneras en que los participantes comprenden la tutoría en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Esta categoría fue denominada: la percepción de la tutoría entre pares como un espacio que otorga beneficios a sus participantes. Su descripción se encuentra al final de la presentación del análisis.

⁹⁴FLICK. Una introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L. 2007. p.193-196.

10. HALLAZGOS

Para la presentación y análisis de resultados, es primordial indicar que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos planteados por Flick⁹⁵, a fin de favorecer la confiabilidad de la investigación. En primer lugar, se acudió a la plausibilización selectiva, gracias a la que aparecen citas y ejemplos que ilustran la comprensión del investigador. En segundo lugar, la fiabilidad del proceso que en este caso se posibilita con la grabación de las entrevistas y su transcripción literal, así como también con el seguimiento del formato de entrevista y el uso de una serie de convenciones para que todos los investigadores registraran e interpretaran la información en el mismo sentido.

Por otra parte, la validez de procedimiento se procuró mediante el papel que asumió el investigador durante la entrevista al no inducir respuestas o plantear juicios de valor frente a las posiciones del entrevistado. Además, la triangulación como un factor de validez se promovió de dos maneras; por una parte la presencia de más de dos investigadores en el proceso permite disminuir el riesgo de sesgo, porque la presencia de varios sujetos da lugar a la discusión de situaciones poco claras, para llegar a acuerdos. Por otra parte, la triangulación teórica y metodológica derivada de poner en relación los resultados del estudio con los referentes teóricos y las investigaciones que se constituyen en los antecedentes de este trabajo.

A continuación, se presenta el análisis de acuerdo a las categorías axiales. Para efectos de comprensión, los registros cuyo código demarcación es (Tt) corresponde a lo dicho por un tutorado, aquellos que empiezan con (T) corresponden a los aportes del tutor.

⁹⁵FLICK. Una introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, S.L. 2007. p.235-245.

10.1. PERCEPCIÓN SOBRE EL APORTE DE LAS TUTORÍAS

La primera de las categorías que surgió después de realizar el ejercicio de categorización axial, corresponde a los aportes que, según los tutores y tutorados, les genera su participación en la tutoría. De acuerdo con lo anterior, se identificó que este espacio de interacción brinda a sus participantes beneficios tanto en el aprendizaje de la escritura académica, como en los ámbitos personales y sociales.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, los tutores y tutorados resaltan aportes que la tutoría hace a estos últimos en diferentes aspectos. Uno de ellos es que mejoran la organización global de sus textos y la coherencia, tal como se observa en las siguientes citas:

T/08/04/14N7

“ee pues más que todo, pues la organización del texto, eso es como que el aporte [...]”

T/25/04/14N11

“[...] a nivel académico pues nos está ayudando en la elaboración ahorita del proyecto de investigación que sabemos pues cuáles son los apartados, como serían como, ee la superestructura de estos textos [...]”

T/08/04/14N8

“[...] pudimos avanzar en cuanto [...] aa digamos a que el texto estuviera bien redactado, bien escrito, estuviera coherente [...]”

Tt/28/04/14N16

“aapues redacción, coherencia de ideas [...]”

Otro aporte frente a la escritura que reconocen los participantes, es que las tutorías permiten al tutorado cualificar su escritura en lo que se refiere al uso de conectores y signos de puntuación, la conjugación verbal, ortografía y articulación de ideas, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

Tt/28/04/14N15

“pues, qué le digo, también lo de lo que los verbos, que estén ee bien conjugados, que tenga una buena articulación, una buena cohesión, las comas, los puntos y todo eso”.

T13/05/14N30

“Lo mismo. Pues sí, eso y más<...> ya lo otro es en que la idea uno y la idea dos estén relacionadas y en que los conectores o las palabras que conecten sean las adecuadas, [...]”

Tt/20/05/14N36

“ee pues como que uno escribe las ideas pero como que no las pone muy claramente, pero entonces uno tiene que, a partir de lo que ellas nos enseñan, pues colocar los conectores y eso como para que quede el texto como más estructurado”.

Tt/20/05/14N36

“pues como te digo lo de las comas aclaratorias, bueno lo que es ortografía y signos de puntuación”.

La capacidad de referenciar autores de acuerdo con unas normas determinadas y de realizar búsquedas bibliográficas en fuentes válidas para un entorno académico, es percibido por tutores y tutorados como otro beneficio para el aprendizaje de la escritura académica:

T6/05/14N19

"[...] entonces ellos se fueron con varias ideas de lo que tenían que hacer, cómo deben ser las fuentes que consultan, uumm a manera muy rápida se les explicó que por ejemplo uno debe pulirse más en cuanto a la bibliografía, yo creo que fue una de las tutorías en las que sentí que más se aportó".

T/20/05/14N35

"bueno ee digamos que en cuanto a aspectos de normatividad, por ejemplo ya se lleva una idea más clara con normas lcontec, que aquí para la universidad casi todas las entregas se hacen en lcontec [...]"

Tt/20/05/14N34

"ee cómo citar, ee cuando una cita, un autor, una página en línea [...] ee márgenes según lcontec<...> ya"

Los participantes consideran que los beneficios de la tutoría no se limitan a la producción del texto objeto de reflexión durante la sesión, pues plantean que los aprendizajes construidos durante la tutoría benefician la ejecución de futuras tareas de escritura, tal y como se puede observar a continuación:

T13/05/14N38

"uumm pues considero que ya en cuanto a los signos de puntuación que también se trabajó bastante en eso ee, ya están como en la capacidad de utilizarlos correctamente en otro tipo de texto, pero ella mencionaba que eso era lo que más se les dificultaba".

T/28/04/14N16

"[...] ee, pues considero que ella ya a partir de esto que trabajamos hoy, pues ella ya se va dando cuenta de cómo ee corregir pues en dicha en dicha manera los textos que vaya a presentar".

T12/05/14N25

“Eemm, uso de algunos signos de puntuación de hecho ya los identifican iban leyendo y decían si estaba mal o estaba bien”.

Tt/20/05/14N35.

“pues dándose cuenta uno mismo de los posibles errores que tiene para no volverlos a cometer”.

Resulta interesante agregar al presente análisis que, aunque el objetivo de la tutoría es potenciar la escritura académica, los tutorados refirieron que también ganaron habilidades en la lectura, como se muestra en los siguientes registros:

Tt13/05/14N23

“Uumm pues lectura, también porque pues se revisan las ideas principales”

Tt12/05/14N25

“Si, en la parte de la lectura, aa leer mejor”

Tt/19/05/14N32

“Lo que te decía la lectura <riéndose> porque son como cosas relacionadas y uno muchas veces no las trabaja”.

Como se anticipó antes, los aportes de la tutoría además de académicos abarcan los de tipo social. Por un lado, aquellos cuyo impacto va más allá del espacio tutorial, por ejemplo que les permiten ampliar su círculo de amistades. Por otro, se reconocen beneficios sociales que aunque pueden ser percibidos como personales por los participantes, se refieren a condiciones de los tutores que impactan positivamente su desempeño en este rol.

En cuanto al primer caso, los tutores y tutorados perciben que las tutorías les han permitido establecer nuevos vínculos de amistad mejorando sus relaciones interpersonales y su comunicación con los demás por fuera del espacio tutorial. Lo anterior se observa en los siguientes registros:

T/04/04/14N6

“ee me parece muy chévere porque como ya había dicho en otras entrevistas primero conocer a otras personas”

Tt/25/04/14N3

“mm a parte de la escritura como mejorar las relaciones con los estudiantes de otros programas, de otros semestres”.

T/27/04/14N4

“si de todos los tipos, social, he ampliado el círculo social, he aumentado el número de amigos en face<riéndose> [...]”

Tt/21/05/14N39

“uumm no pues, lo normal no, hablar con las personas, entablar amistades”

Respecto al segundo caso, los tutores perciben como una ganancia adquirir confianza en sí mismos para ejercer el rol de tutor, tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

T/08/04/14N8

“Ee bueno, en cuanto al tipo personal, [...] en mi primera tutoría, yo tenía mucho miedo <riéndose> de enfrentarme a un tutorado, en serio, ahora no ahora es como si los conociera de toda la vida, sin llegar a ser confianzuda, por ejemplo: ¡hola como estas Vane mucho gusto! Mira tal cosa vamos a trabajar esto, igual siempre respetando el espacio de él como autor del texto, entonces en lo personal ha mejorado eso”

T13/05/14N38

“esto, no pues uno aprende [...] la forma de cómo decirles las cosas a ellos sin que sientan que uno los está regañando o algo”.

10.2. PERCEPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL OTRO

Esta categoría hace alusión a la manera en que cada participante percibe al otro, teniendo en cuenta las actitudes, características y comportamientos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de la tutoría.

En el caso de los tutores, puede evidenciarse que valoran en los tutorados aspectos de tipo personal como el respeto, y otros referidos al papel de estos como aprendices, entre los que incluyen la participación activa, la capacidad de aprendizaje y la aceptación de sugerencias.

T/27/03/14N4

“ellos son muy participativos, aceptan opiniones, toman sugerencias y se mecanizan muy rápido las cosas [...]”

T/04/04/14N5

“ee pues es un chico con el que se trabaja muy chévere, es muy atento a las sugerencias que uno le da, ee se ve que ha avanzado mucho pues con la tutoría de antes pues se ve que ha aprendido bastante [...]”

T/08/04/14N8

“No, súper receptivo, súper respetuoso, ee tenía mucho en cuenta también como mi opinión, tomaba muy respetuosamente las digamos las sugerencias, muy muy muy respetuoso”

T/09/04/14N10

“ee no pues ee pues cordial, respetuoso y atento a las opiniones o a las sugerencias.”

A su vez, los tutorados también perciben en los tutores aspectos personales como la amabilidad, la energía y la paciencia, así como condiciones que serían atribuibles a su rol como tutor, tales como saber explicar, dominio del tema y la aceptación del error como oportunidad de aprendizaje.

Tt/04/04/14N5

“fue muy amable y pues me hacía caer en cuenta de mis errores de una manera agradable y muy fácil”

Tt/04/04/14N6

“pues la actitud del tutor, pues es una persona comprensible, buena pues porque o sea no te critica los errores si no que trata de como aconsejarlo a uno y también toma la opinión”

Tt/08/04/14N9

“ee una persona muy amable, muy dedicada, una persona que conoce muy bien el tema”

Tt6/05/14N19

“Es una chica muy amable, ee nos supo explicar, tiene paciencia y además hizo que entráramos en confianza con ella o sea si nos equivocábamos, si no sabíamos pues no pasaba nada, la idea es aprender”.

Tt16/05/14N31

“Ee si, la verdad si una actitud bastante chévere, energética, nos daba ánimos [...]”

Sin embargo, también se identifican en los tutorados los comportamientos y las actitudes de duda, desconfianza, distracción y rechazo que, desde la percepción de los tutores, no favorecían el desarrollo de las tutorías:

T/25/03/14N2

“ee la actitud era de duda no tenía confianza en lo que de pronto en las sugerencias que uno le hacía ee se le notaba que tenía demasiada carga de estrés y mucho afán por terminar el texto, entonces eso hizo que la tutoría fuera muy incómoda ee también eran como actitudes de exigencia como de que tú tienes que ayudarme a mí y entonces se quedaba por ejemplo mirando

el computador y me miraba y no tenía una participación activa sino que esperaba que yo le lee hiciera el trabajo y obviamente eso es un error”

T/25/04/14N12

“[...] pero entonces estaba como que un poquito a ver ee<riendo> Pues no estaba donde tenía que estar, distraído [...]”

T6/05/14N19

“[...] sin embargo, habían dos personas que no les importaba en lo más mínimo lo que tu estuvieras hablando y con la actitud como que todo te lo rechazaban, entonces eso es como lo malo de las tutorías cuando son en grupos y no hay interés por parte de los tutorados [...]”

Es importante mencionar que los tutorados no manifestaron inconformidad o actitudes negativas por parte del tutor durante el desarrollo de la tutoría.

Otro aspecto a resaltar es la percepción que surge de la interacción entre pares. El sentimiento de estar en una relación en la que no hay posiciones de autoridad y que facilita preguntar, genera más confianza que la relación que se sostiene con un docente:

T/25/04/14N11

“Pues muy bien porque por el hecho de ser pares entendemos que no hay una autoridad sino que estamos así<...> iguales”

Tt16/05/14N31

“Me sentí muy bien porque hay como mayor confianza, que a veces uno con el profesor no tiene tanta confianza para hacerle muchas preguntas, pero con un estudiante es mucho más fácil.”

Tt/20/05/14N36

“pues bien porque o sea uno con un profesor no llega hasta tal punto, digamos la confianza que puede ser entre pares podría ser mejor”

Sin embargo, los tutorados resaltan en los tutores el nivel de conocimientos en escritura y el cursar semestres superiores como garantía de éxito de la tutoría, lo cual relativiza la condición de par del tutor.

Tt/04/04/14N5

“mm me parece o sea, me parece que para hacer esta clase de tutorías pues la persona debe tener gran capacidad y conocimiento para hacer esto y entonces pues si la niña tenía estos aspectos, me sentí cómodo, agradable”

Tt/08/04/14N7

“pues mm pues o sea pues si bien, porque igual ya son de semestres avanzados y ya ellos tienen como una capacitación que a uno lo pueden ayudar”

10.3. EXPECTATIVAS DE INGRESO Y REGRESO

Esta categoría hace referencia a las razones que motivaron la asistencia de los tutorados al Centro de Escritura, así como los argumentos que esgrimen para justificar si regresarían o no.

En cuanto a los motivos para asistir al Centro de Escritura, tutores y tutorados coincidieron en que existen tres tipos: por obligación, por recomendación y por iniciativa propia. En cuanto al primer motivo, los participantes señalan que algunos docentes les exigen asistir al Centro antes de entregarles un determinado trabajo, tal como se presenta en los siguientes registros:

T/25/03/14N3

“ellos vinieron ee por solicitud, bueno, más que solicitud porque la profesora [...] les dijo que era ee un requisito para la entrega del informe; ellos lo hicieron por requisito”

Tt/04/04/14N6

“uumm pues porque tenemos que entregar unos informes y nos exigen pasar por el Centro de Escritura”

Tt/20/05/14N34

“porque en la práctica Inductiva uno nos piden para recibirnos los trabajos y el paso por el Centro de Escritura”.

Por otra parte, algunos tutorados asistieron al Centro de Escritura por recomendación de docentes o amigos que, por experiencias previas, pensaban podría beneficiarles.

T/08/04/14N8

“el asistió porque, porque unos compañeros de Derecho de él le recomendaron que viniera a hacer a la revisión de un memorial, pero fue por eso, por recomendación”

Tt/08/04/14N8

“ee me lo recomendaron, para un trabajo que tenemos que enviar a Holanda”

Tt/28/04/14N14

“por recomendación de las asesoras del proyecto”

Por último, tutores y tutorados mencionaron que estos últimos recurren al Centro de Escritura porque reconocen la presencia de dificultades en su producción textual y requieren el apoyo que este espacio puede brindarles.

T/28/04/14N17

“porque tenía dificultades en la redacción de algunos párrafos del informe”

Tt/09/04/14N10

“[...] es que presentaba demasiados problemas en tanto escritura, redacción en lo que, o sea, en lo que me colaboraron acá”

En cuanto a la posibilidad de regresar al Centro de Escritura, los participantes mencionaron que los tutorados volverían en consideración a los beneficios que las tutorías les brindan, para cumplir con un requisito en una determinada materia:

T/20/05/14N34

“porque ella reconoce que el Centro de Escritura, o sea no yo como tutora, sino el Centro de Escritura e aporta a su escritura académica dentro de la universidad y entonces ella al ver que sus textos salen mejor escritos, mejor presentados, ella obviamente va a ver reflejado eso en una nota y entonces va a seguir asistiendo”.

Tt/28/04/14N17

“si, la verdad sí, porque otra pues por lo de la obligación que tenemos para asistir aquí [...]”

Así mismo el tutor y tutorado reconocen en este último la existencia de dificultades en su producción textual y por tanto la continua asistencia a este espacio les permitiría mejorar sus habilidades en escritura académica, esto se evidencia en los siguientes ejemplos:

T/28/04/14N16

“pues porque se dio cuenta de que todavía presentaba algunas dificultades y que esas dificultades se le pueden ayudar a corregir”.

T13/05/14N38

“ee pues porque <riéndose> porque se dio cuenta que le colaboramos bastante en cuanto a la redacción de textos y que como ellas mismas mencionaban ee pueden escribir otro tipo de texto teniendo en cuenta lo que se les dijo”

Tt/28/04/14N13

“Si, porque la verdad me ha ayudado mucho y me siento cómoda con ellas y la verdad pues tienen buenos resultados en los trabajos”

El regreso de un tutorado a tutoría, también podría estar determinado por la necesidad de terminar la producción del escrito, que como se marcó anteriormente debe ser presentado como un trabajo; sólo una o dos sesiones de tutoría no

garantizarían el acompañamiento que algunos requieren para poder terminar. Lo anterior se evidencia a continuación:

T/08/04/14N9

“ee porque creo debe seguir revisando el texto para presentarlo”

T9/05/14N21

“Porque el proyecto de investigación es bastante largo, entonces hay que revisar varios apartados, porque aún no terminamos la monografía”

T/25/03/14N3

“si porque en este semestre es uno de los requisitos para presentar todos los informes escritos en las dos materias de psicomotricidad, sensopercepción y desarrollo del lenguaje”

10.4. LA PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO TUTOR

Esta categoría corresponde a la percepción que tienen los tutores sobre su propio desempeño en la tutoría. Estos perciben su desempeño como bueno porque consideran que emplearon las estrategias necesarias para cumplir con el objetivo propuesto en las tutorías; destacan que ponen al servicio de otros sus saberes sobre la escritura.

T/28/04/14N14

“pues me parece que es bueno porque ee a pesar de que nos seamos los mejores escritores, colaboramos de alguna manera en que nuestros compañeros modifiquen sus escritos”

T/28/04/14N17

“uumm<riéndose> pues que fue bueno, que o sea, fue una tutoría donde yo le brindé mis conocimientos y pues con las intervenciones de él también pues se logró aprender algo”

T13/05/14N24

“Pues yo considero que fue adecuado y oportuno ee teniendo en cuenta pues lo que se requería trabajar y abordar en el texto”

Vale la pena destacar que los tutores por un lado, se sienten particularmente cómodos cuando interactúan con tutorados que cursan su mismo programa académico; al parecer las experiencias del tutor como estudiante de Fonoaudiología facilitan el desarrollo de la tutoría y le generan confianza al tutorado. A continuación se ejemplifica esta situación:

T/28/04/14N17

“pues es más como, uno se siente más cómodo al saber de qué pues uno ya ha pasado por esto, en este caso por esos informes, ya ha pasado por ese semestre, ya más o menos sabe que es lo que se va a realizar y como como se debe redactar, ya tiene conocimiento para pues ayudarle un tutor, al tutorado”.

Por otro lado, los tutores afirman que la tutoría es un espacio de aprendizaje mutuo:

T/08/04/14N8

“eh, se siente... bueno, es que es que es como raro o sea, es una sensación extraña porque tú sientes que a esa persona le está sirviendo algo que tú de pronto sabes, pero que la persona también te hace caer en cuenta de varias cosas, entonces uno también, si es un aprendizaje mutuo. Yo pienso eso”

T/09/04/14N10

“no pues muy bien en constante crecimiento con ellos, porque aprendemos mutuo entonces bien”

10.5. PERCEPCIÓN SOBRE LO QUE SE HACE

Esta categoría corresponde a las actuaciones de los participantes a lo largo de la tutoría. Respecto a lo desarrollado por los tutores, se encontró que estos hacen

cambios de entonación cuando leen algún fragmento con la intención de que el tutorado identifique el problema, tal como se evidencia en los siguientes registros:

T/08/04/14N8

“eeque yo leo, hago mis cambios de entonación [...]”

T/20/05/14N34

“ee bueno pues basándome en el documento de la profe [...] uumm con el Fonoaudiólogo [...] bueno entonces de un tiempo para acá he venido aplicando como esas técnicas que son entre el tutor y el tutorado, entonces por ejemplo utilicé técnicas como digamos, una es cambiar la entonación de la voz para que el tutorado pueda identificar donde está el aspecto que debe mejorar [...]”

Así mismo, en algunas situaciones los participantes perciben el planteamiento de sugerencias como una estrategia aplicada por los tutores para promover cambios con el fin de mejorar el texto, como se observa a continuación:

T/09/04/14N10

“[...] pues hacerle las respectivas sugerencias y pues que él vaya en un computador revisando su texto, pues que él lo lea y que él mismo vaya observando que podríamos cambiar y pues si ya él no encontraba la falla pues hacerle la sugerencia”.

T19/05/14N33

“sí, yo le hacía sugerencias, le daba posibles cambios y pues si ella los aceptaba se cambiaban y si no mirábamos como mejorar sus ideas”

Tt/25/04/14N12

“Ee basarme en el mismo texto y sugerirme, hacerme caer en cuenta de que de lo que está mal y cómo podría mejorar”

La explicación y la corrección, corresponden a otras estrategias empleadas por el tutor que son percibidas por los participantes debido a que favorecen la escritura, lo anterior se evidencia en los siguientes registros:

T/20/05/14N36

"[...] explicación del por qué van los puntos del por qué van las comas, de cuándo van, punto y coma, dos puntos, sinónimos, eso".

T13/05/14N28

"de pronto la explicación de algunas cosas sobre todo<...> pues cómo van las conclusiones [...]"

Tt/13/05/14N26.

"Uumm las actividades fueron pues la explicación, mediante diagramas ee y cuadros [...]"

Tt/28/04/14N15

"pues lo que él realizó con<...> digamos que fue correcciones"

En el caso de la realización de preguntas durante la tutoría, los participantes mencionan que esta estrategia fue importante para identificar aspectos a mejorar en el texto, tal como se da a conocer en los siguientes ejemplos:

T/28/04/14N14

"[...] ee las preguntas respecto a que apartados deberían ser susceptibles deberían ser susceptibles de mejorar."

T13/05/14N24

"Ee primero pues le realice preguntas acerca de si conocía lo que se debía incluir en cada apartado[...] donde también le volví a preguntar si él consideraba que una persona ajena pudiera comprender lo que él estaba planteando ahí y de igual forma si él ee pues si a él le parecía que habría algo que mejorar en el texto [...]"

Tt13/05/14N23

"[...] preguntas claro, que pues en donde habían quedado errores, me sugería que palabras usar, cuales cambiar, sinónimos"

Otras estrategias percibidas por los tutores como significativas para mejorar el texto fueron la identificación visual, señalamiento del escrito y la lluvia de ideas, los siguientes ejemplos lo demuestran:

T/25/03/14N2

“vale no, con este perdón con esta tutorada utilice digamos que todas las estrategias que yo generalmente manejo en mis tutorías una es la de identificación visual [...]”

T/25/03/14N3

“[...] después ee la identificación por señalamiento ee [...]”

T13/05/14N23

“Uumm, actividades<...> pues la que más se utilizó fue la de la lluvia de ideas [...]”

T/28/04/14N17

“¿actividades? <...> la lluvia de ideas [...]”

Por su parte, los tutorados expresaron que la lectura en voz alta, las sugerencias y la corrección, fueron las estrategias empleadas por los tutores que más beneficiaron su producción textual. Lo anterior se ejemplifica en los siguientes registros:

Tt/25/03/14N2

“en la lectura me sirvió, porque yo iba mejorando como la redacción, iba mejorando el contenido del texto [...]”

Tt20/05/14N37

“pues con las varias asesorías que hemos tenido ya uno aporta, dice no aquí no, aquí puede ir de esta manera entonces con el aporte que uno hace entonces con la ayuda de ellas si está bien o está mal”

Tt/25/04/14N11

“Corregir, corregir, corregir y darme cuenta del error”

10.6. APORTES A LA TUTORIA

A pesar de los beneficios que atribuyen los participantes a la tutoría, también consideran algunos aspectos que contribuirían a su cualificación. Por ejemplo, plantean sugerencias frente a algunas condiciones establecidas para la realización de la tutoría, como el tiempo de duración, el conocimiento previo del texto por parte del tutor, así como aspectos externos relacionados con el espacio y el estado de salud del tutor.

Algunos participantes expresaron que las tutorías deberían desarrollarse en un espacio de tiempo más amplio, pues consideran que el establecido en muchas ocasiones no resulta suficiente para abordar todos los apartados del texto, tal como se presenta en los siguientes registros:

T/28/04/14N13

“de pronto, pues no tanto como de la tutoría, sino como el tiempo que a veces no le permite a uno que en una hora haga toda la revisión completa del texto, entonces ellos vienen en diferentes veces y a veces no pueden entonces los textos no quedan revisados completamente”

T19/05/14N33

“uumm de pronto pues con algunos textos de pronto es el tiempo que son muy largos los informes entonces no alcanza como uno a revisarlo, pero se espera que con las pautas que se den ellos puedan completar sus textos bien”

Tt/25/04/14N3

“ee la verdad ee ampliar el tiempo y el y los horarios de las tutorías porque hay trabajos que son muy extensos y con una hora de tutoría no se alcanza a revisar todo el contenido”

Por su parte, algunos tutores destacaron la importancia de recibir con antelación los textos para reconocer el tema y valorar de antemano los aspectos en los que se debe centrar la tutoría, lo cual se evidencia a continuación:

T/28/04/14N15

“uumm, aspecto de la tutoría <...> pues yo creo que e podría ser que ellos hubieran enviado el texto antes, porque no lo mandaron entonces eso serviría para uno enfatizar más en otros aspectos que tal vez pueden se pueden haber pasado por alto”

T/19/05/14N32.

“aa tal vez como uno no tiene mucho conocimiento sobre el texto, es una chica de administración, entonces a uno le cuesta un poquito entender ¿no?, por eso sería bueno que mandaran el texto antes”.

Algunos eventos ocasionales e imprevistos, son percibidos como elementos negativos para el desarrollo de la tutoría, por lo que su no aparición sería deseable para el buen desarrollo de la tutoría. Para dar cuenta de lo anterior, se destacan los siguientes ejemplos:

T/04/04/14N5

“no tener gripa <<riéndose>”

T23/05/14N40

“haber almorzado, desayunado y dormido”

Referente al espacio en el cual se desarrolla la tutoría, uno de los tutorados sugirió disminuir el ruido generado en este, debido a que se genera interferencia:

Tt/07/05/14N20

“Bueno de pronto no está en la tutoría, sino como el espacio, que de pronto como hay varias tutorías ee a veces como que el ruido interfiere mucho, pero no en cuanto a la asesoría no”.

Por otra parte, los tutores expresan ideales sobre la actitud que deberían tomar los tutorados durante el desarrollo de la tutoría:

T/25/04/14N2

“¿Qué aprendí yo? uumm que o sea no en aspectos académicos, en aspectos personales aprendí que cuando alguien te está ayudando de alguna manera tú tienes que darle el tiempo a

esa persona de que te ayude y no debes exigirle y de la manera en que tú quieres y que te haga el trabajo no [...]”

T6/05/14N19

“respecto a la parte personal aprendí también que cuando una persona está tratando de explicarte algo que es para tu beneficio uno realmente tiene que<...> por lo menos mirar a esa persona”

Una vez realizado el análisis de acuerdo con las categorías axiales, surge una última categoría que engloba los resultados obtenidos y permite comprenderlos: la percepción de la tutoría entre pares como un espacio que otorga beneficios a sus participantes. Esta categoría que permite comprender la realidad objeto de estudio surgió inductivamente después de encontrar en todas las entrevistas un juicio común, a saber, que el espacio de la tutoría representa para los dos participantes beneficios en el aprendizaje de la escritura y beneficios sociales.

Los beneficios sobre la escritura son percibidos por tutor y tutorado, quienes a su manera expresan a través de juicios coincidentes, aspectos de la escritura de un documento que son afectados positivamente por la tutoría, entre los que se cuentan la organización general de la información de acuerdo al tipo de texto, el aporte a la coherencia y la cohesión relacionados con aspectos semánticos y morfosintácticos, como los más sobresalientes.

Aspectos relacionados con la formalidad de la escritura como el uso de signos de puntuación, la citación de autores y la búsqueda de referencias bibliográficas acertadas para la situación de escritura, también son percibidos como ganancia o beneficio.

El hecho de que los beneficios rebasen el aprendizaje de la escritura y vayan al campo social, parecen estar estrechamente relacionados con que la tutoría se desarrolle entre pares. Por un lado, las condiciones generacionales y el rol compartido de estudiantes se traducen en la ampliación de la organización social

de cada uno, representada en parte, porque se ensancha su grupo de conocidos o amigos.

Por otro lado, la posibilidad de aprendizaje como resultado de la interacción con un par, además de responder a las condiciones generacionales y el rol de estudiantes, podría ser atribuible al reconocimiento del tutor como una persona con mayor nivel de conocimiento de escritura y en determinados casos, ligado a la condición de estar matriculado en un semestre superior.

La percepción de que existe libertad para hacer observaciones a un compañero, al tiempo que este las recibe en un ambiente caracterizado por la formulación de preguntas, la solicitud de aclaraciones y la solicitud de aceptación de las nuevas ideas frente al texto, aun pudiendo equivocarse (lo que sucede al tutorado) o no saber del tema (lo que sucede al tutor), es fundamental para emitir juicios sobre el beneficio de la tutoría en los dos sentidos señalados.

11. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los participantes en las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, consideran que estas generan beneficios a nivel académico y social, lo cual coincide con los planteamientos de Serna, et al⁹⁶, quien destaca que las tutorías no solo orientan la solución a dificultades académicas, sino también aquellos aspectos externos a esta.

En cuanto a los beneficios académicos, los tutores y tutorados destacan que algunos aspectos a los que aportó la tutoría, en cuanto a los textos escritos, se relacionan con el uso de signos de puntuación, cohesión, coherencia, organización global del texto y normas de citación y presentación de trabajos. En el estudio realizado por Lobato⁹⁷, sobre tutorías en asignaturas se encontró que las normas de presentación de trabajos y el uso de fuentes bibliográficas abordadas en las tutorías contribuyeron a una mejor elaboración de las producciones escritas. Por lo tanto, los resultados de Lobato y del presente estudio permitirían decir que los tutorados tienen en cuenta los aspectos formales del texto; sin embargo en una tutoría de escritura académica se abordan otros aspectos que pueden generar aportes en las producciones textuales de los tutorados.

Respecto a los beneficios sociales, los participantes refieren que en este espacio se establecen nuevos vínculos de amistad mejorando sus relaciones interpersonales y su comunicación con los demás, lo que quizá podría explicarse porque la interacción se desarrolla entre pares. Resultados similares encuentran Álzate y Peña⁹⁸ quienes afirman que la tutoría entre iguales no solo lleva a trascender el aprendizaje centrado en lo cognitivo, sino también a desarrollar aspectos y habilidades interpersonales.

⁹⁶SERNA, Armandina, et al. La tutoría Académica desde la perspectiva de los alumnos. Mexica, México. 2010. p. 5.

⁹⁷LOBATO, Clemente. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. España. 2005. Vol. 5, No. 2. p. 139.

⁹⁸ALZATE Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior, Bogotá, Colombia. 2009. p. 123-138.

En línea con lo anterior, en el grupo investigado se logró encontrar que la relación entre pares genera comodidad y confianza por diversas razones cómo: la interacción que se establece entre estudiantes, por ser pares, la formación del tutor y por ser de semestres superiores del programa de Fonoaudiología. Lo anterior es similar a los resultados arrojados en la investigación de Angulo y Jaramillo⁹⁹, quienes mencionan que el simple hecho de estar con un tutor estudiante les genera a los tutorados mayor confianza para expresar todas sus dudas, así como sentir seguridad debido a que perciben en los tutores el conocimiento suficiente para la labor que desempeñan.

Los participantes también consideran que los aportes de la tutoría no se limitan a la producción del texto durante la sesión, pues afirman que los aprendizajes construidos durante esta benefician la ejecución de futuras tareas de escritura. Esto es fundamental, pues todo proceso que pretenda apoyar el aprendizaje debe estar orientado a que el aprendiz gane autonomía. Ya lo habían señalado Duque, Gómez y Gaviria¹⁰⁰ al mencionar que los tutores emplean estrategias durante la tutoría, que permiten la integración de conocimientos para promover en el estudiante autonomía en la elaboración de otros textos, cumpliendo con el objetivo de potenciar las habilidades en escritura académica en el estudiante.

Los participantes afirman que las estrategias más utilizadas por los tutores durante el desarrollo de una tutoría son: lectura en voz alta y con énfasis, explicación, corrección, sugerencias y preguntas, entre las cuales la investigación de Álzate y Peña¹⁰¹ solo destacan las dos últimas. Por su parte Choís y Guerrero¹⁰² mencionan que la lectura en voz alta y con cambio de entonación permite hacer notar al tutorado que hay algo problemático en su texto, llevándolo a que

⁹⁹ANGULO, María, et al. Caracterización de las tutorías de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés. En: universidad de la Salle. Bogotá. 2009. p. 175-185.

¹⁰⁰DUQUE, Lina Marcela, et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia Aprende. 2009. p. 5.

¹⁰¹ALZATE Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior, Bogotá, Colombia. 2009. p. 123-138.

¹⁰²CHOIS, Pilar, et al. Los aportes de un tutor par de escritura académica. En: congreso latinoamericano de centros de escritura. 2013.

reflexione sobre aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados en su producción textual. Por esta razón, es posible que estas estrategias sean percibidas por los participantes como aquellas que les permiten generar cambios en sus escritos.

Uno de los resultados que también se destaca como beneficio es la lectura, esto puede ser explicado porque la lectura y la escritura son procesos que se acompañan en el momento de revisar un texto; de hecho Cassany¹⁰³ afirma que la lectura permite la toma de conciencia sobre las dificultades que puedan presentarse en la escritura.

La presente investigación destaca la interacción entre pares como una estrategia para el aprendizaje de la escritura académica, puesto que en ella no están presentes posiciones de autoridad, lo que genera confianza en los participantes y les permite ser más abiertos al momento de preguntar, expresar sus dudas y dar opiniones. Lo anterior se relaciona con lo evidenciado por Cardozo¹⁰⁴, al mencionar que el trabajar con un par disminuye las tensiones, ya que se tiene mayor facilidad para expresar lo que cada uno conoce y siente.

Los participantes afirman que las actitudes y comportamientos que tengan durante la tutoría son importantes debido a que estos pueden facilitar u obstaculizar su desarrollo; por un lado los tutorados manifiestan que los tutores tienen habilidades como amabilidad, energía y paciencia, además de explicar y dominar un tema, lo que coincide con la investigación de Álvarez y González¹⁰⁵ quienes manifiestan que un buen tutor debe tener la capacidad de expresarse, de comprender, de escuchar y de resolver los problemas durante la tutoría.

¹⁰³ CASSANY, citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: science direct. Vol. 9, No. 1. 2009. p. 126.

¹⁰⁴ CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: universidad industrial de Santander de Bucaramanga. 2011. p. 309-325.

¹⁰⁵ ÁLVAREZ Pedro, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria, una experiencia de formación académica y profesional. España. 2005. p. 107-128.

Por su parte los tutores reconocen que la duda, la desconfianza, la distracción y el rechazo son actitudes negativas del tutorado que no favorecen el desarrollo de las tutorías; conductas que pueden llevar a situaciones explosivas o discriminativas que generan vínculos de dependencia o disminución del potencial del estudiante como lo afirma Lucas¹⁰⁶. Sin embargo, los tutores también destacan actitudes positivas por parte del tutorado como la participación activa, la capacidad de aprendizaje y la aceptación de sugerencias. Características que se relacionan con lo mencionado por Adams¹⁰⁷ quien refiere que este debería presentar algunos atributos como la iniciativa y la habilidad para alcanzar sus metas, atendiendo los consejos brindados por el tutor.

El estudio realizado por Gonzales y Cárdenas¹⁰⁸, menciona la importancia que tiene la tutoría en el proceso de aprendizaje bidireccional (tutor-tutorado); lo cual se relaciona con la presente investigación, en la que el tutor destaca los aportes que él puede generar al proceso de escritura académica del estudiante, así como los conocimientos que este último le proporciona durante el espacio tutorial.

Sobre los objetivos de la tutoría, las entrevistas dejaron ver que mejorar el texto es uno de los más importantes; sin embargo lo que busca en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca con el desarrollo de las tutorías es potenciar las habilidades escriturales de los tutorados; objetivo que se relaciona con lo planteado por Mosca¹⁰⁹ quien refiere que una de las funciones del tutor consiste en generar apropiación del aprendizaje, planteamiento que se relaciona con algunos de los testimonios encontrados en las entrevistas, puesto que algunos

¹⁰⁶ LUCAS, J, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 199.

¹⁰⁷ ADAMS, citado por JIMÉNEZ, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la universidad pedagógica Nacional Unidad - Ajusco. 2009. p.37.

¹⁰⁸ GONZÁLEZ, Madai, et al. Percepción de los coordinadores, tutores y alumnos en relación a la tutoría como estrategia de enseñanza aprendizaje. México. 2008. Vol. 5, No. 3. p. 38.

¹⁰⁹ MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: Google académico. 2012. p. 7.

tutores también mencionaron que su objetivo consistía en proporcionar aprendizaje en los tutorados.

En relación al desempeño durante la tutoría los tutores manifiestan que fue bueno porque sienten mayor comodidad con un estudiante de semestres inferiores del mismo programa académico; aunque en ocasiones expresaron inseguridad cuando esta se dirigía a estudiantes de otras disciplinas; aspecto que podría coincidir con lo mencionado por Álvarez y González¹¹⁰ al destacar que algunos tutores no tenían seguridad al momento de realizar la tutoría porque no se sentían con las capacidades ni habilidades suficientes para desempeñarse en esta labor.

Es importante mencionar que Serna y Cruces¹¹¹ dan cuenta que el tiempo y el espacio dedicado para las tutorías entre pares son adecuados para abordar los aspectos a mejorar del texto; en contraste con lo anterior en la presente investigación se evidencia que algunos de los participantes afirman que el tiempo no fue suficiente para perfeccionar el escrito y que en el espacio se genera mucho ruido lo que impide que la tutoría se desarrolle satisfactoriamente.

Sobre las razones de asistencia al Centro de Escritura, se evidencia que los estudiantes de diversos programas académicos de la Universidad del Cauca, asisten a las tutorías desarrolladas en este, porque necesitan ayuda en la elaboración de los escritos para mejorar sus calificaciones y cumplir con un requisito dado por un docente; lo anterior se asemeja a la investigación realizada por Cardozo¹¹² en la cual se afirma que para disminuir el bajo rendimiento académico, se brindan estrategias como la tutoría entre pares que apoyan el proceso de formación profesional.

¹¹⁰ÁLVAREZ Pedro, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria, una experiencia de formación académica y profesional. España. 2005. p. 102.

¹¹¹SERNA, Armandina, et al. La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. En: universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. México. 2010. p. 5.

¹¹²CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: universidad Industrial de Santander de Bucaramanga. 2011. p. 309-325.

Teniendo en cuenta los apartados anteriores se puede decir que para ayudar a potenciar las habilidades en escritura académica los tutores son parte fundamental, debido a que guían y orientan al estudiante gracias a la formación previa que reciben por parte de personas especializadas en el campo de la escritura académica, permitiendo así que estos últimos potencien sus habilidades en la elaboración de textos.

Finalmente, es importante mencionar que aunque esta investigación cumplió con los objetivos propuestos, algunos aspectos no fueron susceptibles de análisis y merecen serlo, como por ejemplo las diferencias existentes entre la tutoría realizada a un estudiante de la misma disciplina y a otros matriculados en diferentes programas académicos.

12. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos y a partir de los objetivos propuestos para esta investigación, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

Se encontró que los participantes perciben que el espacio tutorial les genera beneficios de dos tipos: por un lado, de tipo académico, al sentir que avanzan en su aprendizaje de la escritura académica; por otro lado, de tipo social, evidentes en la ampliación de relaciones interpersonales y la ganancia de habilidades para comunicarse con otros.

Tutor y tutorado perciben que justamente es la dinámica del trabajo entre pares lo que facilita la ganancia académica y social, pues genera comodidad y confianza entre ellos.

Vale la pena resaltar dos aspectos en cuanto al aprendizaje de la escritura a partir de las tutorías en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Primero, que no sólo se benefician los aprendices sino también los tutores, quienes aprovechan las discusiones con los tutorados para aprender a ver sus textos con distancia e identificar en ellos aspectos a corregir. Segundo, que ambos participantes reconocen la aplicabilidad de tales aprendizajes en futuras tareas de producción textual, lo que permite pensar en la ganancia de autonomía en la realización de esta tarea.

Teniendo en cuenta la metodología, se concluye sobre dos aspectos en particular. Por una parte, el tipo de investigación facilitó el cumplimiento del objetivo debido a que permitió de manera inductiva comprender el fenómeno de estudio. El tratamiento cualitativo de los datos permite construir comprensiones que toman forma en la medida en que avanza el análisis.

Por otra parte, el análisis de las transcripciones realizadas línea a línea permite la confiabilidad de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que para llegar a esto, el entrevistador tuvo un contacto directo con cada participante, lo que garantiza la fiabilidad de sus respuestas frente a las percepciones que se originan a partir de una tutoría entre pares sobre escritura académica.

De otro lado, los beneficios percibidos por los participantes en las tutorías podrían justificar la presencia del Centro de Escritura en la Universidad del Cauca, pues este espacio parece responder a las necesidades evidentes que tienen los estudiantes de potenciar las habilidades de escritura en la educación superior.

Finalmente, las tutorías entre pares permiten el reconocimiento del Centro de Escritura dentro de la Universidad, como un espacio donde los estudiantes pueden potenciar las habilidades en escritura académica. Además, el hecho de que la tutoría sea percibida como una modalidad que genera beneficios especialmente a los tutorados, podría estar relacionada con la idea de que los tutores, fonoaudiólogos en formación, piensen en abordar este campo como una posible acción profesional.

13.RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las conclusiones mencionadas anteriormente, se puede recomendar:

Proponer otras investigaciones que puedan desarrollarse en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, y que permitan responder a interrogantes acerca de: a. el papel que cumple el Fonoaudiólogo en la interacción que se construye durante una tutoría, b. qué cambios se producen en los textos abordados en este espacio, c. las semejanzas y diferencias entre las tutorías cuando los tutorados pertenecen al mismo programa académico del tutor y cuando provienen de otro, y d. el impacto que tienen en el tiempo los aprendizajes que parecen construirse en estos espacios.

Respecto a los beneficios que genera la tutoría entre pares encontrados en el presente estudio, sería pertinente implementar el trabajo entre pares o trabajo colaborativo como estrategia didáctica en las asignaturas y programas académicos en los que resulte pertinente, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Teniendo en cuenta que no existen otros espacios donde los Fonoaudiólogos en formación de la Universidad del Cauca realicen sus prácticas en escritura académica, valdría la pena pensar, qué se puede hacer desde el programa para que más estudiantes puedan beneficiarse de este tipo de práctica.

Finalmente se recomienda divulgar los resultados del presente estudio, puesto que posibilitaría, en primer lugar, el reconocimiento de las actividades que se desarrollan en el Centro de Escritura y, en segundo lugar, daría a conocer un campo de acción poco explorado por el Fonoaudiólogo.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PERÉZ, Pedro, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria, una experiencia de formación académica y profesional. En: revista electrónica Dialnet. [En línea]. No. 36. 2005. Disponible en:

<<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/48984/49873>>

ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: science direct. [En línea]. vol.9, No. 1. Octubre, 2009. Disponible en:

<http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_El%20proceso%20de%20escrit%20academica,_cuatro%20dificultades%20de%20la%20ensenanza%20universitaria.pdf>

ANGULO ABAUNZA, María, et al. Caracterización de las tutorías de la licenciatura en Lengua Castellana, inglés y francés. En: revista virtual Actualidades Pedagógicas. [En línea]. No. 54. Julio – diciembre, 2009. Disponible en: <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/960>>

BANCO MUNDIAL. La educación superior en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación. [En línea]. Bogotá: OCDE, 2012. [Citado el 10 de octubre de 2013]. Disponible en Internet:

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf> ISBN 978-92-64-18071-0>

BARRERA, Juana. Diseño y aplicación de tareas para evaluar velocidad y ritmo, como componentes de la fluidez, en niños preescolares entre 4 años o mes y 5 años 11 meses de edad. En: universidad de Chile facultad de medicina escuela de Fonoaudiología. [En línea]. 2005. Disponible en:

<http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/abarzua_r/sources/abarzua_r.pdf>

BONO, Adriana. La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. En: Acción Pedagógica. [En línea].vol. 13, No. 1. 1997. Disponible en:

<<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cdf/h15.htm>>

BOYLE, Joyceen. Estilos de etnografía. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín. En: editorial universidad de Antioquia, 2003. p. 185 – 214

CARDOZO ORTÍZ, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: revista electrónica Scielo. [En línea]. vol. 14, No. 2. Mayo - agosto, 2011.Disponible en:

< <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf> > ISSN 0123–1294.

CARLINO, Paula. Escritura a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En: Ebsco. [En línea]. No.1. 2004. Disponible en: <<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3cd79eff-8971-49e5-a3e8-bd288be47f42%40sessionmgr112&vid=7&hid=4>>

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Science Direct. [En línea]. No. 26. 2004. Disponible en:

<http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf>

CARLINO, Paula. Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y argentina. En: Google Académico. [En línea]. Disponible en:

<<http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Carlino.doc>>

CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. En: Redalyc. [En línea]. Vol. 18, No. 57. 2013. Disponible en:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>>

CARLINO, Paula, revisión entre pares en la formación de posgrado. En: revista Dialnet.[En línea]. Vol. 29, No. 2. 2008. Disponible en:
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799623>>

CHOIS, Pilar, et al. Los aportes de un tutor par de Escritura académica. Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. En: Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. [En línea]. 2013. Disponible en:
<http://issuu.com/centrodescritura/docs/revista_centro_de_escritura_javeria>

COLLADO, Martha. La percepción de los tutorados sobre el programa de tutoría académica en la facultad de ciencias políticas y administración pública de la UAEM. En: google académico. [En línea]. Vol. 10, No. 20.Abril, 2007.Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/676/67602019.pdf>>

COLOMBIA. COLOMBIA APRENDE. Tutorías académicas pares. [En línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2008. [Citado el 31 de mayo de 2013]. Disponible en internet: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-249852_archivo_pdf3.pdf>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. [En línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. [Citado el 11 de octubre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf>

COLOMBIA. UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. [En línea].Popayán: Centro de Escritura de la universidad del Cauca, 2014. [Citado el septiembre 17 de 2014]. Disponible en internet: <<http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/>>

CRUZ, Gabriela, et al. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. [En línea]. Vol. 40, No. 157. Enero-marzo, 2011. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223009>>

DE LA BARRERA, Sonia. Escribir para aprender mejor en la universidad Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. En: acción pedagógica. [En línea]. Vol. 13, No. 1. Noviembre, 2003. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17150/2/articulo3.pdf>>

DUQUE, Lina, et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia Aprende. [En línea]. 2009. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323200_recurso_2.pdf>

FLICK, Uwe. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. En: Academia.edu. [En línea]. 2007. Disponible en: <http://www.academia.edu/6031858/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_de_Flick>

GONZÁLEZ, Diego. Experimentos e ideología. Bases de una teoría psicológica. Venezuela. Universidad de los andes, facultad de medicina, 1960, 212 p.

GONZALES, Miriam, et al. La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. En: Educar. [En línea]. 2005. Disponible en: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Estudiante/Mis%20documentos/Downloads/48984-50077-1-PB.pdf>>

GONZALEZ, Madai, et al. Percepción de los coordinadores, tutores y alumnos en relación a la tutoría como estrategia de enseñanza aprendizaje. En: revista

Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea]. Vol. 5, No 3. 2008. Disponible en: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/30163>>

GUARDIOLA, Plácido. Percepciones. En: revista virtual, universidad de Murcia. España. [En línea]. 2013. Disponible en: <<http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>>

GUEVARA, Rómulo. Proyecto: percepción ciudadana sobre seguridad en las trece comunas de la ciudad de Ibagué. Bogotá. En: revista nacional de investigaciones. [En línea]. 2012. Disponible en: <<http://www.revistamemorias.com/edicionesAnteriores/8/percepcionciudadana.pdf>>

HERNÁNDEZ, Roberto, et al. Metodología de la Investigación. En: Universidad Politécnica de Sinaloa. [En línea]. 2000. Disponible en: <http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf>

HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En: Redalyc. [En línea]. Vol. 10, No. 19. Enero-junio, 2009. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>>

JIMÉNEZ, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-Ajusco. Trabajo de grado de psicología educativa. México. En: universidad Pedagógica Nacional Unidad-Ajusco. [En línea]. 2009. Disponible en: <<http://200.23.113.59/pdf/26726.pdf>>

KOWSZYK, Daniela, et al. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Google Académico. [En línea]. Marzo, 2003. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Kowszyk.pdf>

LAPEÑA PÉREZ, Cristina. Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de Alicante. En: revista de Investigación Educativa (RIE). [En línea]. Vol. 32, No. 2. 2011. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/111171>> ISSN impreso: 0212-4068>

LOBATO, Clemente, et al. Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. En: revista educación XX1. [En línea]. Vol. 5, No. 2. Julio 2005. Disponible en: <http://estudis.uib.es/digitalAssets/214/214041_las-representaciones-de-la-tutoria.pdf > ISSN impreso: 1139-613X.

MOLINA NATERA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Redalyc. [En línea]. Vol. 5, No. 10. 2012. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896006.pdf>>

MOLINA NATERA, Violeta. Tutorías entre pares: ponencia VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. En: Centro De Escritura Javeriano. [En línea]. 2012. Disponible en: <http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001006479>

MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: Google académico. [En línea]. 2012. Disponible en internet: <<http://progresacse.edu.uy/sites/default/files/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>>

MURCIA PEÑA, Napoleón. Investigación cualitativa. La complementariedad. Colombia: Editorial Kinesis. En: revista Scribd. [En línea]. No. 2. 2008. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/126758511/Investigacion-Cualitativa-La-Complementariedad>>

MURILLO, Javier. Investigación Etnográfica. Métodos de investigación educativa en ed. Especial. En: Universidad Autónoma de Madrid. [En línea]. No. 3. 2010. Disponible en:

<https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf>

MURILLO, Mary. La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. Doctorado en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Bellaterra. Autónoma de Barcelona. 2010. 582. p.

ORTEGA, Norma. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. En: universidad de la Sabana. [En línea]. Vol. 14, No. 1. Abril, 2011. Disponible en:

<<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1831>>

RINCON, Gloria, et al. Las prácticas de lectura y de escritura en la universidad del valle: tendencias. En: Ebsco. [En línea]. 2010. Disponible en: <<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8fd1209f-1af5-4ab9-b10a-ce417044029e%40sessionmgr104&vid=8&hid=102>>

ROCA, Josep. Percepciones: usos y teorías. En: Biblioteca Universia. [En línea]. 2012. Disponible en: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/dossier-sensacion-percepcion/id/55210504.html>

RUBIO, Lilia. La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo? En: Google Académico. [En línea]. 2005. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf>

SALDIS, Nancy, et al. El sistema de tutorías a estudiantes de Ingeniería Química. En: revista Argentina de enseñanza de la Ingeniería. [En línea]. No. 20. Julio, 2010. Disponible en: <http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-16_17_23_30-206.pdf>

SERNA RODRIGUEZ, Armandina, et al. La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos. En: revista Colonia independencia. [En línea].2010. Disponible en: <<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/7.pdf>>

SINNER, Carsten. Corpus oral de profesionales de la lengua castellana en Barcelona. En: Universidad Leipzig. [En línea]. 2001. Disponible en:<<http://www.carstensinner.de/castellano/corpusorales/>>

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. En: editorial universidad de Antioquia. [En línea]. 2002. Disponible en: <<http://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf> >

VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. En: Instituto Superior de Estudios, lomas de Zamora. [En línea]. 1999. Disponible en: <http://www.isel.edu.ar/assets/it_valles%5B1%5D.pdf>

VARGAS FRANCO, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. En: Departamento de traducción y ciencias del Lenguaje. Universidad Pompeu Fabra. [En línea]. 2013. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>>

VARGAS, Luz. Sobre el concepto de percepción. En: alteridades. [En línea].vol. 8, No 4. 1994. Disponible en: <<http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800277-4.pdf>>

VÁSQUEZ, Alicia, et al. La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En: Redalyc. [En línea]. Vol. 9, No. 49. Octubre - diciembre, 2009. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414968004.pdf>>

VELEZ, María del Rocío, et al. Tutoría entre iguales su importancia en el aula. En: universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de filosofía y letras. [En línea]. 2010. Disponible en: <<http://filosofia.uatx.mx/ponencias/veintiocho.pdf>>

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 Artículos 14, 15 y 16, a continuación se establece el siguiente acuerdo de participación en una investigación no experimental:

Se me ha informado que la presente investigación consiste en un estudio académico, en el que no se realizarán experimentos, cuyo título es LA TUTORÍA ENTRE PARES EN TORNO A LA ESCRITURA ACADÉMICA: PRÁCTICAS Y PERCEPCIONES y tiene como objetivo general comprender las prácticas y percepciones que se construyen en el marco de las tutorías en escritura académica entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca durante el primer periodo académico de 2014.

También se me ha dicho que los resultados de este estudio permitirán a los integrantes del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, conocer las prácticas que se desarrollan en su interior y las percepciones que estas generan, lo cual les puede permitir cualificarlas. Además, se espera que participen en el estudio los tutores y tutorados que asisten al Centro de Escritura.

Se me ha informado que el tiempo de duración de mi participación en el presente estudio es de aproximadamente una hora y media, incluido el tiempo de duración de la tutoría y aproximadamente media hora destinada a contestar una entrevista semiestructurada sobre la tutoría de escritura académica en la que participé previamente. Tanto el diálogo sostenido durante la tutoría, como la conversación que se desarrolle durante la entrevista, serán registrados en audio a fin de ser transcritos. Podré solicitar repetición de cada pregunta cuantas veces sea necesario para tenerla clara. También se me ha informado que los investigadores guardarán en un archivo la versión inicial y la versión final del texto trabajado durante la tutoría, para que sean analizadas posteriormente.

MOLESTIAS Y RIESGOS: certifico que se me ha informado que para la presente investigación no estaré expuesto a riesgo alguno que me pueda causar daño físico, psicológico, social, legal o de otro tipo. Por el contrario, el beneficio es que podré conocer los resultados, lo cual me permitirá reflexionar sobre mi participación en las tutorías y cualificar mi desempeño como tutor o como tutorado con miras a escribir mejor.

CONFIDENCIALIDAD: se me ha asegurado que la información que entregue a través de la entrevista cuenta con las garantías de total confidencialidad al no revelar nombres, características o situaciones comprometedoras que posibiliten mi identificación. Se me ha dado seguridad que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se hagan de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. La información recolectada en este estudio tendrá una finalidad académica y conoceré los resultados, que serán comunicados y publicados a toda la población participante.

BENEFICIOS: el beneficio es colectivo y mi participación no incluye compensación económica y no tendré que acarrear ningún tipo de gasto o costo.

LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN: también se me ha informado que mi participación en la presente investigación es completamente voluntaria y tendré la libertad de retirarme en el momento en que desee y que se han comprometido a proporcionarme información actualizada que se obtenga durante el estudio, aunque pudiera cambiar de parecer respecto a mi permanencia en el mismo.

Por todo lo anterior, acepto participar voluntariamente en la presente investigación, firmando el cuadro que a continuación aparece.

ANEXO 2
ENTREVISTA A TUTORADO

Fecha de entrevista:

Hora:

N°:

Nombre completo:	Edad:
Programa:	
Semestre:	
Teléfono:	Correo electrónico:
Nombre del tutor:	
Número de tutorías recibidas hasta la fecha:	

1. ¿Cuál fue la razón por la que asistió al Centro de Escritura?
2. ¿Qué aspectos de su texto se trabajaron durante la tutoría?
3. ¿Cree que la tutoría le permitió reflexionar sobre su manera de escribir?
¿Cómo?
4. Durante la tutoría, ¿aprendió algo que pueda usar para escribir otro texto?
¿Qué?
5. ¿Cuáles actividades realizó el tutor para ayudarlo durante la tutoría? ¿Cuáles de ellas cree que le aportaron más?
6. ¿Qué actividades desarrolló usted durante la tutoría?
7. ¿Para qué cree que le sirvió desarrollar tales actividades durante la tutoría?
8. ¿Cómo se sintió usted al recibir la tutoría de un estudiante?
9. Por favor, describa la actitud del tutor durante la tutoría

- 10.** ¿Cree que la tutoría le ayudó en algún aspecto diferente a la escritura? ¿En cuál?
- 11.** Si pudiera cambiar algún aspecto de la tutoría, ¿Cuál sería?
- 12.** ¿Volvería a solicitar una tutoría en el Centro de Escritura? ¿Por qué?

ANEXO 3

ENTREVISTA A TUTOR

Fecha de la entrevista:

Hora:

N°:

Nombre completo:

Edad:

Semestre:

Teléfono:

Correo electrónico:

Nombre del tutorado:

Número de tutorías dadas a este tutorado hasta la fecha:

1. ¿Por qué cree que asistió el tutorado al Centro de Escritura?
2. ¿Con qué objetivo desarrolló usted la tutoría?
3. Por favor, describa la actitud del tutorado durante la tutoría
4. ¿Cuáles actividades utilizó para ayudar al tutorado? ¿Cuáles de ellas cree que le aportaron más?
5. ¿Qué aportes considera que hizo la tutoría al tutorado?
6. ¿Cree que la tutoría le permitió aprender al tutorado algunas cosas que le sirvan para escribir otro texto? ¿Qué cosas?
7. ¿Qué aprendió usted durante la tutoría?
8. ¿Qué piensa sobre su desempeño durante la tutoría?
9. Si pudiera cambiar algún aspecto de la tutoría ¿cuál sería?
10. ¿Cómo se siente al ser tutor de un par?
11. ¿Ser tutor le ha traído beneficios de tipo personal, académico, social u otro? ¿Cuáles?
12. ¿Cree que el tutorado volvería a pedir una cita en el CE? ¿Por qué?

