

**CAMBIOS EVIDENCIADOS ENTRE LA VERSIÓN INICIAL Y LA VERSIÓN  
FINAL DE LOS TEXTOS REVISADOS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, AÑO 2014.**

**PROYECTO DOCENTE INSCRITO EN LA VICERECTORIA DE  
INVESTIGACIONES ID 4077**

**ESTUDIANTES**

**BEHANY EDITH BECERRA DIAZ  
JESUS ARNOBIO CABRERA FERNANDEZ  
FABIÁN ANDRÉS SANTAFÉ CAMAYO  
JONAN EMI VALENCIA CÁRDENAS**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA FONOAUDILOGÍA  
POPAYÁN  
2015**

**CAMBIOS EVIDENCIADOS ENTRE LA VERSIÓN INICIAL Y LA VERSIÓN  
FINAL DE LOS TEXTOS REVISADOS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, AÑO 2014.**

**Mg. PILAR CHOIS LENIS**

**Directora**

**Esp. ADRIANA CAROLINA CASAS BUSTILLO**

**Asesora conceptual**

**Mg. AMPARO LÓPEZ HIGUERA**

**Asesora metodológica**

**ESTUDIANTES**

**BEHANY EDITH BECERRA DIAZ**

**JESUS ARNOBIO CABRERA FERNANDEZ**

**FABIÁN ANDRÉS SANTAFÉ CAMAYO**

**JONAN EMI VALENCIA CÁRDENAS**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA FONOAUDIOLÓGIA  
POPAYÁN**

**2015**

## CONTENIDO

### RESUMEN

1.	DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA .....	7
2.	ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	11
3.	JUSTIFICACIÓN.....	23
4.	OBJETIVOS.....	25
	OBJETIVO GENERAL .....	25
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
5.	REFERENTE CONTEXTUAL.....	26
6.	REFERENTE CONCEPTUAL.....	28
	6.1 LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD .....	28
	6.2 TUTORÍA ENTRE PARES.....	33
	6.3. CRITERIOS PARA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	40
7.	METODOLOGÍA.....	43
	7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	43
	7.2 MUESTRA.....	43
	7.3 PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN .....	43
8.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	44
	8.1 PROCEDIMIENTO: .....	44
9.	ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	45
10.	ANÁLISIS Y DISCUSION DE LOS HALLAZGOS .....	47
	10.1 SELECCIÓN DEL OBJETO DE ANÁLISIS.....	48

10.2 PRE ANÁLISIS .....	48
10.3 DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS:.....	49
REUBICACIÓN.....	54
ELIMINACIÓN .....	58
ADICIÓN .....	63
SUSTITUCIÓN .....	69
REFORMULACIÓN .....	73
11. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	76
12. CONCLUSIONES .....	78
13. RECOMENDACIONES .....	80
14. BIBLIOGRAFÍA .....	81

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos a marcar en los textos	48
Tabla 2. Tipos de cambios	48
Tabla 3. Tipos de Intenciones	52

## **RESUMEN**

Este trabajo de investigación se propuso describir las transformaciones evidenciadas entre la versión inicial y la versión final de los textos revisados en la tutoría de escritura académica entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Se desarrolló mediante una metodología cualitativa que permitiera la descripción detallada y analítica de los cambios encontrados, inicialmente a través de un pre análisis teniendo en cuenta dos criterios que era identificar los cambios en el texto de entrada como en el de salida, para posteriormente desarrollar categorías de análisis utilizando una rejilla basada en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana del Ministerio de Educación, permitiendo que los resultados fueran válidos y eficaces. Durante el análisis de los resultados se identificaron cinco tipos de cambios sufridos por los textos, los cuales fueron: reubicación, eliminación, adición, sustitución y reformulación. Para cada cambio se identificó una intención que lo que permitía era justificar el motivo del posible cambio en los documentos a nivel intra, inter y extra textual. Finalmente, después de lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos, se pudo concluir que los cambios realizados a los documentos que fueron objeto de revisión en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca contribuyeron centralmente a su cohesión y coherencia lineal y local.

## 1. DESCRIPCIÓN DEL 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 Carlino. Escribir en la universidad, entonces, implica procesos de razonamiento complejo que incluyen conocer el tema abordado, organizar las ideas, adecuar el mensaje al destinatario y cumplir con el objetivo del texto. Desde la perspectiva de los estudios de la psicología cognitiva y de la didáctica de la lengua, los estudiantes responderían más a un modelo de escritores “inexpertos” o “novatos” ya que no desarrollan de manera autónoma y recursiva las fases del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión<sup>1</sup>.

Lo anterior explica los problemas de escritura referidos por diferentes investigaciones, en los ámbitos internacional, nacional y local. A nivel internacional, por ejemplo, Arechabala<sup>2</sup> 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, Carlino<sup>3</sup> 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.

---

<sup>1</sup>FERNÁNDEZ, Graciela e IZUZQUIZA, María Viviana. La escritura de textos en la Universidad: una responsabilidad compartida. En: Revista de Investigación Mexicana. p. 2.

<sup>2</sup>ARECHABALA, Cecilia; et al. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. En: Investigación y Educación en Enfermería. 2011. vol.29, No. 3. p. 400-406.

<sup>3</sup>CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Edurece. 2004. vol.8, No. 26. p. 321–327.

En Colombia, una investigación realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira<sup>4</sup>, demuestra que gran porcentaje de los estudiantes universitarios 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, Bolaños<sup>5</sup> 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.

Para muchos investigadores, estas dificultades tienen una relación directa con el bajo rendimiento e incluso con el fracaso y deserción en las diferentes disciplinas de las universidades<sup>6</sup>.

A fin de aportar soluciones a esta problemática, las universidades colombianas han generado alternativas como cursos de lengua en los primeros semestres, talleres de lectura y escritura, monitorias estudiantiles y Centros de escritura<sup>7</sup>. Esta última alternativa brinda la posibilidad a los estudiantes de contar con el acompañamiento de un tutor crítico durante el proceso de escritura académica, desde la búsqueda de ideas hasta la revisión final del texto. De esta forma, los Centros de Escritura se han convertido en un canal de apoyo para disminuir las dificultades durante la elaboración de textos de los universitarios<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup>CISNEROS, Mireya. Deserción universitaria y alfabetización académica. En: Educación y Educadores. 2013. Vol. 16, No. 3. p. 3.

<sup>5</sup>BOLAÑOS, Lorena; et al. ¿Cómo argumentan por escrito los Fonoaudiólogos en formación? En: Areté. 2009, vol.9. p. 151 – 162.

<sup>6</sup> CENTRO DE ESCRITURA JAVERIANO. ¿Qué es un centro de escritura? Cali: Pontificia Universidad Javeriana. 2014.

<sup>7</sup>PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013. p. 135.

<sup>8</sup>KRAMER, Femke; et al. Creating a bases for a faculty oriented writing programme. Citado por CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? En: Cuadernos de Psicopedagogía. 2003. p.113.



Específicamente, la Universidad del Cauca cuenta con un Centro de Escritura que desde su creación en el 2013, ofrece entre sus servicios las tutorías entre pares, con las que pretenden contribuir a la cualificación de la escritura del estudiante a través del intercambio comunicativo con un tutor, que permite la reflexión sobre el texto y su transformación, de modo que se obtenga una versión mejorada del mismo<sup>9</sup>.

En la actualidad existen numerosas investigaciones que hablan sobre tutorías entre pares; y las dificultades que se presentan en la escritura académica en niveles de educación superior; investigaciones como: La interacción entre pares en tareas de escritura<sup>10</sup>; Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica<sup>11</sup> centran su interés en las estrategias e interacciones que se dan entre el tutor y el tutorado. También investigaciones como: Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca<sup>12</sup> y las buenas prácticas del tutor y sus percepciones acerca del ejercicio de este rol<sup>13</sup>; centran su atención en las percepciones generadas dentro de la tutoría. Por otra parte, resultados de una primera investigación realizada en el Centro de Escritura de la Universidad de Cauca<sup>14</sup>, dan cuenta de los aspectos de la escritura que son abordados en las tutorías y de los aportes que estas hacen a los participantes, de acuerdo con sus percepciones. Sin embargo las

---

<sup>9</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA. CENTRO DE ESCRITURA. Servicios. Popayán: Universidad del Cauca. 2014.

<sup>10</sup>KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2003.

<sup>11</sup>DURAN GISBERT, David y FLORES, Marta. Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2014. Vol.13. p. 5-17.

<sup>12</sup> DURÁN, David y HUERTA, Vilma. Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. En: Revista Iberoamericana de Educación. 2008. Vol. 1. No.48

<sup>13</sup> BONFILL, Clara, et al. Las buenas prácticas del tutor y sus percepciones acerca del ejercicio de este rol. En: Universidad Belgrano. 2009. p. 18.

<sup>14</sup> CAJAS, Edwin; et al. 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. En: Universidad del Cauca. Colombia. 2014. p. 14.

transformaciones que sufren los textos que llegan al Centro de Escritura, no han sido objeto de análisis.

Por lo anterior, surge la necesidad de responder a la pregunta ¿Cuáles son las transformaciones evidenciadas entre la versión inicial y la versión final de los textos producto de las tutorías ente pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca?

## 2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A continuación se describen algunas investigaciones realizadas a nivel local, 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.

Las investigaciones registradas en este apartado, han sido desarrolladas en diferentes contextos y con diferentes metodologías, 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 la revisión de textos en el espacio de tutoría entre pares.

Para empezar esta descripción se presentan investigaciones desarrolladas a nivel internacional, posteriormente se exponen los resultados de estudios nacionales y finalmente una investigación desarrollada a nivel local.

El recorrido internacional inicia con el estudio “La revisión entre pares: una herramienta para mejorar la producción escrita en los estudiantes normalistas” realizada en el año 2013 por David Suarez y Laura Gallegos<sup>15</sup> en la Benemérita y Centenaria Escuela de San Luis Potosí, México. El estudio describe el trabajo que realizaron los estudiantes de tercer semestre del programa de Licenciatura en Educación secundaria con énfasis en español, en el marco de la asignatura “Estrategias didácticas y producción de textos”.

---

<sup>15</sup> SUAREZ, David y GALLEGOS, Laura. La revisión entre pares: una herramienta para mejorar la producción escrita en los estudiantes normalistas. En: Memoria trabajos del XII congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. México. 2013. p. 623-630.

La metodología que trabajaron fue de tipo cualitativo y se desarrolló en 4 etapas, inicialmente se realizó la elaboración del texto por parte del estudiante, luego se le asignó un supervisor quien era un compañero par; a continuación se revisó el texto entre estudiante y par, en este proceso, los estudiantes tuvieron en cuenta para la revisión: la ortografía, la cohesión y la coherencia, como los aspectos más importantes en el momento de la realización de un escrito. Por último, valoraron las sugerencias recibidas mediante una entrevista semiestructurada; estas entrevistas fueron grabadas y analizadas con el fin de profundizar en categorías de análisis como: revisión entre pares, dificultades a la hora de escribir y la importancia de la revisión para mejorar la escritura.

En los resultados se analizaron las respuestas que los estudiantes dieron en la entrevista, en lo que se evidenció que en el momento de revisar su propio escrito los principales aspectos señalados en este fueron la ortografía, coherencia y cohesión; de igual forma se dio a conocer después de hacer revisión y hacer las correcciones de cada texto, se pudieron notar cambios positivos en estos; además los alumnos también notaron transformaciones en los escritos de sus compañeros en el momento en que lo escucharon cuando se leyó en voz alta o al realizar alguna comparación con el texto anterior. Por otro lado, en cuanto a preguntas como ¿cuál fue su experiencia en la escritura? el 60% de los estudiantes la catalogaron como buena y el 40% restante la calificaron como mala. En el momento de realizar el escrito el 80% de los estudiantes presentaron dificultad en la organización de ideas, la redacción y la estructura del texto. Por último respecto a la revisión el 40% considera que es importante revisar y ser revisado, otro 40% considera que es mejor ser revisado y tan solo el 20% considera el ser revisado.

Como conclusión los autores plantean que después de llevar a cabo las 4 fases en la realización del escrito, los estudiantes obtuvieron textos más estructurados, es decir con una mejor redacción, coherencia, cohesión y adecuado uso de

sinónimos. Por lo tanto los autores de esta investigación quisieron demostrar la importancia de una revisión entre pares, puesto que esta proporciona una ayuda valiosa en el momento de realizar escritos.

Continuando con el recorrido, se encuentra la investigación “Estrategias de revisión en escritura utilizadas por una estudiante de inglés como lengua extranjera a nivel universitario” realizada en el año 2012 por Any Crespo y Eva de Pinto<sup>16</sup> en Venezuela, las autoras se plantearon como objetivo analizar las estrategias de revisión en los procesos de escritura de una estudiante de inglés como lengua extranjera, quien cursaba la asignatura llamada “Taller de Escritura”, en una universidad venezolana. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. Los participantes de este estudio fueron un docente y una estudiante inscrita en el Taller de Escritura y la recolección de los datos se realizó por medio observación directa, toma de notas y entrevistas semi-estructuradas; así mismo, se recopilaron diversos tipos de documentos escritos por la estudiante y se grabaron las dos conferencias profesor – estudiante que se efectuaron durante el semestre; de igual forma se utilizaron las preguntas de investigación como una guía para determinar los eventos relevantes relacionados con las estrategias de revisión en los procesos de escritura de la estudiante. Cabe resaltar que la estudiante escribió un informe de pasantías y durante el semestre elaboró tres borradores del mismo hasta obtener su versión final.

El análisis de la información consistió en un proceso de revisión constante de la información obtenida, la reducción de datos en unidades de análisis, la codificación y categorización de esas unidades de análisis; además se revisó la

---

<sup>16</sup> CRESPO, Any y DE PINTO, Eva. Estrategias de revisión en escritura utilizadas por una estudiante de inglés como lengua extranjera a nivel universitario. En: Academia. Venezuela.2012. Vol. 11. No. 21. p. 23-41.

información recogida en las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas, los documentos y trabajos escritos. Para determinar el tipo de cambios que la estudiante hizo a sus trabajos escritos, se leyó varias veces la secuencia de borradores hasta la versión final y en el momento de identificar un cambio en el contenido, se subrayaba el fragmento y se anotaba en el margen de la hoja si correspondía a una modificación micro-estructural o macro-estructural, así como su respectiva categoría, es decir, si se trataba de una adición, supresión, sustitución, permutación, distribución o consolidación. De igual manera se indicó la fuente promotora de la revisión, es decir, si fue generada por las conferencias o comentarios del profesor, por un compañero de la clase o si fue promovida por el mismo estudiante.

Los resultados de la investigación dan a conocer que en los cambios que efectuó la estudiante se observa una mayor tendencia hacia la revisión del contenido, los cuales representaron el 68,7 % del total de las modificaciones correspondientes al nivel micro estructural; de estos cambios micro-estructurales, el 82 % constituyen la categoría de adiciones, 9 % a las supresiones y 9 % a las permutaciones. Así mismo, se evidenció que las conferencias con el profesor representan una herramienta de gran ayuda para desarrollar la escritura de los estudiantes de lenguas extranjeras, puesto que las sugerencias que recibió la estudiante le permitieron mejorar y ampliar el contenido y organización de su trabajo realizado cambios micro – estructurales en su escrito.

En conclusión las autoras plantean que es importante promover la interacción en el aula puesto que ofrece múltiples beneficios a los estudiantes en términos del mejoramiento de la escritura; además sugieren que en el momento de hacer comentarios a los textos escritos de los estudiantes, estos se realicen de forma específica de modo que los aprendices identifiquen cuáles son los aspectos que

se requieren modificar, eliminar o agregar para mejorar la coherencia del texto, por ejemplo el docente de este estudio realizó comentarios precisos, claros y específicos, lo cual contribuyó con el éxito de la estudiante durante la producción escrita de su informe de pasantías.

Finalizando el recorrido internacional se encuentra el estudio denominado “La interacción entre pares en tareas de escritura”, realizada en el año de 2003 por Daniela Kowszyk y Alicia Vásquez<sup>17</sup> de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el cual hace parte de un proyecto que involucra los procesos de producción, la conversación en el aula y la revisión textual con su incidencia en la construcción de conocimientos vinculados en la escritura. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo - interpretativo. La población correspondía a 28 estudiantes de sexto grado de un centro educativo de la ciudad de Río Cuarto, los cuales fueron divididos en tres grupos de acuerdo al rendimiento en las áreas de lengua y ciencias sociales: bajo rendimiento (grupo 1), rendimiento alto (grupo 2), mediano rendimiento (grupo 3). El estudio mostró lo que ocurrió en dos de los grupos seleccionados (grupos 1 y 2), puesto que presentaron estrategias de composición más contrastantes.

El trabajo de cada grupo estuvo dividido en dos etapas: la primera correspondía a la asignación del tema y su correspondiente investigación, y la segunda a la elaboración de una monografía. Para el análisis se elaboraron rejillas de revisión con cada una de las partes de la monografía (introducción, desarrollo y conclusión), estas a su vez contenían una serie de ítems que conducían a los alumnos a analizar la presencia o ausencia de aspectos textuales y micro textuales en sus escritos. Inicialmente se analizaron las habilidades de revisión que los alumnos desplegaban frente a sus propios textos y los de sus

---

<sup>17</sup> KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2003. p.34- 46.

compañeros, es decir se observó si los alumnos eran capaces de comprender y adoptar los señalamientos que sus pares recomendaban sobre el texto y si podían fundamentar las ideas propias para generar alternativas para mejorar sus escritos.

En cuanto a los resultados en el estudio se manifiesta en primer lugar, que en el Grupo 1 se evidencio la ausencia del objetivo del trabajo en la introducción, aspecto que los escritores retoman en el momento de hacer modificaciones en esta parte del informe; en segundo lugar en el Grupo 2, se observó que la revisión de los textos fue de forma detenida, es decir se realizaron correcciones a partir de lo que ellos mismos indican como necesario durante la auto revisión y retomaron luego las correcciones que les hacían sus compañeros y la docente

Ahora bien, en el primer grupo lo que se incorporó es extremadamente breve, agregando solamente palabras o frases. En el segundo grupo, la información aportada fue significativa, por ejemplo, se completó un párrafo y se agregó otro, para lo cual se consultó la información que ha quedado sistematizada en las carpetas de los alumnos durante la etapa de estudio del tema de la monografía.

Además, el manejo conceptual que tuvo sobre el tema el Grupo 2, el uso de aspectos lingüísticos importantes en la escritura del texto, las estrategias de escritura que pusieron en marcha y el aprovechamiento de las sugerencias externas confluyen en la construcción y revisión de un texto que inicialmente pudo ser pero puede ser susceptible de mejorar.

Para finalizar, los autores concluyen que en el primer caso los alumnos se limitaron a responder ligeramente si el ítem formulado en la rejilla de revisión se registraba como ausente o presente, sin observarse una apreciación en el texto, es decir una relectura. Respecto al texto del Grupo 2, se evidenció mayor extensión y contenido, desencadenando intervenciones más precisas y pertinentes



que el texto del Grupo 1. Por lo tanto, las vinculaciones entre los momentos en que un texto es revisado por un adulto o un par (al inicio, durante o al final del proceso de producción) y los niveles textuales sobre los que se puede influir (aspectos macroestructurales o microestructurales), se contemplarían en el marco de esta hipótesis que relaciona el texto con las intervenciones efectuadas para mejorarlo.

Dentro de los antecedentes nacionales, se encuentra la investigación denominada “Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante” realizada en el año 2014 por Alfonso Vargas<sup>18</sup> en la Universidad del Valle, en la cual se planteó como objetivo documentar los puntos de vista (representaciones, grado de conciencia, actitudes, opiniones) que tiene un grupo de estudiantes, desde una perspectiva del informante, del estudiante, que también es autor del texto), sobre la escritura académica, sus roles de autor y lector y los procesos de revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje de resúmenes, reseñas y artículos académicos, en un aula universitaria. Este estudio hace parte de un estudio de caso, con trazas de investigación-acción y etnografía con el fin de analizar, por un lado, las ventajas de implementación de un enfoque constructivista sobre el lenguaje escrito en la universidad y, por el otro, producir algunas transformaciones curriculares y didácticas en la enseñanza de la escritura en la universidad.

La información se obtuvo por medio de una entrevista que se le realizó a 11 estudiantes entre los 20 y 34 años, con una duración de 1 hora y 10 minutos, esta fue realizada en el salón del Grupo de Trabajo de Idiomas; posteriormente se

---

<sup>18</sup> VARGAS, Alfonso. Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. En: Folios. Bogotá. 2014. No. 39. p.13-29.

realizó la transcripción de un grupo de discusión, específicamente por las voces (testimonios) de los sujetos que participaron en el diseño, además de una implementación de una secuencia didáctica, de los que se evaluaron las concepciones y representaciones sobre la escritura académica y el proceso de composición de textos académicos, teniendo en cuenta la implementación de la práctica de revisión entre iguales mediada por el docente.

Los resultados dan cuenta que la mayoría de los participantes en el grupo de discusión reconocen que la experiencia en torno a la revisión entre iguales, cambió muchas de sus concepciones y prácticas sobre la escritura académica en general y sobre la revisión en particular, es decir, todo el proceso desarrollado en el aula, incluida la revisión entre iguales, es valorado positivamente por los estudiantes que coinciden en destacar que hay un cambio muy grande en la forma como escriben, puesto que comparan el antes y el ahora en su dimensión como escritores y de sus textos mencionando que el conocimiento sobre la estructura de los textos y la revisión les ayudaron a mejorar no solo los escritos si no sus habilidades como escritores.

Para finalizar, el autor da a conocer que los estudiantes valoran positivamente la práctica de revisión entre iguales puesto que les permite tener más confianza en sí mismos y tomar mayor conciencia sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, sobre la necesidad de revisar los textos propios de manera más seria y exhaustiva, así como el hecho de releer los textos académicos que escriben, de la audiencia para la que escriben, de la estructura de los textos académicos y de la construcción discursiva que soporta el texto en términos de la coherencia y la cohesión.

Finalmente, dentro de las investigaciones nacionales se encuentra “La revisión entre pares de tareas de escritura como herramientas de una didáctica meta

cognitiva en el aula de lengua”, realizada en el año 2010 por Karen Shirley López<sup>19</sup> en la Universidad del Valle; la autora se planteó como objetivo presentar el análisis de una secuencia didáctica de revisión de textos entre pares y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito en un grupo de estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle. Esta investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa con una metodología de estudio de caso, que consistió en la producción individual de un texto durante todo el semestre, para esto, los estudiantes llevaron a cabo procesos de documentación, planeación, textualización, revisión y reescritura de un ensayo. Para el desarrollo de este trabajo los estudiantes tuvieron en cuenta dos instrumentos, el primero: unas rejillas de revisión entre pares y el segundo: planes de reescritura, en el cual se tuvo en cuenta dos versiones de textos; una versión inicial sin cambios ni modificaciones y una versión final con la aplicación de estos instrumentos.

En cuanto al análisis de la información se tuvieron en cuenta tres categorías: la primera, aprendizajes del contenido; la segunda, aprendizajes sobre la escritura y la tercera, aprendizajes sobre los procesos y estrategias para superar las dificultades identificadas. En el caso de la segunda categoría, el análisis se divide en cuatro subcategorías: características de la argumentación, ajuste de audiencia, validez de la fuente de información y aspectos formales de la escritura.

Los resultados en las primeras versiones evidenciaron dificultades con el planteamiento de la tesis, puesto que no tenían en cuenta referencias bibliográficas que les permitieran sustentar dichos argumentos y para mejorarlos fue necesario una reescritura con referencias explícitas; en el ajuste de audiencia se evidenciaron aspectos positivos, ya que los escritos fueron dirigidos al público

---

<sup>19</sup> LÓPEZ, Karen. La revisión entre pares de tareas de escritura como herramientas de una didáctica metacognitivas en el aula de lengua. En: Revista Lenguaje. Cali. 2010. Vol. 40. No. 2. p.351- 381.

en general con cierto grado de conocimientos e interés del tema, pero con fallas para explicitar el propósito de los textos, secuencias argumentativas y los aspectos formales de la escritura.

En general los resultados demostraron que todos los textos recibieron comentarios relacionados principalmente con el acento ortográfico y diacrítico, el uso inadecuado de signos de puntuación y en ocasiones uso inadecuado de conectores. Después de la revisión en las nuevas versiones de los textos, se observó una mejora sustancial en los aspectos formales, principalmente en el acento ortográfico, el acento diacrítico y en el mantenimiento de los referentes a través de los recursos gramaticales.

Finalmente, la autora concluye que la secuencia didáctica favoreció los procesos de aprendizaje sobre el contenido o tema, tanto los escritores como los lectores pudieron precisar ciertas definiciones o hechos en sus textos; los escritores recibieron sugerencias y tuvieron que realizar ajustes, mientras que los lectores pudieron reflexionar sobre sus propios procesos a partir de la revisión de los textos de los compañeros.

En cuanto a las investigaciones locales, se encontró el estudio titulado “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” realizado por Cajas et al<sup>20</sup>. Esta investigación empleó una metodología cualitativa con enfoque etnográfico en la que los autores se plantearon como objetivo conocer las percepciones que tienen los participantes acerca de las tutorías

---

<sup>20</sup>CAJAS, Edwin; et al. 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. En: Universidad del Cauca. Colombia. 2014. p. 1-16.

desarrolladas en el Centro de Escritura, con el fin de identificar beneficios en los ámbitos institucional, académico y profesional.

La información fue recolectada mediante una entrevista estandarizada abierta que se implementaba al finalizar la tutoría entre pares dentro del Centro de Escritura, con previa firma de consentimiento informado; esta entrevista fue grabada por medio de audio y posteriormente fue transcrita para el análisis correspondiente, empleando un sistema de convenciones para su comprensión, dentro de la información recolectada se obtuvieron 80 entrevistas en total, cuarenta realizadas a los tutorados asistentes y cuarenta a los tutores del Centro de Escritura.

La población a estudio estuvo constituida por los estudiantes que asistieron al Centro de Escritura de la Universidad del Cauca en calidad de tutorados y los tutores de las prácticas Integral I y Comunitaria del Programa de Fonoaudiología, considerando como criterios de exclusión a los docentes, administrativos o cualquier otro sujeto, que en su rol de tutorado no pudiese corresponder a un par del tutor que llevase a cabo la tutoría.

En cuanto al análisis, se implementó el método inductivo, del cual surgieron las codificaciones abierta y axial que permitieron llegar a la categoría selectiva “la percepción de la tutoría entre pares como un espacio que otorga beneficios a sus participantes”.

Los resultados arrojaron beneficios de tipo académico, debido a que muchos de los aspectos que aportó la tutoría, se relacionan con el hecho de cualificar su escritura en lo que se refiere al uso de conectores y signos de puntuación; de igual forma la capacidad de referenciar autores de acuerdo con unas normas determinadas y de realizar búsquedas bibliográficas en fuentes válidas para un

entorno académico, además los participantes consideraron que los beneficios de la tutoría no solo 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 generalmente en el adecuado uso de la conjugación verbal, la ortografía, los signos de puntuación, la cohesión, la coherencia, las normas de citación y la presentación de trabajos.

Por otra parte perciben que el trabajo entre pares suministra logros académicos y sociales, ya que las herramientas que ofrece la tutoría entre pares podrían beneficiar futuras tareas de escritura, además de la comodidad y confianza que genera esta modalidad; además, los tutores manifiestan recibir beneficios puesto que en el proceso de la revisión de los textos aprenden a observar sus escritos con distancia e identifican aspectos a corregir.

Para finalizar, es importante resaltar que uno de los resultados relevantes de la investigación refiere que el servicio de tutorías entre pares es un espacio donde los estudiantes pueden potenciar las habilidades en escritura académica mediante la tutoría entre pares, lo que les permite aprender diferentes estrategias para la realización de sus escritos.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca ofrece, entre otros servicios, tutorías entre pares a todos los miembros de la comunidad académica que deseen mejorar sus capacidades en la producción de material escrito. Para ofrecer este servicio con cada vez mayor calidad, se hace necesario un proceso de análisis de las actividades desarrolladas en este espacio, lo que incluye describir los cambios que se evidencian entre versión inicial y final de los textos.

Esta investigación podría aportar evidencias acerca de los aspectos textuales en los que se centra la atención de los tutores durante el transcurso de la sesión de tutoría y, del mismo modo, sobre qué aspectos son tenidos en cuenta por los tutorados en la reescritura. Este tipo de información se constituye en un valioso insumo para reflexionar sobre la práctica del tutor frente a las necesidades del tutorado en relación a la escritura de sus textos, lo que permitiría reorientar, si fuera necesario o cualificar la tutoría en beneficio de la comunidad académica que participa en el Centro de Escritura.

Por otro lado, es importante señalar que varios estudios han indagado diversos aspectos sobre la tutoría entre pares, sin embargo, son escasas las investigaciones centradas en los cambios que surgen en los textos durante ese espacio de interacción. Este trabajo contribuye a cerrar esta brecha de conocimiento.

En el ámbito académico, por el hecho de tratarse de un trabajo cualitativo, se convierte en un aporte para el desarrollo investigativo del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, dado que la mayoría de estudios

aquí desarrollados son de tipo cuantitativo, según datos descritos por Viveros y Pantoja<sup>21</sup>.

Se espera, además, que los hallazgos de este trabajo aporten a la reflexión sobre la suficiencia y pertinencia de los contenidos en las asignaturas del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, específicamente en las asignaturas donde se aborda el trabajo de la lectura y la escritura, a la luz de la necesidad de formar sujetos capaces de intervenir en el campo de la escritura académica.

En este mismo sentido, la divulgación de los resultados de este trabajo podría contribuir a generar inquietudes sobre el papel del Fonoaudiólogo en el campo de la escritura académica, no solo a nivel investigativo sino también a nivel laboral. Esto es pertinente en atención a la escasa cantidad de Fonoaudiólogos que se desempeñan en este campo, probablemente debido a la falta de formación e información al respecto.

---

<sup>21</sup> VIVEROS Carmen y PANTOJA William. Estado del arte de la investigación informativa en el Programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca. Clasificación TFCS-FON112.2012. pág. 91 - 105.



## **4. OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Describir los cambios evidenciados entre la versión inicial y la versión final de los textos revisados en la tutoría de escritura académica entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, año 2014.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar los cambios que se presentan entre la versión inicial y final de los textos revisados en la tutoría de escritura académica entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca.

Categorizar los cambios identificados de acuerdo con el nivel de análisis textual implicado.

Comprender los cambios identificados de acuerdo con la intención que parece haberlos motivado.

## 5. REFERENTE CONTEXTUAL

Esta investigación se llevó a cabo en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, un espacio que ofrece a los miembros de la comunidad universitaria un apoyo en el proceso de escritura académica, reconociendo su estrecha relación con el aprendizaje. El Centro de Escritura tiene como objetivo ofrecer servicios que permitan a los estudiantes la cualificación en la producción de textos académicos<sup>22</sup>.

El Centro de Escritura se creó en marzo del 2013; surgió como una iniciativa de la Magister Pilar Chois, con el propósito de apoyar al proceso de formación académica de los universitarios. Con más de dos años de funcionamiento, el Centro de Escritura ha sido un espacio de prácticas para los estudiantes de Fonoaudiología, permitiendo el ofrecimiento de tutorías entre iguales, que usualmente generan mayor confianza a los estudiantes que asisten en calidad de tutorados para revisar sus textos.

De esta manera, el Centro de Escritura pretende participar en la cualificación del proceso de formación profesional de todos los universitarios, ofreciendo otros servicios como el 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 para atender las demandas de la Universidad; otro servicio más es el de talleres grupales a estudiantes en el que se brinda asesoría sobre las características de un tipo de texto en particular, el procedimiento de producción del mismo o sobre un aspecto particular de la escritura como por ejemplo: articular ideas entre sí, cómo citar según normas determinadas o cómo procurar la

---

<sup>22</sup>Universidad del Cauca. Centro de Escritura. Conócenos C.E. Universidad del cauca: Popayán. 2014.

organización global de un texto, entre otras posibilidades. Y el último servicio es de asesorías a docentes en donde se ofrece 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.<sup>23</sup>

Para los servicios anteriores asisten por semestre un promedio de 661 personas entre estudiantes, docentes y administrativos de los diferentes programas de la Universidad del Cauca<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup>Centro de Escritura Universidad del Cauca. Servicios. Universidad del Cauca: Popayán. 2014.

<sup>24</sup> CASAS, Adriana y BARRETO, Stefany. Informe de Actividades Centro de Escritura Universidad del Cauca 2014. Popayán. 2015.

## 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,

### 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 Cassany<sup>25</sup>, 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. Hernández<sup>26</sup> 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

---

<sup>25</sup>CASSANY, Daniel. Construir la escritura .Citado por HERNÁNDEZ, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? En: Tiempo de educar.2009. vol. 10, No. 19. p. 31.

<sup>26</sup>HERNANDEZ, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En: Tiempo de educar.2009. vol. 10, No. 19. p. 31.

las convenciones retóricas de sus discursos, las modalidades de enunciación, el 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”<sup>27</sup> 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 Carlino<sup>28</sup>.

De acuerdo con Clarin<sup>29</sup>, 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.

---

<sup>27</sup>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. 69.

<sup>28</sup>CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. En: Fondo de Cultura Económica. 2005. p. 9.

<sup>29</sup>CLARIN, Diario. Suplemento Cultura y Nación. Citado por BONO, Adriana. La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Argentina. 1997. Vol. 13, No. 1.p.1.

De acuerdo con Carlino<sup>30</sup>, 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 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”<sup>31</sup> 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. Carlino<sup>32</sup> 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 Cassany<sup>33</sup> 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

---

<sup>30</sup>CARLINO. Paula. Alfabetización académica, diez años después. En: Revista mexicana de investigación educativa. 2013. vol. 18, No. 57.p.3

<sup>31</sup>Ibíd.,p. 370.

<sup>32</sup>Ibíd., p. 370.

<sup>33</sup>CASSANY, Daniel, et al. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En: Revista Memoralia. Venezuela. 2008. p. 1.

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 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 Vargas<sup>34</sup>.

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 Carlino<sup>35</sup>.

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”<sup>36</sup>. En este sentido, Molina<sup>37</sup> afirma que es un

---

<sup>34</sup> 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 PompeuFabra. 2013. p. 105.

<sup>35</sup>CARLINO, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En: Revista Latinoamericana de Lectura. 2004. p. 2.

<sup>36</sup> MURILLO, Mary. La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. p. 67-68.

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, Russel<sup>38</sup> refiere que este movimiento fue concebido inicialmente como parte de la escritura a través de 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 de que leer y escribir no era un asunto exclusivo de especialistas de lenguaje, sino de toda persona interesada en producir conocimiento. Para este movimiento, Carlino<sup>39</sup> 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.

---

<sup>37</sup>MOLINA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Revista internacional de investigación en educación. 2012. Vol. 5, No.10. p. 6.

<sup>38</sup>RUSSELL, 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: Revista internacional de investigación en educación. 2012. Vol. 5, No. 10. p. 7.

<sup>39</sup>Carlino, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. revista latinoamericana de lectura. 2004. p. 2.



## 6.2 TUTORÍA ENTRE PARES

Para Fullerton<sup>40</sup> el concepto de tutoría es muy variado, ya que se puede relacionar con diferentes actividades como: clases privadas, supervisión, entrenamiento o consejería. Peyton<sup>41</sup> 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.

A pesar de lo anterior, algunos autores han tratado de conceptualizarla. Cruz<sup>42</sup>, 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. Molina<sup>43</sup>, 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.

Argüís<sup>44</sup> reconoce diferentes tipos de tutoría:

---

<sup>40</sup>FULLERTON, Hazel. Facets of mentoring in higher education. Citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157. p. 196.

<sup>41</sup>PEYTON, Leigh. et al. Mentoring in gerontology education: new graduate student perspectives. Citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011, Vol. 40, No. 157. p. 196.

<sup>42</sup>CRUZ, Gabriela. et al. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157. p. 198

<sup>43</sup> MOLINA, Martha. La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. 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.

<sup>44</sup>ARGÜÍS, Ricardo; et al. La acción tutorial. Citado por Luis Enrique Jiménez. El alumno toma la palabra. 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.

**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.

**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 Barcelona<sup>45</sup>, 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 ANUIES<sup>46</sup>, 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 acompañándolo<sup>47</sup>. Duque, Gómez y Gaviria<sup>48</sup> refieren que esta persona debe manifestar interés por 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 Mosca<sup>49</sup>, los tutores pares cumplen funciones como:

---

<sup>45</sup>Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tutoría entre iguales. En: Universidad Autónoma de Barcelona. 2007. p. 1.

<sup>46</sup>ANUIES, Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Citado por ORTEGA, Norma. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. Bogotá. 2011. Vol. 14, No. p. 88.

<sup>47</sup>Ibíd., p. 88.

<sup>48</sup>DUQUE, Lina Marcela, et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia aprende.2009.p. 5.

<sup>49</sup>MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. 2012. p. 7.

- 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”<sup>50</sup>. Adams<sup>51</sup> 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.

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, Lucas<sup>52</sup> 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.

---

<sup>50</sup>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.

<sup>51</sup>HOWARD, Adams, mentoring an essential factor in the doctoral process for minority students. 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.

<sup>52</sup>LUCAS, Jeffery. Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty. Citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157. p.198.

Complementando lo anterior, Lyons, et al<sup>53</sup> 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 al<sup>54</sup> 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. Lucas<sup>55</sup>, 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 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,

---

<sup>53</sup> LYONS, William. y Scroggins, Don. The mentor in graduate education. citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157. p.199.

<sup>54</sup>HANFORD, et al, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157.p.199.

<sup>55</sup>LUCAS, Jeffery. Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty.Citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la educación superior. 2011. Vol. 40, No. 157. p. 199.

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 al<sup>56</sup>.

Es así como Chois y Guerrero<sup>57</sup>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 permitiría trabajar en un ambiente amigable.

---

<sup>56</sup>BAZERMAN, Charles. et al. Traditions of writing research. 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.

<sup>57</sup>CHOIS, Pilar y GUERRERO, Héctor Iván. Los aportes de un tutor par de Escritura académica. En: Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. 2013. p. 1.

Por otro lado, Carlino<sup>58</sup> 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, Cassany<sup>59</sup> 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 Camps<sup>60</sup>. Sin embargo, pueden existir algunos problemas en esta práctica. Cassany<sup>61</sup> 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

---

<sup>58</sup> CARLINO, Paula. Revisión entre pares en la formación de posgrado. En: Revista Latinoamericana de Lectura. 2008. Vol. 29, No.2. p. 23.

<sup>59</sup>CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: Revistas científicas. 2010. Vol. 9, No. 1. p. 126.

<sup>60</sup>CAMPS, Ana. L'ensnyament de la composició escrita. Citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: Revistas científicas. 2010. Vol. 9, No. 1. p. 126.

<sup>61</sup>CASSANY, Daniel. Construir la escritura. 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 PompeuFabra. 2013. p. 171.

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.

### **63. CRITERIOS PARA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, cuando el estudiante asiste a una tutoría para recibir una orientación sobre un texto en particular, se espera que el tutorado salga con una versión mejorada del mismo, aunque es claro que el objetivo central es aportar a la cualificación de los escritores, no solo de los textos.

Identificar los cambios entre la versión inicial y la versión final de un texto que ha sido objeto de revisión durante una tutoría, implica identificar y clasificar algunos criterios de evaluación de textos escritos. Para ello, los autores han acudido centralmente a los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana<sup>62</sup>.

Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se explican tres tipos de procesos:

**Procesos referidos al nivel intratextual:** en los que se incluyen las estructuras semánticas y sintácticas. Se tienen en cuenta las microestructuras, macroestructuras, superestructuras y léxico.

---

<sup>62</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1998. p. 36.



En el nivel microestructural hace referencia a la coherencia y cohesión local. Se tienen en cuenta la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. En este nivel se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y segmentación (las palabras, renglones y párrafos deben estar correctamente separados).

En el nivel coherencia y cohesión lineal, permite la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como los conectores (conjunciones, frases conectivas), además se incluyen los cuantificadores (adverbios de cantidad), señalizadores, pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios) y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural.

El nivel macroestructura hace referencia a la coherencia global. En esta categoría debe tenerse en cuenta el seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción escrita, es decir, representa el contenido semántico global del sentido de un texto, el cual describe el tópico del mismo.

La superestructura textual se entiende como la estructura global que caracteriza un tipo de texto. Dicho de otra manera, la superestructura es el esquema lógico de organización del texto.

En cuanto al léxico hace referencia a los campos semánticos, significados universales, tecnicismos y usos particulares de términos (regionales, técnicos)

**Procesos referidos al nivel intertextual:** en los que se incluye el componente relacional. Se tiene en cuenta las relaciones con otros textos.

Hace referencia a contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales, fuentes, formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas y referencias a otras épocas.

**Procesos referidos al nivel extratextual:** en los que se incluye el componente pragmático. Se tiene en cuenta el contexto comunicativo de aparición del texto.

Los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita, hacen referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro lingüístico (formal o informal) pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto y a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación.

Finalmente la intención hace referencia a la capacidad de describir a otro, a través de algún tipo de texto. Involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta.

## **7. METODOLOGÍA**

### **7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación de tipo cualitativo sigue los principios del análisis de contenido definido por Philip Mayring como un análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, en el que no hay cuantificación<sup>63</sup>. El análisis de contenido permite además usar el enfoque de análisis propuesto por Glaser y Strauss, que facilita reducir los datos a través de categorías, así como de pasos sistemáticos de organización de los datos propuestos por Mayring<sup>64</sup>.

### **7.2 MUESTRA**

Los datos se obtuvieron de una muestra de 62 textos, de los cuales 31 corresponden a textos de entrada, es decir textos con los que se inició la sesión de tutoría y 31 textos de salida producto de la sesión de tutoría de escritura académica, en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, en el primer periodo de 2014.

### **7.3 PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN**

Se incluyeron los textos de todas las carreras de pregrado que ofrece la Universidad del Cauca y quienes asintieron su participación con la firma del consentimiento informado donde el tutor fue quien facilitó la gestión de los textos

---

<sup>63</sup> MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis. Forum qualitative social research. Citado por Pablo Cáceres. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Psicoperspectivas. 2003. vol. II. p. 53 - 82

<sup>64</sup>CÁCERES, Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Psicoperspectivas. 2003. vol. II. p. 53 - 82

de cada tutoría. No se incluyeron textos obtenidos de tutorías entre docentes, tutoría docente estudiante, talleres grupales y comprensión lectora.

## **8. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Se usó como técnica de recolección la toma de archivos escritos, debidamente identificados con un código que indicó tipo de texto, número y fecha, cada uno de estos archivos se etiquetaron a fin de facilitar su gestión.

### **8.1 PROCEDIMIENTO:**

Una vez se cumple con los procedimientos éticos para la firma del consentimiento informado, el grupo investigador contó con el apoyo directo de los tutores del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, quienes facilitaron la toma del texto de entrada y salida. Cuando se obtenía el registro escrito, este fue identificado para facilitar la gestión de su archivo y análisis.

## 9. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

La posición teórica desde la que se realizó el análisis en la presente investigación obedece al modelo por pasos del desarrollo deductivo- inductivo propuesto por Mayring en el que se siguen al menos cinco pasos<sup>65</sup>. El primero corresponde a la selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, en este caso la selección de los textos de entrada y salida de la tutoría de escritura académica en el Centro de Escritura como el espacio y contexto del que se derivan estos documentos.

El segundo paso corresponde al pre análisis, en el que se dio orden a la información respondiendo a dos criterios orientadores: Identificación de los cambios entre el texto de entrada y salida e identificación del tipo de cambio. Para la autora ya mencionada este es el primer intento de organización de la información y busca indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado<sup>66</sup>.

El tercer paso derivado del paso anterior define las unidades de análisis, que no es otra cosa que marcar “las unidades de análisis que corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales se elaboran los análisis”<sup>67</sup>, corresponden al insumo principal del estudio y están representados en establecer en los segmentos de texto las posibles intenciones de los cambios realizados en los mismos.

---

<sup>65</sup> MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis. Forum qualitative social research. Citado por Cáceres Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Sico perspectivas. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. 2003. Vol. II p. 53 – 82.

<sup>66</sup> CÁCERES, Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Sico perspectivas Universidad Católica de Valparaíso. Chile 2003.vol. II. p. 53 - 82. Universidad católica de Valparaíso. Chile.

<sup>67</sup>Ibíd., p.53-82

El cuarto paso, que corresponde al establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, condiciones necesarias “para codificar y eventualmente categorizar un determinado material”<sup>68</sup>, se efectuó con la clasificación que los investigadores hicieron a las unidades de análisis tratando de encontrar similitudes en todos los textos y buscando la homogeneidad en los términos que denominan dichas unidades, en otras palabras denominar a las intenciones de los cambios de la misma manera siempre que en los segmentos de los textos, dichas intenciones estuvieran claras y consistentemente representadas.

Finalmente, el quinto paso propuesto por Mayring<sup>69</sup> en el que se desarrollan categorías, siguió las proposiciones del método analítico propuesto por Glaser, et al<sup>70</sup>, 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. En el presente estudio, se propusieron como categorías iniciales algunas preguntas sobre las que se hizo revisión de los textos, luego emergieron subcategorías a las que se codificó de manera abierta, desde las que se hizo una descripción de los hallazgos.

---

<sup>68</sup> MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis. Forum qualitative social research. Citado por Cáceres Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas Universidad católica de Valparaíso. 2003. Chile. vol. II. p. 53 - 82.

<sup>69</sup>Ibíd., p.53-82

<sup>70</sup>VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 347

## 10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Resulta importante iniciar este apartado señalando que durante el análisis se tuvieron en cuenta los criterios de análisis de textos escritos contemplados en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana del Ministerio de Educación<sup>71</sup>. El uso de estos elementos conceptuales, además de los contemplados en el apartado de metodología y el concurso de las investigaciones referidas como antecedentes, han aportado criterios de validez y fiabilidad al análisis de las transformaciones sufridas por los textos objeto de trabajo de las tutorías entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca.

Otro aspecto que contribuye a la validez del análisis, es que durante las tutorías en el Centro de Escritura, y específicamente durante la recolección de los textos, no existió intervención alguna por parte del investigador, lo que permitió reducir los sesgos al no inducir respuestas o plantear juicios de valor frente a las discusiones entre el tutor y el tutorado.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con las categorías que surgieron durante el análisis de la muestra. Para favorecer la comprensión del lector, es importante señalar que las nomenclaturas cuyas siglas corresponden a (TXE) indican texto de entrada, documento inicial con el que llegan al Centro de Escritura los tutorados, y (TXS) corresponde al texto de salida, producto final del trabajo durante la tutoría; cabe resaltar que los ejemplos son extraídos de los textos originales que ingresaron al Centro de escritura y para cuestión de presentación se cambia fuente y disminuye sangría.

---

<sup>71</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1998. p. 36.

## **10.1 SELECCIÓN DEL OBJETO DE ANÁLISIS**

La recolección de la muestra se realizó durante el primer periodo académico del año 2014, entre los meses de febrero y mayo. En total se recolectaron sesenta y seis textos: treinta y tres textos de entrada y treinta y tres textos de salida; lo que equivale a treinta y tres sesiones de tutorías. Esas sesiones fueron orientadas por estudiantes de VII y X semestre del programa de Fonoaudiología, quienes no solo desempeñaron el rol de tutoras, sino que también favorecieron la obtención de la muestra, logrando el aval de los tutorados a través de consentimientos informados. Posteriormente, los investigadores realizaron la tabulación de la información recolectada, que consistió en rotular con las siglas TXE y TXS los textos de entrada y salida respectivamente, junto con fecha de realización de la tutoría.

## **10.2 PRE ANÁLISIS**

Un primer acercamiento al análisis de los textos, se realizó a través de la comparación entre el texto de entrada y de salida, identificando qué fragmentos ya se habían eliminado, cuales se habían agregado y/o modificado en el texto de salida; inicialmente los cambios fueron identificados a nivel intertextual. Posteriormente la elaboración y uso de una rejilla, permitió evidenciar los tipos de cambio realizados en determinados párrafos y líneas del documento; lo que sirvió como punto de partida para definir un análisis más estructurado. Como protocolo de identificación los cambios fueron marcados en negrilla, subrayados y resaltados tanto en el texto de entrada como en el de salida. A continuación se presentara el esquema inicial de la rejilla; en ella, inicialmente se titula con “aspecto a marcar en los textos”; seguido se agrega la fecha de los pre análisis de los documentos y la identificación de los textos para su respectiva nomenclatura.



**Tabla 1.** Aspectos a Marcar en los Textos

Octubre 7 de 2014						
Identificación de los textos: TX1 26-04-14						
Tipo de cambio	p/l	Texto de entrada	p/l	Texto de salida	Intención	Categoría
Cambio de citación de fuente	1/1	<b>Según Carlos López</b> el perfil ocupacional “es la descripción de las ocupaciones existentes en el sector empleador, que están siendo o se espera sean desempeñadas por el egresado de un programa académico, lo cual implica conocer su impacto ocupacional en un contexto laboral”.	¼	El perfil ocupacional se entiende como la “descripción de las ocupaciones existentes en el sector empleador, que están siendo o se espera sean desempeñadas por el egresado de un programa académico, lo cual implica conocer su impacto ocupacional en un contexto <b>laboral</b> ” <sup>1</sup>	Referenciar de acuerdo a las normas de citación de fuente bibliográficas	

### 10.3 DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS:

Durante el proceso de análisis de los resultados, se realizó la identificación de los tipos de cambio e intenciones con sus respectivas definiciones. Para facilitar la comprensión del lector se elaboró una tabla para definir los tipos de cambios y otra para explicar las posibles intenciones explicada de la siguiente manera.

**Tabla 2.** Tipos de cambio

Tipo de cambio	Definición
Reubicación:  Clases:	Cuando una información que aparece en un lugar determinado del texto entrada, se evidencia en un lugar distinto en el texto de

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabra</li>   <li>• Expresión</li>   <li>• Párrafo</li> </ul>	<p>salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una palabra aparece en el texto de salida en un lugar distinto al que la contiene en el texto de entrada.</li>   <li>• Una expresión aparece en el texto de salida en una ubicación diferente a la del texto de entrada.</li>   <li>• Un párrafo aparece en el texto de salida en un lugar distinto al del texto de entrada.</li> </ul>
<p>Eliminación:</p> <p>Clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signo de puntuación</li>   <li>• Ideas</li>   <li>• Expresión</li>   <li>• Palabra</li> </ul>	<p>Cuando una información que aparece en el texto de entrada no se evidencia en el texto de salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un signo de puntuación usado en el texto de entrada, no se evidencia en el texto de salida.</li>   <li>• Una afirmación que se encuentra en el texto de entrada, no se evidencia en el texto de salida.</li>   <li>• Una expresión que se evidencia en el texto de entrada no se evidencia en el texto de salida</li>   <li>• Una palabra que se encuentra en el texto de entrada, no se evidencia en el texto de salida.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Párrafo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un párrafo que se encuentra en el texto de entrada, no se evidencia en el texto de salida.</li> </ul>
<p>Adición:</p> <p>Clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signo de puntuación</li> <li>• Palabra</li> <li>• Expresiones</li> <li>• Ideas</li> <li>• Párrafo</li> <li>• Tilde</li> </ul>	<p>Cuando información que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un signo de puntuación que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</li> <li>• Una palabra que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</li> <li>• Una expresión que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</li> <li>• Una afirmación que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</li> <li>• Un párrafo que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.</li> <li>• Palabras que no aparecen tildadas en el texto de entrada, se evidencian tildadas en el texto de salida.</li> </ul>
<p>Sustitución:</p>	<p>Cuando información del texto de entrada, se sustituye por otra en el texto de salida.</p>

<p>Clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signo de puntuación</li>   <li>• Palabra</li>   <li>• Expresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un signo de puntuación en el texto de entrada se sustituye por otro en el texto de salida.</li>   <li>• Una palabra en el texto de entrada, se sustituye por otra en el texto de salida.</li>   <li>• Una expresión en el texto de entrada, se sustituye por otra en el texto de salida.</li> </ul>
<p>Reformulación:</p> <p>Clases:</p> <p>Párrafo</p> <p>Idea</p> <p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Cuando información del texto de entrada se presenta enunciada de manera diferente en el texto de salida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un párrafo en el texto de entrada, se presenta enunciado de manera diferente en el texto de salida.</li>   <li>• Una afirmación en el texto de entrada, se presenta enunciada de manera diferente en el texto de salida.</li>   <li>• Una cita o fuente bibliográfica en el texto de entrada, es reformulada de acuerdo a las normas de citación en el texto de salida.</li> </ul>

**Tabla 3.** Tipos de intenciones

<b>Intención</b>	<b>Definición</b>
1. Contribuir a una adecuada coherencia y cohesión local.	Los cambios parecen estar orientados a cualificar la estructuración de las oraciones, asegurar la concordancia entre sujeto/verbo, género/número y la adecuada segmentación de las unidades que conforman el texto (palabras, renglones y párrafos).
2. Contribuir a una adecuada coherencia y cohesión lineal.	Los cambios parecen estar orientados a asegurar la articulación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como los conectores, cuantificadores (adverbios de cantidad), señalizadores, pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios) y los signos de puntuación.
3. Contribuir a una adecuada coherencia y cohesión global.	Los cambios parecen estar orientados a garantizar la conservación del contenido semántico global que representa el sentido del texto.
4. Contribuir a un adecuado uso del contenido léxico.	Los cambios parecen estar orientados a garantizar el uso de términos y expresiones acordes al registro propio del género que se escribe.
5. Contribuir a una adecuada ortografía.	Los cambios parecen estar orientados a garantizar el respeto al conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura habitual establecido para una lengua estándar.

6. Contribuir a la adecuada citación de fuentes de información.	Los cambios parecen estar orientados a garantizar el uso adecuado de normas de citación consideradas para el texto que se escribe.
7. Contribuir a la presentación adecuada de trabajos académicos.	Los cambios parecen estar orientados a garantizar el respeto de normas de presentación de trabajos en el ámbito universitario.

A continuación se presentarán ejemplos que son copia de los textos originales que se obtuvieron en la muestra, los tipos de cambios y las intenciones que parecen motivarlos, de acuerdo con la clasificación hecha en las tablas anteriores. A través de los ejemplos se ilustrará que cada cambio parece estar motivado por una intención en particular, pero no necesariamente cada tipo de cambio obedece a una única intención. Para facilitar al lector la identificación de los cambios que han tenido lugar en los textos, se enumeraron las líneas de cada uno con superíndice y se subrayaron las unidades en las que se evidencia el cambio que se desea ejemplificar.

## REUBICACIÓN

Cuando una información que aparece en un lugar determinado del texto entrada, se evidencia en un lugar distinto en el texto de salida.

En el siguiente ejemplo se puede observar que la palabra que se encontraba ubicada en la línea tres del texto de entrada, pasa a la línea uno del texto de salida. Esta reubicación de palabra permite identificar, desde el inicio del párrafo, sobre quien recae la acción de indicar: *sobre Sofía*, que en el texto de entrada solo se enuncia en la segunda línea. Realizar este cambio exige el uso de recursos lingüísticos en lo que sigue del mismo párrafo para no repetir el referente; en ese sentido se está contribuyendo a una adecuada coherencia y cohesión lineal.

**TXE2: 27/04/2014**

<sup>1</sup>REACTIVO 2

<sup>2</sup>Se indica donde se encuentra las dos casas, estas dos casas están unidas por un camino,

<sup>3</sup>se le pidió a **Sofía** que tomara el lápiz y trazara una línea entre una casa y la otra sin

<sup>4</sup>tocar las dos líneas límite y sin alzar el lápiz, **Sofía** acato esta orden **RESPUESTA** donde

<sup>5</sup>obtuvo una puntuación, **RESPUESTA**

**TXS2: 27/04/2014**

<sup>1</sup>REACTIVO 2: Se le indicó a **Sofía** las casas que se encontraban en la lámina y el camino

<sup>2</sup>que las unía. Después, **se** le solicitó que trazara una línea entre una casa y la otra sin

<sup>3</sup>tocarlos bordes del camino. **Obtuvo** una puntuación de **RESPUESTA** lo que indica que la

<sup>4</sup>niña lo realizó de manera.

A continuación se pueden observar dos ejemplos de reubicación de expresiones: el primero se encuentra en la línea uno y el segundo en la línea cinco. Las expresiones subrayadas pasan a las líneas tres y seis respectivamente en el texto de salida. Estas reubicaciones de expresiones permiten garantizar el respeto de las normas, ya que en el texto de entrada en las líneas uno y cinco se evidencian un orden no acorde al protocolo. Desarrollar este tipo de cambio podría obedecer a la necesidad de ajustarse a las normas establecidas para la presentación de trabajos escritos en el ámbito académico.

**TXE29: 30/05/2014**

**<sup>1</sup>UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

<sup>2</sup>PRESENTADO POR: ALISSON RIVERA MUÑOZ

<sup>3</sup>PRESENTADO A: PROFESORA MARIA ALEXANDRA CAMPO

<sup>4</sup>TEMA: RELATORIA ACERCA DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

**<sup>5</sup>CODIGO:104111024682**

**TXS29: 30/05/2015**

<sup>1</sup>Relatoría del Trastorno específico del lenguaje

<sup>2</sup>Presentado por: ALISSON RIVERA MUÑOZ

<sup>3</sup>**CODIGO:104111024682**

<sup>4</sup>Presentado a:

<sup>5</sup>PROFESORA MARIA ALEXANDRA CAMPO

<sup>6</sup>**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

<sup>7</sup>FACULTAD CIENCIA DE LA SALUD

<sup>8</sup>PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGIA

<sup>9</sup>POPAYAN

<sup>10</sup>2014

Otro tipo de cambio encontrado es la reubicación de párrafos. En el siguiente ejemplo se puede observar que los párrafos uno y tres del texto de entrada, pasan a conformar el segundo párrafo del texto de salida. Esta reubicación de párrafo permite llevar una secuencia de ideas entrelazándolas; complementando el párrafo dos en el texto de salida. De esta forma este tipo cambio contribuye a la progresión temática y a su vez a la coherencia global del texto.

**TXE5:28/05/2014**

*Párrafo 1*

*A nivel institucional, se hace necesario identificar el perfil ocupacional de los egresados entre los años 2003 al 2013, puesto que el Ministerio de Educación Superior, en la reforma de la ley 30 de 1992 en el decreto 917, especifica las condiciones mínimas de calidad: las políticas y estrategias de seguimiento a egresados. Estas deben ser cumplidas por los*



programas académicos de Educación Superior que ayudarían a acceder a su acreditación institucional, lo que implica una formación profesional con lo más altos estándares de calidad.

*Párrafo 2*

*A nivel académico, los resultados obtenidos en esta investigación son de gran importancia para la Universidad del Cauca, puesto que al tener en cuenta la opinión de los egresados de Fonoaudiología se podría redimensionar el plan de estudios del programa y lograr en los estudiantes en formación mayores niveles de competitividad.*

*Párrafo 3*

**Por último, en el ámbito profesional los resultados podrían ser utilizados para orientar a los egresados a nivel laboral sobre las áreas, campos y sectores de desempeño en los que se puede intervenir, teniendo en cuenta la mayor demanda de cada uno de ellos. Así mismo se dará información clara y pertinente acerca de la situación actual que enfrenta el Fonoaudiólogo en el ambiente laboral, situación que aún es desconocida a nivel departamental y municipal.**

**TXS5:28/05/2014**

*Párrafo 1*

*Esta investigación tiene como objetivo describir el perfil ocupacional de los Fonoaudiólogos egresados de la Universidad del Cauca, por ende los resultados obtenidos podrían contribuir en el ámbito académico, social y científico.*

*Párrafo 2*

*En el ámbito académico podría contribuir a llenar un vacío de conocimiento porque a pesar de que se cuenta con 377 Fonoaudiólogos egresados desde el año 2003 al 2013 se desconoce el perfil ocupacional actual según los datos suministrados por programa de Fonoaudiología. Por otro lado en el ámbito social se conocerá el impacto de los egresados en el medio productivo y el papel que desempeñan en el desarrollo del país; **por último en***

el ámbito científico los resultados podrán ser utilizados para orientar a los egresados a nivel laboral sobre las áreas, campos y sectores de desempeño teniendo en cuenta la mayor demanda de cada uno de ellos, se dará información clara y pertinente, acerca de la situación actual, que enfrenta el Fonoaudiólogo en el ambiente laboral situación que aún es desconocida a nivel departamental y municipal.

*Párrafo 3*

*Es necesario actualizar los datos obtenidos de las dos anteriores fases del proyecto puesto que el Ministerio de Educación Superior, en la reforma de la ley 30 de 1992 en el decreto 917 donde especifica las condiciones mínimas de calidad: las políticas y estrategias de seguimiento a egresados, las cuales deben ser cumplidas, por los programas académicos de Educación Superior, para acceder a su acreditación que implica una formación profesional con lo más altos estándares de calidad.*

## **ELIMINACIÓN**

Se denomina así al tipo de cambio en el que información que aparece en el texto de entrada no se evidencia en el texto de salida.

Una de las unidades del texto que se eliminan cuando son objeto de revisión en la tutoría de escritura académica, son los signos de puntuación. En el siguiente ejemplo se puede evidenciar que la coma que sigue a la palabra “subtítulos” en la línea dos del texto de entrada, se suprime en la misma línea del texto de salida. Esta eliminación de signo de puntuación permite continuar con la idea planteada, debido a que en el texto de entrada en la línea dos la coma plantea la marcación de una pausa no pertinente. La ejecución de este tipo de cambio parece favorecer una adecuada coherencia y cohesión local.

**TXE26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>La tutora continuó con el uso de un ejemplo para explicarles a los usuarios que las tildes

<sup>2</sup>también deben ser usadas en títulos y subtítulos, para evitar errores en la comprensión

<sup>3</sup>de las ideas de los textos y les dice: “Lean aquí y se dan cuenta de las interpretaciones  
<sup>4</sup>que puede tener una frase al estar escrita en mayúsculas y no tener tildes.... LA  
<sup>5</sup>PERDIDA DE TU MADRE”

**TXS26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>La tutora usó un ejemplo para explicarles a los usuarios que las tildes también deben ser  
<sup>2</sup>usadas en títulos y subtítulos para evitar errores en la comprensión de las ideas de los  
<sup>3</sup>textos y les dice: “Lean aquí y se dan cuenta de las interpretaciones que puede tener una  
<sup>4</sup>frase al estar escrita en mayúsculas y no tener tildes.... LA PERDIDA DE TU MADRE”

La eliminación de una afirmación como la que se ejemplifica a continuación- línea seis del texto de entrada- podría justificarse porque esa expresión afecta la precisión del texto, dado que usualmente las afecciones musculares no están directamente relacionadas con las dificultades de comprensión, aunque sí con las de expresión. La eliminación de la idea señalada contribuye a una adecuada coherencia lineal.

**TXE28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Según las características presentadas por el autor y en relación con el paciente, en ambas  
<sup>2</sup>casos hay presencia de disminución de la sensibilidad en una mitad del cuerpo, por ello  
<sup>3</sup>las terapias fonoaudiológicas van encaminadas a la estimulación multisensorial, con  
<sup>4</sup>preferencia hacia el lado derecho debido al tipo de lesión; presenta dificultades en la  
<sup>5</sup>comprensión y su expresión es pobre, **pero se debe tener en cuenta que no es por**  
**afección de musculatura.**

**TXS28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Según las características presentadas por el autor y en relación con el paciente, en ambos  
<sup>2</sup>casos hay presencia de disminución de la sensibilidad en una mitad del cuerpo, por ello  
<sup>3</sup>las terapias fonoaudiológicas van encaminadas a la estimulación multisensorial, con  
<sup>4</sup>preferencia hacia el lado derecho debido al tipo de lesión. Presenta dificultades en la  
<sup>5</sup>comprensión y su expresión es pobre.

Se encontró que la eliminación de expresión es otro cambio producto de la revisión de los textos. En el siguiente ejemplo se puede ver que la expresión “el uso” que se encuentra en la línea cinco del texto de entrada, no aparecen en el texto de salida en la misma línea. La supresión de la misma puede explicarse en razón a que, decir que la función conativa que está presente implica el uso de la misma.

Evitar la redundancia mediante la eliminación señalada contribuye al adecuado uso del contenido léxico.

**TXE26: 27/0572014**

*<sup>1</sup>De acuerdo a lo observado, se evidencia una adecuada interacción entre los tres <sup>2</sup>participantes que hacen uso de la función fática con el saludo y la despedida; al igual que <sup>3</sup>la función referencial, cuando explican a la tutora lo que el personaje a quien citan quiere <sup>4</sup>expresar; también la función metalingüística al comprender las sugerencias que la tutora <sup>5</sup>les daba; por último, **el uso** de la función conativa también presente, cuando los usuarios <sup>6</sup>piden explicación sobre la disposición de los signos de puntuación.*

**TXS26: 27/0572014**

*<sup>1</sup>De acuerdo a lo observado, los usuarios hacen uso de la función fática con el saludo, la <sup>2</sup>despedida y durante la tutoría con la interacción entre los tres participantes, también la <sup>3</sup>función referencial cuando explican a la tutora lo que el personaje a quien citan quiere <sup>4</sup>expresar, al igual que la función metalingüística al comprender las sugerencias que la <sup>5</sup>tutora les daba. **Por último, la** función conativa también está presente cuando los <sup>6</sup>usuarios piden explicación sobre la disposición de los signos de puntuación.*

En este otro ejemplo se puede observar la eliminación, en el texto de salida, de la palabra “únicamente” que aparecía en la línea dos del texto de entrada. Desde el inicio del párrafo, el autor deja delimitado el número de posiciones evaluadas, por tanto indicar que realizó correctamente dos posiciones –de siete- de forma correcta, resulta suficiente. También podrían explicar el cambio la intención de evitar el uso de dos palabras seguidas que terminan en la expresión “mente”

(correctamente y únicamente) y la intención de no minimizar mediante el discurso las respuestas del niño evaluado. En cualquier caso, el cambio parece contribuir a una adecuada coherencia local.

**TXE30: 17/06/2014**

<sup>1</sup>Se le presentaron al niño 7 posiciones que fueron realizadas por el examinador y <sup>2</sup>posteriormente se pidió que las imitara realizó correctamente únicamente las siguientes <sup>3</sup>dos posiciones:

**TXS30: 17/06/2014**

<sup>1</sup>Se le presentaron al niño 7 posiciones que fueron realizadas por el examinador y <sup>2</sup>posteriormente se pidió que las imitara. Realizó correctamente las siguientes dos <sup>3</sup>posiciones:

Por último, en este tipo de cambio se encontró la eliminación de un párrafo. Se puede observar que el párrafo dos que se encuentra en el texto de entrada; no se evidencia en el texto de salida. Esta eliminación de párrafo permite que la información no sea redundante; facilitando la comprensión del lector con información específica; observándose en el apartado del texto de salida solo tres párrafos. La realización de este tipo de cambio contribuye a una adecuada coherencia y cohesión global en cuanto a contenido.

**TXE14: 07/05/2014**

**Fuente de Información**

**Párrafo 1**

*Es donde se genera la información a transmitir, en este caso consiste de un generador de bits pseudoaleatorio, la cual se propaga a través del sistema de comunicación.*

## **Modulador FSK/MSK Banda Base**

### **Párrafo 2**

*La modulación es el proceso necesario para la transmisión de información, adaptando la señal a las características del canal, consiste en la variación de un parámetro de la señal portadora como puede ser la frecuencia, la amplitud o fase de la portadora en función de la señal de información o moduladora.*

### **Párrafo 3**

*La modulación banda base no incluye una translación de frecuencia del espectro de la información, esta se envía en la misma banda en que se origina la información.*

## **Modulación FSK Banda Base**

### **Párrafo 4**

*En un sistema con modulación FSK, la señal de salida cambia su frecuencia en función de la señal binaria de información. La señal en pasa banda está definida como:*

**TXS14: 07/05/2014**

## **Fuente de Información**

### **Párrafo 1**

*Es donde se genera la información a transmitir; en este caso consiste de un generador de bits pseudoaleatorio. Esta información se propaga a través del sistema de comunicación.*

## **Modulador FSK/MSK Banda Base**

### **Párrafo 2**

*La modulación banda base no incluye una translación de frecuencia del espectro de la información; esta se envía en la misma banda en que se origina.*

## **Modulación FSK Banda Base**

### **Párrafo 3**

*En un sistema con modulación FSK, la señal de salida cambia su frecuencia en función de la señal binaria de información. La señal en pasa banda está definida como:*

## **ADICIÓN**

Se ha denominado así al cambio que sucede cuando información que no aparece en el texto de entrada, se evidencia en el texto de salida.

La adición de signos de puntuación parece ser un cambio habitual producto de la revisión de los textos en las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca; generalmente está motivado por la necesidad de garantizar la coherencia y cohesión lineal.

En los ejemplos que se presentan a continuación se puede observar que la adición de los signos contribuye a visibilizar la relación entre las informaciones incluidas en un párrafo, favoreciendo una adecuada coherencia y cohesión lineal. En el primero, se observa que se ha adicionado una coma en la línea dos del texto de salida, que no se encontraba en el texto de entrada después de la palabra “rompecabezas”. En el segundo, se evidencia en el texto de salida en la línea uno la adición de un punto que no se encontraba en el texto de entrada entre las palabras “clínica” y el artículo “el”.

### **TXE27: 29/05/2014**

<sup>1</sup>Jhon fue capaz de identificar las partes finas y gruesas del cuerpo, señalando en el <sup>2</sup>mismo, en el examinador y en los rompecabezas nombrando su funcionalidad <sup>3</sup>correctamente.

### **TXS27: 29/05/2014**

<sup>1</sup>Jhon fue capaz de identificar las partes finas y gruesas del cuerpo, señalando qen el <sup>2</sup>mismo, en el examinador y en los rompecabezas; nombrando su funcionalidad <sup>3</sup>correctamente.

**TXE28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Según la historia clínica **el** paciente presento un cuadro de 18 horas de desmayo con <sup>2</sup>relajación de esfínteres y disartrico por lo que fue ingresado al Hospital San José. Además <sup>3</sup>tuvo un resultado en la escala de Glasgow de 10/15 lo que significa trauma moderado, <sup>4</sup>donde el paciente se torna confuso y somnoliento.

**TXE28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Según la historia clínica, el paciente presentó un cuadro de 18 horas de desmayo con <sup>2</sup>relajación de esfínteres y disartria por lo que fue ingresado al Hospital San José. Además <sup>3</sup>tuvo un resultado en la escala de Glasgow de 10/15 lo que significa trauma moderado, <sup>4</sup>donde el paciente se torna confuso y somnoliento.

Además de signos de puntuación, al contrastar los textos de entrada y los de salida, se encontró la adición de palabras. El ejemplo que puede leerse a continuación, permite ver una palabra en la línea uno del texto de salida, que no se encontraba en el texto de entrada la misma línea entre las palabras “Tel” y “prevalencias”. Esta palabra implica la aparición de una acción sobre el referente complementado la idea, de no estar, dificultaría entender sobre qué se habla en el tema en particular. Posiblemente este cambio permite una articulación de oraciones con una secuencia lógica y funcional, de modo que contribuye a una adecuada coherencia y cohesión lineal.

**TXS27: 29/05/2014**

<sup>1</sup>Base de método de afiliación: parientes de niños con Tel. prevalencias altas, ya que <sup>2</sup>siempre un familiar presenta una dificultad en el lenguaje.

**TXS27: 29/05/2014**

<sup>1</sup>Base de método de afiliación: parientes de niños con Tel. presentan prevalencias altas, ya <sup>2</sup>que siempre un familiar tiene una dificultad en el lenguaje.



A continuación, en otro ejemplo de adición de palabra, en la línea uno del texto de salida se agrega un nombre propio que no se evidenciaba en el texto de entrada en la misma línea. El cambio da cuenta de la necesidad de indicar sobre quién recae la acción para dar completo sentido al texto; en ese sentido se está contribuyendo una adecuada coherencia y cohesión local.

**TXE30: 17/06/2014**

<sup>1</sup>Se le pidió realizar las siguientes actividades:

**TXS30: 17/06/2014**

<sup>1</sup>Se le pidió a Jhon realizar las siguientes actividades:

En el siguiente ejemplo se adiciona la expresión “en su texto”, que se encuentra en la línea tres del texto de salida, la cual no se encuentra en el texto de entrada entre las palabras “hacen” y “hace” en la línea tres. Esta adición permite la precisión del enunciado y, en ese sentido, contribuye a una adecuada coherencia y cohesión local.

**TXE26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>Los usuarios aceptan las sugerencias que les da la tutora y logran realizar correcciones  
<sup>2</sup>adecuadas en varios aspectos del texto, especialmente en la claridad de las expresiones;  
<sup>3</sup>usan vocabulario técnico y conocen perfectamente el tema del que hablan, hacen uso  
<sup>4</sup>correcto del tiempo verbal y las citasiones.

**TXS26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>Los usuarios aceptan las sugerencias que les da la tutora y logran realizar correcciones  
<sup>2</sup>adecuadas en varios aspectos del texto especialmente en la claridad de las expresiones,  
<sup>3</sup>usan vocabulario técnico y conocen perfectamente el tema del que hablan en su  
texto,<sup>4</sup>hacen uso correcto del tiempo verbal y las citasiones.

En el siguiente ejemplo, la expresión adicionada agregación permite explicitar la relación entre dos informaciones, de modo que el cambio contribuye a una adecuada coherencia y cohesión lineal.

**TXE29: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Base de método **geológico: motor** sensorial, comunicativo, lenguaje comprensivo, <sup>2</sup>expresivo, habilidades lingüísticas.

**TXS29: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Base de método geológico, **se enfoca en los aspectos:** motor sensorial, comunicativo, <sup>2</sup>lenguaje comprensivo, expresivo y habilidades lingüísticas.

Entre los cambios identificados en los textos también se pudo observar la adición de ideas. En el ejemplo que se encuentra a continuación, la idea que se adiciona y que se encuentra en las líneas uno y dos del texto de salida, cumple una función introductoria. Esta clase de adición permite la articulación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos; por lo que parece contribuir a una adecuada coherencia y cohesión lineal.

**TXE29: 30/05/2014**

**<sup>1</sup>INTERVENCION FONOAUDIOLOGICA**

<sup>2</sup>**Análisis** en conciencia fonológica por un método en 3 aulas diferentes donde se estima <sup>3</sup>18 secciones y los resultados son aparte del areafonemica. Tenemos encuesta que no <sup>4</sup>todo los niños tienen tel. pero si puede presentar manifestaciones asociados a este, y aun <sup>5</sup>los niños con tel. han sido confundidos y tratados como niños con síndrome afásico.

**TXE29: 30/05/2014**

**<sup>1</sup>INTERVENCION FONOAUDIOLOGICA**

<sup>2</sup>**Para finalizar la discusión se enfoco en la intervención fonoaudiológica,** <sup>3</sup>**concluyendo que se realiza un** análisis en conciencia fonológica, por un método en 3 <sup>4</sup>aulas diferentes donde se estima 18 secciones en donde no se incluye el área fonemica. <sup>5</sup>También se tiene en cuenta que no todo los niños presentan un TEL. pero si puede tener

<sup>6</sup>manifestaciones asociados a este, es importante resaltar que los niños con TEL. han sido  
<sup>7</sup>confundidos y tratados como pacientes con síndrome afásico.

En este otro ejemplo, la adición se evidencia en la línea tres del texto de salida. El cambio en este caso pretende completar una idea inconclusa que afecta directamente el sentido del párrafo. Esta adición, por lo tanto, contribuye a la coherencia local.

**TXE2: 27/04/2014**

<sup>1</sup>Seguidamente escuchó atentamente la lectura del texto y logró identificar la falta de la  
<sup>2</sup>palabra “la” en la frase “en siguiente tabla”, para que los usuarios comprendieran el error,  
<sup>3</sup>realizando la lectura con **diferentes.**

**TXS2: 27/04/2014**

<sup>1</sup>Seguidamente escuchó atentamente la lectura del texto y logró identificar la falta de la  
<sup>2</sup>palabra “la” en la frase “en siguiente tabla” para que los usuarios comprendieran el error,  
<sup>3</sup>entonces realizó la lectura con diferentes **entonaciones para que comprendieran el error.**

La adición de un párrafo completo, es un cambio que puede verse al comparar las versiones iniciales y finales de los textos. El párrafo que se añadió en el siguiente ejemplo y que aparece al inicio del texto de salida, precisa los referentes que el autor pretende ampliar y funciona como introducción a un apartado del texto. Este tipo de cambio parece motivado por el deseo de contribuir a una adecuada coherencia y cohesión global.

**TXE29: 17/06/2014**

**RELATORÍA DEL TEL (TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE).**

**Definición:**

*Párrafo 1*

- *Según el instituto de Brasil, fue un estudio preliminar, en el que observaron dificultades en <sup>4</sup>el funcionamiento lingüístico, que lleva o no a una afección en los niveles del lenguaje, <sup>5</sup>pero que compromete más la comprensión y la expresión.*

**TXS29: 17/06/2014**

*RELATORÍA DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL).*

***Definición.***

*Párrafo 1*

***Después de haber revisado diferentes fuentes bibliográficas, las definiciones mencionadas en la discusión son las siguientes:***

*Párrafo 2*

*Según el instituto de Brasil, fue un estudio preliminar, en el que observaron dificultades en <sup>6</sup>el funcionamiento lingüístico, que lleva o no a una afección en los niveles del lenguaje, pero <sup>7</sup>que compromete más la comprensión y la expresión.*

Finalmente, el último tipo de adiciones identificadas fue el de tildes, a fin de promover el respeto de reglas ortográficas. En este ejemplo se puede ubicar la adición de tilde en la línea uno del texto de salida en la palabra “explicara”, que no se encuentra en la misma palabra de la misma línea en el texto de entrada. En varios casos, se trata de un asunto formal que contribuye a una adecuada ortografía y/o acento en la palabra, pero en otros, marcar la tilde permite modificar el significado de acuerdo con lo que se desea decir.

**TXE15: 15/05/2014**

<sup>1</sup>*leds que el modem tenga encendidos, a continuación se **explicara** de manera general*  
<sup>2</sup>*comofuncionan:*

**TXS15: 15/05/2014**

<sup>1</sup>leds que el modem tenga encendidos. A continuación se explicará de manera general

<sup>2</sup>como funcionan:

Por otra parte, en el siguiente ejemplo se evidencia el cambio en la línea cuatro del texto de salida, con la palabra “diagnóstico”. Este tipo de cambio estaría motivado para contribuir a una adecuada ortografía y/o acento en la palabra.

**TXE15: 08/05/2014**

<sup>1</sup>Dentro de la base de datos se encuentran las mesas de ayuda, que son básicamente una

<sup>2</sup>ventana que muestra una tabla con los usuarios que han reportado que necesitan ayuda

<sup>3</sup>para solucionar inconvenientes con alguno de los servicios de internet, también se puede

<sup>4</sup>visualizar los datos de cada usuario y el diagnostico del inconveniente, dado al callcenter.

**TXE15: 08/05/2014**

<sup>1</sup>Dentro de la base de datos se encuentran las mesas de ayuda, que son básicamente una

<sup>2</sup>ventana que muestra una tabla con los usuarios que han reportado necesitar ayuda para

<sup>3</sup>solucionar inconvenientes con alguno de los servicios de internet. También se pueden

<sup>4</sup>visualizar en esta ventana los datos de cada usuario y el diagnóstico del inconveniente

<sup>5</sup>dado al callcenter.

## **SUSTITUCIÓN**

Este tipo de cambio consiste en que información del texto de entrada se sustituye por otra en el texto de salida.

En la escritura de un texto, los signos de puntuación cumplen la función de asegurar cohesión y coherencia local y lineal. El ejemplo referido a continuación permite ver que una coma ubicada después de la palabra “correctamente” en la línea tres del texto de entrada, es sustituida por un punto y coma en la misma línea y palabra del texto de salida. El cambio sugiere que después del punto y coma, lo adecuado es plantear otra idea completa, aunque estrechamente ligada con la anterior.

**TXE27: 27/05/2014**

<sup>1</sup>Lo anterior corresponde al caso de la paciente ya que presenta dificultad en el nivel <sup>2</sup>fonético-fonológico, evidenciándose que presenta un retraso en la adquisición de algunos <sup>3</sup>fonemas, que para su edad de 4 años y 6 meses ya debería usar correctamente, por <sup>4</sup>ejemplo el fonema /ch/ al sustituirlo por el fonema /s/, adquirido normalmente a los 3 años <sup>5</sup>dejándola en un desfase de 1 años y 6 meses respecto a su edad cronológica.

**TXS27: 27/05/2014**

<sup>1</sup>Lo anterior corresponde al caso de la paciente ya que presenta dificultad en el nivel <sup>2</sup>fonético-fonológico, evidenciándose que presenta un retraso en la adquisición de algunos <sup>3</sup>fonemas, que para su edad de 4 años y 6 meses ya debería usar correctamente; por <sup>4</sup>ejemplo el fonema /ch/ al sustituirlo por el fonema /s/, adquirido normalmente a los 3 años <sup>5</sup>lo cual indica un desfase de 1 años y 6 meses respecto a su edad cronológica.

Contrario a lo anterior, en este otro ejemplo se hace el cambio de punto y coma a solo coma en la línea número uno en las dos versiones del texto, dado que la colocación de la información exige continuidad de la información y no ampliación de la misma. Esta sustitución permite la ilación de la oración marcando una pausa más corta dando continuidad a la idea; contribuyendo a una adecuada coherencia y cohesión lineal.

**TXE26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>La producción textual es clara y cumple con la superestructura de una monografía; <sup>3</sup>hacen uso de palabras técnicas que tienen en cuenta a quienes va dirigido el texto. Sin <sup>4</sup>embargo presentan errores en especificidad, pues en repetidas ocasiones necesitan ser <sup>5</sup>más claros.

**TXS26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>La producción textual es clara y cumple con la superestructura de una monografía; <sup>2</sup>hacen uso de palabras técnicas que tienen en cuenta a quienes va dirigido el

texto. Sin <sup>3</sup>embargo presentan errores en especificidad, pues en repetidas ocasiones necesitan ser <sup>4</sup>más claros.

Las palabras son también susceptibles de sustitución y son un cambio evidente en las versiones finales de los textos. Un ejemplo de ello se lee a continuación cuando la palabra “encontrando”, ubicada en la línea cuatro en el texto de entrada; es sustituida por la expresión “se encuentra” en el texto de salida en la misma línea. La eliminación del gerundio contribuye a precisar la información, de modo que contribuye a un adecuado uso del contenido léxico.

**TXE28: 30/05/2015**

<sup>1</sup>Se tiene también en cuenta la definición del Dr. Cosme Argerich quien dice que es un <sup>2</sup>acumulo poco circunscripto de sangre que se infiltra a través de fibras neuronales hasta <sup>3</sup>ventrículos y espacio subaracnoideo, con lo anterior y según el tac cerebral simple que se le <sup>4</sup>fue tomado al paciente, encontrando una dilatación de los ventrículos laterales con <sup>5</sup>predominio derecho lo que se refiere a hemorragia, corroborando así el diagnóstico médico <sup>6</sup>de ACV hemorrágico.

**TXS28: 30/05/2015**

<sup>1</sup>Se tiene también en cuenta la definición del Dr. Cosme Argerich quien dice que es un <sup>2</sup>acumulo poco circunscripto de sangre que se infiltra a través de fibras neuronales hasta <sup>3</sup>ventrículos y espacio subaracnoideo, con lo anterior y según el tac cerebral simple que se le <sup>4</sup>fue tomado al paciente, se encuentra una dilatación de los ventrículos laterales con <sup>5</sup>predominio derecho lo que se refiere a hemorragia, corroborando así el diagnóstico médico <sup>6</sup>de ACV hemorrágico.

En este otro ejemplo se evidencia que la palabra que se encuentra en la línea tres del texto de entrada; es sustituida por otra en el texto de salida en la misma línea. La ejecución de este tipo de cambio evita la repetición del referente que ya está indicado en la línea uno tanto en el texto de entrada como en el de salida; por lo que solamente es necesario que el cambio sea de otro conector que pueda

continuar con la idea. Esta sustitución parece ser motiva para contribuir a una adecuada coherencia y cohesión lineal; favoreciendo la ilación de una apropiada secuencia de oraciones a través de recursos lingüísticos.

**TXE28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Teniendo en cuenta lo anterior y según la definición de la OMS, el daño cerebral se  
<sup>2</sup>describe como un conjunto de signos clínicos en este caso sería el estado de inconciencia  
<sup>3</sup>en que llega el paciente al hospital y además la OMS refiere que el presentar por más de  
<sup>4</sup>24 horas una perturbación cerebral trae como consecuencia una lesión vascular; lo cual  
<sup>5</sup>se evidencia en el paciente ya que presento un cuadro de desmayo alrededor de 18 horas  
<sup>6</sup>acompañado de otra sintomatología nombrada anteriormente.

**TXS28: 30/05/2014**

<sup>1</sup>Teniendo en cuenta lo anterior y según la definición de la OMS, el daño cerebral se  
<sup>2</sup>describe como un conjunto de signos clínicos en este caso, sería el estado de  
<sup>3</sup>inconciencia en que llega el paciente al hospital. También refiere que el presentar por  
<sup>4</sup>más de 24 horas una perturbación cerebral, trae como consecuencia una lesión vascular;  
<sup>5</sup>lo cual se evidencia en el paciente ya que presento un cuadro de desmayo alrededor de  
<sup>6</sup>18 horas acompañado de otra sintomatología nombrada anteriormente.

Las expresiones también tiene cambios en las versiones finales, en este ejemplo se puede observar que la expresión “evidenciaron”, ubicada en la línea seis en el texto de entrada; es cambiada por “trataron” en el texto de salida en la misma línea. En este caso el cambio obedece a que la expresión “evidenciaron” no tiene las implicaciones de significado que cumplen al sentido del que se trata el contenido anterior en el texto. Esta sustitución de expresión podría obedecer para favorecer un asunto de estilo; motivada para contribuir a un adecuado uso del contenido léxico.



**TXE26: 27/052014**

<sup>1</sup>Por otra parte Piantanida y Monica de Rojo<sup>2</sup>, en su libro "El texto Instrumental",  
<sup>2</sup>mencionan como parte de la realización de una monografía los siguientes aspectos:  
<sup>3</sup>"Realizar una evaluación intermedia, a partir de una relectura detallada para hacer los  
<sup>4</sup>ajustes necesarios, un plan de redacción definitivo para exponer el trabajo, se ajustan los  
<sup>5</sup>títulos, párrafos, cantidad de páginas, gráficos, etc y la redacción: luego de una cuidadosa  
<sup>6</sup>relectura, se procede a la escritura definitiva", estos son aspectos se evidenciaron  
<sup>7</sup>durante toda la tutoría por lo cual el texto cumple con ellos. Se había realizado una  
<sup>8</sup>revisión por parte de los tutorados y posteriormente llevaron el texto al Centro de Escritura  
<sup>9</sup>para una revisión final; durante las dos horas de trabajo se ajustaron títulos y subtítulos,  
<sup>10</sup>haciendo uso de mayúsculas y tildes que no estaban presentes en el texto; por cada  
<sup>11</sup>párrafo corregido se realizó una relectura que permitió llegar a la versión final del párrafo  
<sup>12</sup>trabajado.

**TXS26: 27/05/2014**

<sup>1</sup>Por otra parte en el libro "El texto Instrumental" de Piantanida y Monica de Rojo se  
<sup>2</sup>mencionan como parte de la realización de una monografía los siguientes aspectos:  
<sup>3</sup>"Realizar una evaluación intermedia, a partir de una relectura detallada para hacer los  
<sup>4</sup>ajustes necesarios, un plan de redacción definitivo para exponer el trabajo, se ajustan los  
<sup>5</sup>títulos, párrafos, cantidad de páginas, gráficos, etc y la redacción: luego de una cuidadosa  
relectura, se procede a la escritura definitiva", estos son aspectos que se trataron  
<sup>7</sup>toda la tutoría por lo cual el texto cumple con lo anterior, se había realizado una revisión  
<sup>8</sup>por parte de los autores y posteriormente en el Centro de Escritura para una revisión final,  
<sup>9</sup>durante las dos horas de trabajo se ajustaron títulos y subtítulos haciendo uso de  
<sup>10</sup>mayúsculas y tildes que no estaban presentes en el texto y por cada párrafo corregido se  
<sup>11</sup>realizó una relectura que permitiera llegar a la versión final del párrafo trabajado.

## **REFORMULACIÓN**

Cuando información del texto de entrada se presenta enunciada de manera diferente en el texto de salida, estamos frente a la reformulación.

La reformulación de un párrafo completo se puede observar en el siguiente ejemplo, en el que la reescritura de la totalidad del párrafo pretende contribuir a una adecuada coherencia y cohesión global dado que la información que contiene el párrafo final amplía las explicaciones alrededor del tópico.

**TXE29: 30/05/10**

**INTERVENCION FONOAUDIOLÓGICA.**

Análisis en conciencia fonológica por un método en 3 aulas diferentes donde se estima 18 secciones y los resultados son aparte del área fonémica. Tenemos en cuenta que no todo los niños tienen tel pero si puede presentar manifestaciones asociados a este, y aun los niños con tel han sido confundidos y tratados como niños con síndrome afásico.

**TXS29: 30/05/10**

Para finalizar la discusión se enfocó en la intervención fonoaudiológica, concluyendo que se realiza un análisis en conciencia fonológica, por un método en 3 aulas diferentes donde se estima 18 secciones en donde no se incluye el área fonémica. También se tiene en cuenta que no todo los niños presentan un TEL pero si puede tener manifestaciones asociados a este, es importante resaltar que los niños con TEL han sido confundidos y tratados como pacientes con síndrome afásico.

En el siguiente ejemplo se hace referencia a la reformulación de una idea. En este caso se puede evidenciar que la idea que se encuentra en las líneas dos y tres en el texto de entrada, es reformulada en el texto de salida en la línea dos. La realización de este cambio permite que la información sea más específica a través de una explicación detalla de lo que se quiere decir. Esta reformulación podría obedecer para favorecer una apropiada relación entre ideas en el desarrollo de la estructura; de esta manera se contribuiría a una a coherencia y cohesión local.

**TXE30: 17/06/2014**

*<sup>1</sup>De esta forma el paciente recibe un adecuado tratamiento tanto de parte de <sup>2</sup>fonoaudiológica, como fisioterapéutica y la revisión constante por parte de <sup>3</sup>medicina. Habiendo así un complemento interdisciplinario.*

**TXE30: 17/06/2014**

*<sup>1</sup>De esta forma el paciente recibe un adecuado tratamiento fonoaudiológico, <sup>2</sup>fisioterapéutico y médico, haciendo posible un adecuado trabajo interdisciplinario.*

Finalmente se encontró que en los textos de salida hay reformulaciones de las referencias bibliográficas, que están motivadas por la intención de contribuir la adecuada citación según las normas.

**TXE29: 30/05/10**

*<sup>1</sup><http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9712>*

*<sup>2</sup><http://www.neurologia.com/pdf/Web/41S01/tS01S051.pdf>*

**TXS29: 30/05/10**

*<sup>1</sup>ATELMA. Manual para padres con hijos con trastorno específico del lenguaje. (En <sup>2</sup>línea). Madrid, España. 2011. Disponible*

*<sup>3</sup>en:<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9712>*

*<sup>5</sup>MENDOZA, Fresneda. Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y <sup>6</sup>criterios de identificación. En: revista neurología. (En línea).2005. Disponible en:*

*<sup>7</sup><http://www.neurologia.com/pdf/Web/41S01/tS01S051.pdf>*

## 11. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los textos producto de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, evidenció que entre los tipos de cambios percibidos se encuentran la adición, eliminación y sustitución de elementos como signos de puntuación, palabras, expresiones o ideas, lo cual coincide con los planteamientos de Any Crespo y Eva de Pinto<sup>73</sup> quienes reportan que se evidenció en mayor frecuencia modificaciones correspondientes a adiciones, supresiones y permutaciones. Según estos autores, tales cambios permitieron mejorar y ampliar el contenido y organización de las producciones textuales, generando cambios a nivel de micro estructural.

Con respecto a los cambios que afectaban específicamente los signos de puntuación identificados en este trabajo, puede señalarse que la investigación de Karen López<sup>74</sup> coincidió en que los textos objeto de análisis recibieron comentarios relacionados principalmente con este aspecto, lo que representó una mejoría sustancial en los aspectos formales de acuerdo con la autora.

Karen López también reporta en su investigación que los textos objeto de análisis evidenciaron cambios en cuanto a las referencias, este mismo cambio se evidencio en los textos analizados que mostraban modificaciones en la reformulación de referencias bibliográficas.

---

<sup>73</sup>CRESPO, Any y DE PINTO, Eva. Estrategias de revisión en escritura utilizadas por una estudiante de inglés como lengua extranjera a nivel universitario. En: academia. Venezuela.2012. Vol. 11. No. 21. p. 23-41.

<sup>74</sup>LÓPEZ, Karen. La revisión entre pares de tareas de escritura como herramientas de una didáctica metacognitivas en el aula de lengua. En: revista lenguaje. Cali. 2010. Vol. 40. No. 2. p.351- 381.

El estudio de Edwin Cajas<sup>75</sup> et. al, evidenció que los participantes en las tutorías percibieron que uno de los aspectos trabajados durante su encuentro fue el adecuado uso de los conectores en sus producciones escritas. Esta percepción fue corroborada mediante la comparación entre las versiones inicial y final de los textos, pues uno de los cambios identificados fue la adición o sustitución de conectores, lo cual favorecía la adecuada cohesión y coherencia lineal del documento analizado.

Laura Gallegos<sup>76</sup> y David Suarez, quienes plantean que en las producciones textuales presentaron cambios a nivel ortográfico, los cuales también fueron observados durante el análisis de los textos como: adiciones de tildes. Según los autores estos cambios permitirían mejorar el aspecto formal de estos textos.

Por otra parte, los resultados del estudio de Daniela Kowszyk<sup>77</sup> y Alicia Vásquez, mostraron que, tras la aplicación de una rejilla de revisión, los estudiantes hacían algunos cambios a sus textos, como agregar palabras o frases y párrafos, cambios que también fueron identificados en este trabajo como: adición de palabras, expresiones, ideas y párrafos. De acuerdo con las autoras mencionadas, las transformaciones hechas a los documentos posibilitaron mejoras a nivel micro y macro estructural adición de párrafo.

---

<sup>75</sup>CAJAS, Edwin et al. 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. En: Universidad del Cauca. Colombia. 2014. p. 1-16.

<sup>76</sup>SUAREZ, David y GALLEGOS, Laura. La revisión entre pares: una herramienta para mejorar la producción escrita en los estudiantes normalistas. En: memoria trabajos del XII congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. México. 2013. p. 623-630.

<sup>77</sup>KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Rio Cuarto. Argentina. 2003. p.34- 46.

## 12. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos propuestos para esta investigación y los resultados obtenidos, se puede concluir que:

Durante el análisis de los resultados se identificaron cinco tipos de cambios en el momento de la revisión de textos: reubicación, eliminación, adición, sustitución y reformulación. En un segundo momento del análisis se identificó, para cada tipo de cambio subcategorías específicas como: cambios de palabra, signo de puntuación, expresión, idea, párrafo, ortográfico y referencias bibliográficas; facilitando el análisis de los documentos a nivel intra, inter y extra textual de acuerdo con referentes conceptuales de apoyo.

Las modificaciones hechas a los textos durante las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura, contribuyeron a una mejoría en los procesos referidos al nivel intra, inter y extra textual de los documentos objeto de análisis. En ese sentido, puede inferirse que el servicio de tutoría entre pares, prestado en este espacio académico, aporta a la cualificación de los textos que los tutorados llevan consigo, al proponer modificaciones las cuales generaron mejorías observables en los niveles micro y macro estructural.

En cuanto a la metodología, se concluye que, en primer lugar, el tipo de investigación facilitó el cumplimiento del objetivo debido a que permitió de manera inductiva comprender el fenómeno de estudio. Además el manejo cualitativo de los datos, hace que el análisis de los mismos construya comprensiones que toman forma en la medida en que el mismo avanza. En segundo lugar, el análisis de la muestra realizada de acuerdo a los objetivos y guías establecidas a nivel cualitativo -descriptivo, da al proceso investigativo confiabilidad sobre los resultados, lo que en últimas permitió la elaboración cada vez más analítica de las categorías.

En relación al Centro de Escritura se concluye que las tutorías entre pares permiten su reconocimiento dentro de la Universidad; además incrementa la confianza que el Fonoaudiólogo debe tener para involucrarse laboralmente en este campo de acción, ya que este ha sido poco explorado debido a que generalmente se centran en el área de la escritura en un contexto escolar.

Finalmente se concluye que aunque el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, en sus 2 años y medio que lleva prestando su servicio a la comunidad académica, ha tenido una gran acogida, es importante referir que la mayoría de las tutorías se han realizado a estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Salud y de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones.

### **13.RECOMENDACIONES**

Teniendo en cuenta las conclusiones mencionadas anteriormente, se recomienda:

Que los resultados de esta investigación, sean analizados para una posible implementación como una estrategia de apoyo en prácticas pedagógicas en el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, puesto que la experiencia de la escritura académica a nivel universitario solo es vivencial en las prácticas del Centro de Escritura y debería ser practico en todos los ámbitos de los diferentes programas de la Universidad del Cauca.

Divulgar los resultados del presente estudio, inicialmente entre las diferentes instituciones académicas y centros de escrituras que deseen complementar sus estrategias de trabajo en la tutoría y la revisión de textos. Lo anterior beneficiaria en primer lugar el reconocimiento de las actividades que se desarrollan en el Centro de Escritura y, en segundo, lugar daría a conocer un nuevo campo de acción para el Fonoaudiólogo.

Finalmente, se recomienda dar continuidad a la investigación en el Centro de Escritura, que responda a interrogantes acerca del papel que cumple el Fonoaudiólogo en la interacción presente en una tutoría. Además, indagar sobre los cambios generados en los textos trabajados en esta, pero con un modelo cuantitativo que permita demostrar los resultados desde la investigación y generar otros posibles métodos de estudio que permita al estudiante tener un referente en este sentido.



## 14. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLZATE, Gloria y PEÑA, Luis La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: Revistas Científicas. [en línea]. vol. 9, No. 1. 2010. Disponible en: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/717>>
- ARECHABALA, Cecilia, et al. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de Enfermería. En: investigación y educación. [En línea]. vol.29, No.3. 2011. Disponible en: <[http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072011000300001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000300001&lng=es&nrm=iso)>
- BEAUGRANDE, Robert. Etapas en el desarrollo de la Lingüística del texto: en análisis de textos. Barcelona, 1995, 544.
- BOLAÑOS, Lorena, et al. ¿Cómo argumentan por escrito los Fonoaudiólogos en formación? En: Areté. [En línea]. Vol. 9. 2009. Disponible en: <<http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/arete/article/view/420>>
- BONFILL, Clara, et al. Las buenas prácticas del tutor y sus percepciones acerca del ejercicio de este rol. En: Universidad Belgrano. [En línea].2010. Disponible en: <[http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/699/259\\_bonfill.pdf?sequence=1](http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/699/259_bonfill.pdf?sequence=1)>

- 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>>
- BONO, Adriana y BARRERA, Sonia. Los estudiantes universitarios como productores de texto, una experiencia de docencia compartida. En: lectura y vida. [en línea]. 2003. Disponible en: <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19\\_04\\_Bono.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf)>
- CARLINO, Paula. ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? En: cuadernos de Psicopedagogía. [En línea]. 2003. Disponible en:<[http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Carlino\\_Que\\_nos\\_dicen\\_las\\_investigaciones\\_internacionales\\_Cuad\\_Pedag\\_07.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Carlino_Que_nos_dicen_las_investigaciones_internacionales_Cuad_Pedag_07.pdf)>
- CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: ScienceDirect. [En línea]. No. 26. 2004. Disponible en: <[http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf)>
- CARLINO, Paula. Escritura a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En: revista latinoamericana de lectura. [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. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: fondo de cultura económica, 2005, 185 p.
- CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. En: Revista mexicana de investigación educativa. [En línea]. Vol. 18, No. 57. 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>>
- CASAS, Adriana y BARRETO, Stefany. Informe de Actividades Centro de Escritura Universidad del Cauca 2014. Popayán. 2015.
- CASSANY, Daniel, et al. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En: revista memorialia. [En línea]. 2008. Disponible en :<[http://www.falemosportugues.com/pdf/leer\\_universidad.pdf](http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf)>
- Centro de Escritura Javeriano. Cohesión textual. [en línea]. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. [citado el 30 Marzo de 2014]. [En línea]Disponible en:<[http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos%20C.E/Estudiantes/Durante/Cohesion\\_textual.pdf](http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos%20C.E/Estudiantes/Durante/Cohesion_textual.pdf)>
- CENTRO DE ESCRITURA JAVERIANO. Que es un centro de escritura. [en línea]. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. [citado el 30 Marzo de 2014]. Disponible en: [http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=44&Itemid=57](http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=57)

- CENTRO DE ESCRITURA UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Conócenos C.E. [en línea]. Popayán: Universidad del Cauca. [Citado el 5 de octubre del 2014]. Disponible en: <http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/conocenos>
- CENTRO DE ESCRITURA UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Servicios. [en línea]. Popayán: Universidad del Cauca. [Citado el 5 de octubre del 2014]. Disponible en: <http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/nuestros-servicios>
- CISNEROS, Mireya. Deserción universitaria y alfabetización académica. En: educación y educadores. [En línea]. Vol. 16, No. 3. 2013. Disponible en: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726>>
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. [En línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. [Citado el 11 de octubre de 2014]. Disponible en: <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)>
- Criterios para evaluar escritura. Evaluación bimestral. Ciclo escolar 2010-2011. [Anónimo]. Disponible en: <<http://es.slideshare.net/gerarod/criterios-para-evaluar-escritura>>
- 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>>

- 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](http://issuu.com/centrodescritura/docs/revista_centro_de_escritura_javeria)>
- 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](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323200_recurso_2.pdf)>
- DURAN, David y VIDAL, Vinyet. Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Barcelona: Graó, 2004, 189 p.
- ESPINOSA, Diana. Experiencias tutoriales en el posgrado del centro de actualización del magisterio en el estado de Durango. En: Ra Ximhai. [en línea]. vol. 9, No. 9. Septiembre- diciembre, 2014. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004019>>
- FERNÁNDEZ, Graciela y IZUZQUIZA, María Viviana. La escritura de textos en la Universidad: una responsabilidad compartida. En: Revista de investigación mexicana. [en línea]. 2007. Disponible en: <<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/263%20-%20Fernandez%20y%20Izuzquiza%20-%20UN%20Ctro%20Prov%20Bs%20As.pdf>>

- HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? En: tiempo de educar. [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 y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: lectura y vida. [en línea]. 2003. Disponible en: <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25\\_04\\_Kowszyk.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Kowszyk.pdf)>
- LOPEZ, Karen. La revisión entre pares de tareas de escritura como herramientas de una didáctica meta cognitiva en el aula de lengua. En: Revista lenguaje. [en línea]. vol. 40, No. 2. 2012. Disponible en: Disponible en: <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1735>>
- LOTMAN, Yuri. Estructura del texto artístico. Moscú: Iskusstvo, 1970, 123 p.
- MOLINA NATERA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Revista internacional de investigación en

educación. [En línea]. Vol. 5, No. 10. 2012. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896006.pdf>

- MORENO, María. “La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado”, en Problemática de los Posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI. México: Cuadernos de investigación No. 5, 2000, 80 p.
- MOSCA, Aldo y SANTIVIAGO, Carina. tutoría entre pares. Montevideo: Progreso, 2012, 160 p.
- MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: Google académico. [En línea]. 2012. Disponible en internet: <<http://progreso.cse.edu.uy/sites/default/files/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.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. Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona, 2010, 582. p.
- ORELLANA, Mariana. Instrumento para evaluar los textos. Programa apoyo a docentes. [en línea]. Disponible en: <[http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_contenido=10785&id\\_portal=424&id\\_seccion=2756](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=10785&id_portal=424&id_seccion=2756)>

- 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>>
- PARRA, Luis Fernando. Modelo de gestión del potencial humano basado en competencias para el fortalecimiento de la actividad empresarial en la población vulnerable de Santiago de Cali. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Cuba. Instituto superior politécnico José Antonio Echeverría facultad de ingeniería industrial departamento de ingeniería industrial, 2010. 120 p.
- PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del paisa. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013, 308 p.
- Propiedades textuales [Anónimo]. Disponible en: <[http://educadultos-lengua.bligoo.cl/media/users/13/653707/files/36581/Las\\_8\\_propiedades\\_textuales.pdf](http://educadultos-lengua.bligoo.cl/media/users/13/653707/files/36581/Las_8_propiedades_textuales.pdf)>
- Rey, Marisol. Resolviendo el problema de escribir en la Universidad: construcción de textos académicos en educación superior. Bogotá: Academia.edu, 2009, 18 p.
- SUAREZ, David y GALLEGOS, Laura. La revisión entre pares: una herramienta para mejorar la producción escrita en los estudiantes



normalistas. En: memoria trabajos del XII congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. México. 2013. Disponible en: <  
<http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>>

- TOPPING, K. Tutoring by Peers, Family and Volunteers. Geneva: International Bureau of Education, 2000.
- TRINIDAD, J; BRAVO, I; PADILLA, R; CASTELLANOS, A; VILLANUEVA, A; CISNEROS, L; ROBLES; S. Comps. La tutoría académica y la calidad de educación. En: Universidad de Guadalajara. [en línea]. 2004. Disponible en:< <http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf>>
- VALLES, Rosa, TORRES, María y GODINES, Hilda. La acción tutorial en la universidad autónoma del estado de hidalgo, en el instituto de ciencias sociales y humanidades. En: V Encuentro Nacional de Tutoría 2012. [en línea]. 2012. Disponible en: <  
[http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4965/ponencia\\_tutoria\\_\\_sonora\\_29\\_ago\\_12\\_-\\_2.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4965/ponencia_tutoria__sonora_29_ago_12_-_2.pdf) >
- VANDIJK, Teun. Macroestructura. Estructuras globales. En: Universidad Nacional de Rosario. [en línea]. 1978. Disponible en <  
<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/macroestructuras-estructuras-globales-teun-van-dijk/> >
- VANDIJK, Teun. Superestructuras. En: Universidad Nacional de Rosario. [en línea]. 1978. Disponible en <  
<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/18/superestructuras-teun-van-dijk/> >

- VANDIJK, Teun. Macroestructura textual. En: Centro Virtual Cervantes. [en línea]. 1980. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm)>
- 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 PompeuFabra. [En línea].2013. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>>