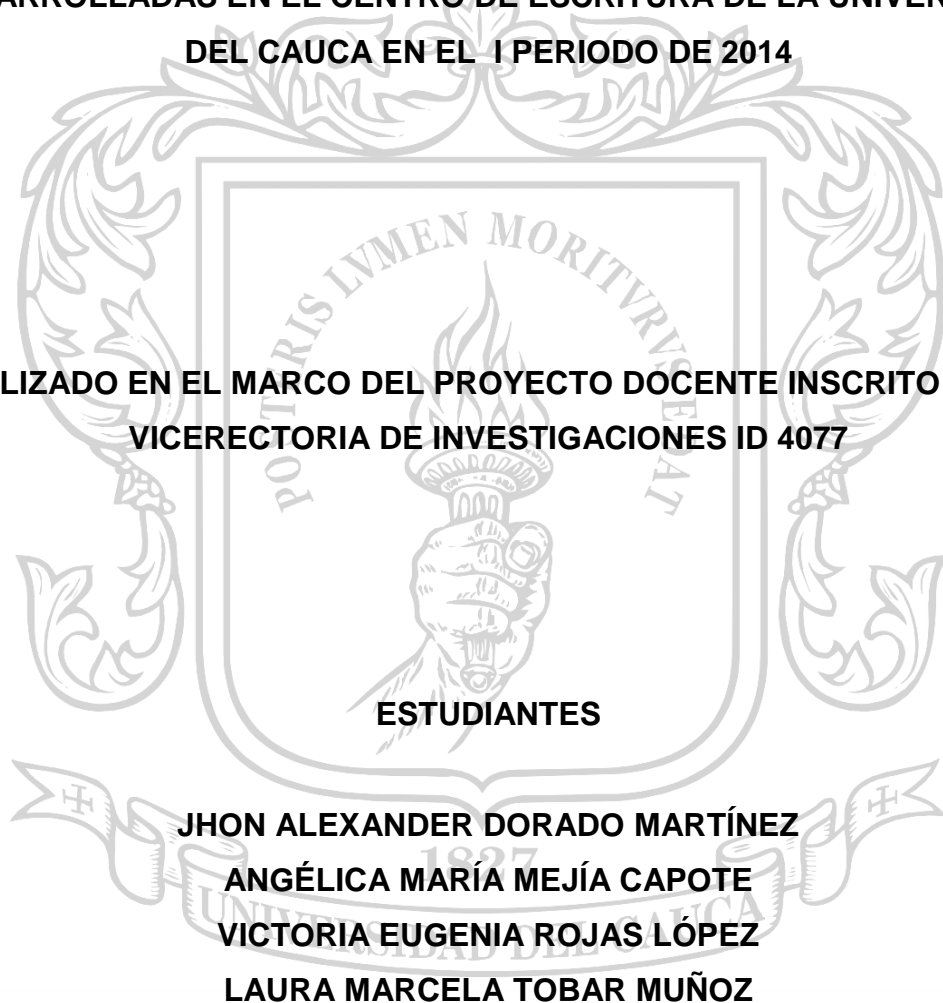


**INTERACCIONES ORALES DURANTE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES
DESARROLLADAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA EN EL I PERIODO DE 2014**

**REALIZADO EN EL MARCO DEL PROYECTO DOCENTE INSCRITO EN LA
VICERECTORIA DE INVESTIGACIONES ID 4077**



ESTUDIANTES

**JHON ALEXANDER DORADO MARTÍNEZ
ANGÉLICA MARÍA MEJÍA CAPOTE
VICTORIA EUGENIA ROJAS LÓPEZ
LAURA MARCELA TOBAR MUÑOZ**

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

2015

**INTERACCIONES ORALES DURANTE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES
DESARROLLADAS EN EL CENTRO DE ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD
DEL CAUCA EN EL I PERIODO DE 2014**

**REALIZADO EN EL MARCO DEL PROYECTO DOCENTE INSCRITO EN LA
VICERECTORIA DE INVESTIGACIONES ID 4077**

Mg. PILAR MIRELY CHOIS LENIS
Directora

Esp. ADRIANA CAROLINA CASAS BUSTILLO
Asesora conceptual

Mg. AMPARO LÓPEZ HIGUERA
Asesora metodológica

ESTUDIANTES

**JHON ALEXANDER DORADO MARTÍNEZ
ANGÉLICA MARÍA MEJÍA CAPOTE
VICTORIA EUGENIA ROJAS LÓPEZ
LAURA MARCELA TOBAR MUÑOZ**

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

2015

Dedicatoria

A Dios y la Santísima Virgen María quienes siempre estuvieron a mi lado con sus bendiciones para lograr este objetivo

A mis padres Fredy y Maribel, saben que no hay un día en el que no le agradezca a Dios el haberme colocado entre ustedes, la fortuna más grande es tenerlos conmigo y el tesoro más valioso son todos y cada uno de los valores que me inculcaron.

A mis hermanos Andrés y María Isabel quienes con su acompañamiento y cariño sirvieron de guía durante esta investigación.

A mis familiares que participaron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis.

A mis compañeras Laura, Angie Y Vicky con las cuales compartimos momentos únicos e inolvidables durante el camino a nuestro meta.

Jhon Dorado.

Dedicado a mamita María y a Dios, por bendecirme cada día permitiéndome alcanzar con éxito y alegría este tan anhelado triunfo.

A mis padres Guillermina y Jaime, por confiar en mis aptitudes, por su apoyo incondicional aun cuando el camino fue tormentoso; por ser un gran ejemplo de amor, profesionalismo, emprendimiento, perseverancia y éxito.

A Cristian, mi esposo y a mi hija, Ángela Marian, quienes son mi soporte emocional, una gran fuente de amor y quienes con su apoyo, y sonrisas diarias, me alentaron a continuar y luchar por alcanzar esta meta.

A mis amigos Laura, Victoria y Jhon por su comprensión, amistad, sinceridad, confianza, apoyo e incondicionalidad que se hizo evidente no solo en las largas horas de trabajo.

A mis hermanos y familiares quienes siempre han confiado en mí capacidad de superación personal y profesional.

Angélica María Mejía Capote.

A Dios y la Virgen María sin los cuales no habría sido posible alcanzar esta meta.

A mis padres, Gerardo y Piedad por su infinito e incondicional amor y por todos sus sacrificios,

A mis hermanos, Pily, Ángela, Gero, Juan, Mafe, Angélica y mis sobrinitas Sofí y Violeta quienes motivan cada uno de mis esfuerzos.

A Andrés, mi novio, quien aún en la distancia siempre me animo y brindó su apoyo incondicional.

A Angie, Jhon y Lau mis amigos en esta aventura, con quienes soñé, sufrí, reí y de quienes me siento muy orgullosa.

A Diego por su apoyo durante todo este largo camino.

Victoria Rojas.

Al Dios de la vida, quien estuvo en cada momento para regalarme la fuerza, el valor y la sabiduría en cada paso.

A mi mejor regalo: mis padres, quienes me han educado con sus valores y esfuerzo. Hoy les debo todo y son ustedes quienes me han hecho quien soy.

A mi esposo, por sus palabras, por su amor, por ser esa persona que en cada momento ha sido mi consejero y amigo incondicional.

A mis hermanos quienes han sido las personas más pacientes, amorosas y alegres que han hecho de este camino un paso corto y tranquilo.

A mis amigos Vicky, Angélica y John que convirtieron esto en un reto divertido y con quienes compartí momentos inolvidables.

Y en fin, a los que estuvieron en cada paso: mis sobrinos, mis amigos, mi Pastoral Juvenil, mis Mensajeros de Paz y a todos quienes mis cortas palabras no permiten nombrar pero que mi corazón les agradece cuanto han hecho por mí.

Laura Tobar Muñoz.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y la Virgen María, por guiarnos, regalarnos sus bendiciones y demostrarnos que somos sus hijos consentidos durante todo el desarrollo de este proyecto.

A nuestras asesoras: Pilar Chois, Amparo López y Adriana Casas quienes procuraron con paciencia compartir sus conocimientos, y son merecedoras de todo nuestro cariño y admiración.

A nuestros compañeros, quienes caminaron a nuestro lado dándonos su voz de aliento; si bien ha de terminar esta etapa, nos queda la satisfacción de haber compartido con personas tan valiosas como ustedes, gracias por su apoyo y afecto

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
RESUMEN	10
1. PROBLEMA	11
1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMA	11
2. ANTECEDENTES	15
3. JUSTIFICACIÓN	28
4. OBJETIVOS	30
4.1 OBJETIVO GENERAL	30
4.2 OBJETIVO ESPECIFICO	30
5. REFERENTE TEÓRICO	31
5.1 ESCRITURA ACADÉMICA	31
5.2 TUTORÍA ENTRE PARES	35
5.3 INTERACCIONES ORALES	42
6. REFERENTE CONTEXTUAL	47
7. DISEÑO METODOLÓGICO	49
7.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	49
7.2 MUESTRA	51
7.3 PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	51
7.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	51
7.5 PROCEDIMIENTO	51

8. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS	52
8.1 ACTOS ILOCUTIVOS DESARROLLADOS POR EL TUTOR	58
8.1.1 VALORA LA PROPUESTA REALIZADA POR EL TUTORADO	58
8.1.2 PROPONE	60
8.1.3 ORDENA	62
8.1.4 EXPLICA	63
8.1.5 GENERA REFLEXIÓN	65
8.1.6 SOLICITA PROPUESTA DE ESCRITURA POR PARTE DEL TUTORADO	66
8.1.7 LEE EN VOZ ALTA	66
8.1.8 RESPONDE LA INQUIETUD DEL TUTORADO	68
8.1.9 INDAGA AL TUTORADO SOBRE UN ASPECTO QUE DESCONOCE DEL TEXTO	70
8.1.10 MENCIONA FAMILIARIDAD CON EL TEXTO	72
8.1.11 GUÍA AL DESARROLLO DE LA TUTORÍA	72
8.1.12 IDENTIFICA FALENCIAS EN EL TEXTO	73
8.2 ACTOS ILOCUTIVOS DESARROLLADOS POR EL TUTORADO	75
8.2.1 VALORA LA PROPUESTA REALIZADA POR EL TUTOR	75
8.2.2 INDAGA PARA OBTENER EXPLICACIÓN DEL TUTOR	78
8.2.3 PROPONE	80
8.2.4 LEE EN VOZ ALTA	81
8.2.5 IDENTIFICA ERRORES	83
8.2.6 EXPLICA	85
8.2.7 RETOMA APORTES DE OTRO TUTORADO	86
9. CONCLUSIONES	89
10. RECOMENDACIONES	91
BIBLIOGRAFÍA	

RESUMEN

El presente estudio denominado “Interacciones orales durante las tutorías entre pares desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca en el I periodo del 2014”, busca interpretar las interacciones orales que tienen lugar entre los participantes en las tutorías entre pares desarrolladas en el mismo. El diseño metodológico que se utilizó fue de corte cualitativo con enfoque etnográfico siguiendo los principios de análisis de la conversación.

La información fue recopilada en las tutorías del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca que se llevaron a cabo entre tutor y tutorado. Se recolectó la información por medio de grabaciones de audio de 14 sesiones que fueron posteriormente transcritas y analizadas. Los hallazgos se desarrollan en torno a dos categorías: actos ilocutivos desarrollados por el tutor y el tutorado, es decir, se revela lo que hacen los participantes cuando hablan.

Se evidencia que el tutor implementa diferentes acciones para el desarrollo de la tutoría, teniendo en cuenta la autoría del texto proveniente del tutorado; del mismo modo, el tutorado actúa de forma activa de modo que asume su responsabilidad en las decisiones que toman de modo conjunto sobre el texto.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMA

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

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

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

²ARECHABALA, Cecilia; et al. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. En: Investigación y Educación en Enfermería, [En línea] vol. 29. Disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/generos-discursivos-errores-mas-frecuentes-informes-academicos-estudiantes-enfermeria/id/55062730.html

³CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Educere. [En línea]. No. 26. 2004. Disponible en: <http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf>

En Colombia, una investigación realizada por Cisneros⁴ demostró que un 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, Bolaños⁵ encontró que algunos estudiantes de primer y décimo semestre de la Universidad del Cauca presentaron problemas para incluir información nueva, establecer relaciones inter oracionales y garantizar la progresión temática durante la producción de un texto argumentativo.

Ahora bien, la escritura se considera una herramienta importante para la construcción del conocimiento⁶, de modo que los problemas escriturales podrían generar dificultades de orden académico. Según el Banco Mundial⁷ la mayor parte de la deserción temprana en la educación superior en el 2011 obedeció a razones académicas. De lo anterior se puede inferir que los problemas de escritura pueden estar relacionados con la deserción de la universidad.

Por tal razón, las instituciones de educación superior han empezado a responsabilizarse de la tarea de favorecer entre sus estudiantes el aprendizaje de la escritura académica. Según Carlino⁸, los cursos de escritura, equipos de trabajo, centros de escritura, foros y materias de escritura son las tácticas más implementadas en las universidades a nivel internacional. En Colombia, la estrategia más utilizada es el desarrollo de cursos de lectura y escritura en los

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

⁵BOLAÑOS, Lorena; et al. ¿Cómo argumentan por escrito los Fonoaudiólogos en formación? En: <http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/arete/article/viewFile/420/385>. 2009. p. 151 – 162.

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

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

⁸CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Educere. [En línea]. No. 26. 2004. Disponible en: <http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf>

primeros semestres y algunas instituciones ofrecen también los servicios de programas y centros de escritura.⁹

En la Universidad del Cauca se implementan actualmente ambas modalidades. Su Centro de Escritura, creado en el 2013, brinda entre sus servicios las tutorías de escritura académica entre pares, ofrecidas por estudiantes del programa de pregrado de Fonoaudiología.

Las tutorías de escritura académica entre pares son una estrategia de acompañamiento, facilitación y fortalecimiento del proceso de formación de los estudiantes. En ellas, el tutor se constituye como una persona que va de la instrucción a la interacción oral con el tutorado, lo cual conlleva a un proceso de aprendizaje mutuo¹⁰.

Sin embargo, la tutoría de escritura académica entre pares, no garantiza por sí misma resultados efectivos, si no se cuenta con determinadas características; por ejemplo, que quien adopta el rol de tutor tenga habilidades como capacidad para orientar, preguntar, informar y escuchar¹¹, y así guiar al tutorado hacia el desarrollo de habilidades que le permitan reflexionar acerca de aspectos que debería mejorar en su texto.

Tales características deben hacerse evidentes en la interacción oral que se desarrolla al interior de una tutoría, con el fin de lograr que el tutorado se apropie

⁹ PÉREZ, 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: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.2013

¹⁰ VALDEBENITO Vanessa y DURAN David. La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. En: Revista Virtual Perspectiva educacional. [En línea], Vol.52, nº2. Junio 2013. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/141/76>

¹¹ PAGGANO, Claudia. Los tutores en la educación a distancia un aporte teórico. En: revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. [En línea], Vol.4, nº2. 2007. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>

de los aportes que le brinda el tutor y así logre fortalecer las habilidades de escritura que posee. De igual manera, los tutores pueden aprender sobre sus propias habilidades de escritura leyendo los escritos de los pares, bien sea porque retoman ciertas características positivas de los textos o porque se quieren distanciar de ellos. Los tutorados, por su parte, tienen la posibilidad de identificar aspectos que no habían contemplado desde su perspectiva como autores cuando tienen la oportunidad de discutir las ideas con los pares, como lo plantean Rijlaarsdam y Couzijn¹².

El servicio de tutorías del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca ha sido evaluado internamente mediante un instrumento de selección múltiple; los resultados revelan que el 94% y 99% de los usuarios calificaron las tutorías como: sobresalientes y excelentes respectivamente, resaltando criterios como la calidad de los aportes hechos por el tutor al aprendizaje de la escritura. Además, una investigación desarrollada en este espacio arrojó que tutor y tutorado reconocen los aportes que les brinda a ambos su participación en las tutorías de escritura¹³.

Sin embargo, no se han desarrollado trabajos que permitan conocer a profundidad la dinámica de la interacción oral que se teje al interior de la tutoría, cuando sus participantes trabajan conjuntamente en la corrección y reescritura de un texto escrito. Por lo tanto, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo son las interacciones orales que surgen en la tutoría entre pares, en las sesiones realizadas en el primer periodo del 2014, en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca?

¹² RIJLAARSDAM, Gert y COUZIEN, Michel. La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En: MILLIAN, Marta y CAMPS, Ana. El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario: Homo Sapiens.

¹³ 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. Universidad del Cauca. 2015

2. ANTECEDENTES

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 las interacciones orales generadas en el espacio tutorial.

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.

La investigación denominada “Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería” realizada en el año 2014 por María Jazmín Valencia Guzmán et al¹⁴ en México; se planteó como objetivo: analizar el proceso de la acción tutorial entre pares, desde la perspectiva de los tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería.

El diseño metodológico utilizado fue de corte cualitativo, la recolección de los datos se realizó por medio de una entrevista semiestructurada con previa firma de consentimiento informado; explorando por medio de preguntas abiertas cuatro aspectos: el dominio del tutor par sobre temas, la comunicación desarrollada

¹⁴ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: Paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

durante la tutoría, el respeto por parte del tutor par y la opinión del tutorado sobre las consideraciones que tenía sobre la aplicación de la tutoría entre pares, los aprendizajes y satisfacciones de los tutores. La población estuvo conformada por 40 tutorados y 8 tutores pares de sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería.

Los resultados de la investigación dan a conocer que la tutoría entre pares está íntimamente ligada con la seguridad, la confianza y su utilidad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, los tutorados manifestaron que el dominio que el tutor par mostró sobre los temas impartidos fue de manera adecuada y acorde para satisfacer sus necesidades como estudiantes; de igual forma hubo buena comunicación, puesto que siempre existió confianza para preguntar, además existía respeto por el otro, estableciendo una relación cordial. Por su parte los tutores mencionaron que esta modalidad les permitió generar mayor aprendizaje de los temas que impartieron, así como a ser más responsables, tolerantes y pacientes con las demás personas en el momento de la interacción.

Finalmente, los autores concluyeron que en la interacción entre pares se genera un aprendizaje mutuo tanto en tutores como tutorados, puesto que se desarrollan las habilidades y competencias como resultado del intercambio de conocimientos y experiencias, lo que permitió fomentar entre ellos la retroalimentación y exploración de nuevos conocimientos y destrezas.

Continuando con el recorrido internacional, se encuentra la investigación realizada por María del Rocío Vélez et al¹⁵ en México, en el año 2010, la cual se titula:

¹⁵ VELEZ, María; TAPIA, Rebeca y CASTILLO, Carmen. Tutoría entre iguales su importancia en el aula. En: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. 2010. p.339- 345.

“Tutoría entre iguales su importancia en el aula”, las autoras se plantearon como objetivo involucrar a los estudiantes con un nivel avanzado de lengua, en actividades de tutoría académica con el fin de que los alumnos tutores ayudara a sus compañeros a mejorar sus habilidades en la lengua extranjera. Para esto, se utilizó una metodología centrada en la organización de grupos teniendo en cuenta a aquellos alumnos que tuvieran conocimientos superiores en inglés frente a sus compañeros; a ellos se les asignó un número de alumnos a los que debían ayudar y orientar en pronunciación, entonación, ritmo y gramática, además a cada grupo se les asignó una obra de teatro infantil, sobre la que trabajaron en su puesta en escena durante el cuatrimestre con orientación del tutor asignado. Cabe resaltar que si bien en algunas ocasiones el tutor trabajaba con un grupo de seis personas, en otras fue necesario que la tutoría se realizara solo con un estudiante. Para la obtención de la información, al finalizar la experiencia, se les aplicó un cuestionario a los alumnos que fueron escogidos como tutores de sus compañeros.

Los resultados que se obtuvieron permitieron conocer que los alumnos trabajaron en forma cooperativa con resultados positivos puesto que lo estudiantes que inicialmente mostraron problemas en cuanto al idioma, pronunciación, entonación y falta de confianza, al integrarse a los grupos y recibir orientación por parte del tutor, mejoraron su expresión oral y su comprensión auditiva. Además en la interacción grupal se observó que los compañeros adquirieron mayor confianza lo que les permitió tanto a los estudiantes tutores como a los estudiantes tutorados proponer y diseñar estrategias para regular su proceso de aprendizaje.

Para finalizar, los autores consideran que es de vital importancia que los docentes empleen las interacciones entre estudiantes como herramienta de aprendizaje

puesto que al propiciar estas situaciones les permiten aprender juntos y genera mayor confianza entre ellos.

Finalmente, se describe la investigación denominada “La interacción entre pares en tareas de escritura”, realizada en el año de 2003 por Daniela Kowszyk y Alicia Vásquez¹⁶ de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina hace parte de un proyecto que involucra los procesos de producción, revisión textual y la conversación en el aula, con su incidencia en la construcción de conocimientos vinculados en la escritura. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo - interpretativo. La población correspondió 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 se registró mediante grabaciones y se realizó teniendo en cuenta aspectos como: análisis de las intervenciones docentes, las estrategias de composición de los alumnos y la calidad de los textos. Las tareas en el aula siempre estuvieron coordinadas por la maestra y guiadas por las investigadoras, estas se dividieron en dos grandes etapas: una de estudio del tema e interpretación de textos y otra de elaboración de las monografías.

Durante la implementación de la propuesta de escritura, la orientación ofrecida para la tarea de revisión, estuvo mediada por un instrumento producido con el fin de dirigir la mirada de los estudiantes hacia determinados aspectos del texto. Al final de la investigación fueron recogidos los textos producidos por los estudiantes en sus diferentes versiones y se grabaron las intervenciones de la maestra, así

¹⁶ KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2003. p.34- 46.

como las conversaciones que los alumnos mantenían en sus grupos. Cabe resaltar que la investigación se centró en la interpretación de los datos obtenidos en las conversaciones que mantenían los alumnos en situación interactiva cuando estaban reunidos en la tarea de revisar textos, es decir, en observar si los alumnos eran capaces de comprender y adoptar los señalamientos que sus pares hacían sobre su texto y si podían fundamentar las ideas propias, generando alterativas para mejorar sus escritos.

Por otro lado, dentro del estudio se evidenció que la conversación acumulativa fue la que predominó en los intercambios grupales, la cual se construye positivamente teniendo en cuenta lo que otro dice sin ningún tipo de crítica; además los resultados permitieron conocer que las dificultades estuvieron vinculadas a qué decir y cómo decirlo. Por lo tanto las autoras plantean que la conversación entre pares es una nueva estrategia de enseñanza para la apropiación de habilidades ligadas al trabajo en grupo, la producción y el mejoramiento de los textos. Pero que no siempre la revisión entre pares ha conducido a buenos resultados, justamente porque estas habilidades no están presentes y pueden existir actitudes negativas hacia los compañeros y hacia la actividad misma de escribir y revisar un texto.

Finalmente concluyen que no siempre la revisión entre pares ha conducido a buenos resultados, justamente porque estas habilidades no están presentes y pueden existir actitudes negativas hacia los compañeros y hacia la actividad misma de escribir y revisar un texto.

Entre los antecedentes nacionales, se encuentra la investigación denominada: “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria” realizada en el

año 2001 por Claudia Esperanza Cardozo-Ortiz¹⁷ en la Universidad Industrial de Santander Colombia, en la cual se planteó como objetivo proporcionar al estudiante estrategias que apoyaran el proceso de formación profesional, con la disminución de la problemática del bajo rendimiento académico y la deserción universitaria, por medio de tutorías académicas entre pares. En la investigación se obtuvieron resultados en torno a la experiencia de tutoría entre pares, denominada “Programa de Asesoría para el Mejoramiento del Rendimiento Académico”, (PAMRA). El proceso metodológico que se utilizó fue cualitativo etnográfico y los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron principalmente: observación no participante, diálogos informales, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas; de igual forma el número total de participantes fue de 150, los cuales contribuyeron con diferentes aportes en distintos momentos del estudio. La información fue organizada en categorías, dentro de las que se destaca la caracterización de las prácticas pedagógicas realizadas dentro del PAMRA, en la que se incluye el rol del tutor y la tutoría entre pares: propuesta de aprendizaje y formación. En esta última se reconoce que las interacciones con un par resultan menos tensas y favorecen pequeñas confrontaciones en relación a los diferentes puntos de vista afines con el tema a tratar, lo cual favorece la comunicación entre los estudiantes.

Para finalizar, la autora da a conocer que trabajar con un par disminuyó las tensiones que muchas veces bloquea el aprendizaje de un estudiante en el ámbito de una clase normal, dándole importancia al aprendizaje entre iguales puesto que se tiene mayor facilidad para expresar lo que cada uno conoce y siente.

¹⁷ CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: Educ. Bucaramanga. 2003. Vol. 14. No. 2. p.309- 325.

Por otro lado, Pérez-Abril y Rincón¹⁸ realizaron una investigación sobre las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, en el año 2007. La investigación fue denominada “Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo”. Esta consistió en hacer seguimiento a dos grupos de estudiantes: uno de Licenciatura en Educación Infantil y otro de Maestría en Educación, para analizar el funcionamiento pedagógico del modelo de un seminario propuesto por los autores, y el tipo de interacciones discursivas que se configuraban con el empleo de entornos virtuales. Los investigadores tuvieron en cuenta algunos factores que incidían en la cualificación de la escritura académica de los estudiantes y del docente, y valoraron la pertinencia, alcances y limitaciones en los usos de herramientas como el e-foro, el blog y la web colaborativa. Ahora bien, la investigación se soportó en tres herramientas gratuitas de trabajo colaborativo (*Plone II*, *Zope* y *Blogger*) y en un marco teórico, a partir del cual se examinaban las prácticas de escritura: los marcadores discursivos, más una teoría de la nominalización y la propuesta de secuencias textuales para tipificar los géneros discursivos.

También analizaron un grupo de conversaciones virtuales y otro de textos expositivos y argumentativos producidos por los estudiantes, en primeras y segundas versiones, complementado con entrevistas a grupos de discusión y encuestas aplicadas a los estudiantes. La información fue procesada con apoyo del software de análisis de datos cualitativos ATLAS Ti 5.0.

La investigación llegó a las siguientes conclusiones, en primer lugar, el uso de plataformas de trabajo colaborativo para desarrollar procesos alternativos de

¹⁸ PEREZ-ABRIL, Mauricio y RINCÓN, Gloria. Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2007

lectura, escritura y argumentación se constituye en un potencial pedagógico importante; en segundo lugar, las herramientas virtuales posibilitan modos de lectura intensiva y en profundidad de textos expositivos y argumentativos, difíciles de lograr en espacios académicos presenciales; en tercer lugar, los procesos de argumentación y de escritura universitaria no deberían “virtualizarse” totalmente, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos, pues son diferentes en ambas modalidades; por último, el sentido y pertinencia del uso de las herramientas virtuales depende, en gran medida, de las funciones que se les asignen, es decir las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.

Otra investigación a nivel nacional se denomina: “La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior”, realizada por Gloria Álzate y Luis Peña¹⁹, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá Colombia, en el año 2009. Los autores se plantearon como objetivo, describir y caracterizar las interacciones que ocurrían entre los participantes dentro del proceso de tutoría entre iguales. Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa de corte etnográfico. La población estuvo compuesta por 97 estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, los cuales se organizaron en siete grupos de 14 estudiantes, posteriormente se dividieron en parejas, cada una bajo la guía de un profesor - tutor y un practicante - tutor; la tutoría estaba enfocada en la escritura de un proyecto de indagación, dentro del cual, los estudiantes debían entregar una reseña como primer borrador del trabajo final.

¹⁹ALZATE, Gloria y PEÑA, Luis, La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: *Revistas Científicas*. Bogotá. 2009. Vol. 9. No. 1. p. 123-138.

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

Las categorías fueron: contexto e interacciones; para la primera se incluyeron aspectos de espacio y tiempo, inicio de la sesión y cierre de la sesión. Para la segunda, se marcaron tres subcategorías: interacciones tutor - alumno, alumno - tutor y alumno-alumno. Los resultados se expresaron en dos categorías: interacciones tutor y tutorados e interacciones entre tutorados.

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

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

aprendizaje centrado en lo cognitivo, sino también a desarrollar en los aspectos y habilidades interpersonales.

Finalmente, se describe la investigación “La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria” desarrollada en el año 2014 por Alfonso Vargas Franco²⁰ en la Universidad del Valle; esta investigación tuvo como objetivo describir y analizar las estrategias de cortesía, modalización y argumentación en el discurso en un aula donde se enseña a escribir textos académicos. La metodología de estudio fue longitudinal, concebido como estudio de caso y la población estuvo conformada por un salón de clases con su respectivo profesor.

La investigación se realizó mediante la grabación de un audio y un video de algunas conversaciones entre los estudiantes y el profesor sobre los criterios y prácticas de revisión como las anotaciones, correcciones y sugerencias que se derivaban de la composición del resumen de un artículo académico.

Seguidamente, se realizó una secuencia didáctica, es decir, la elaboración de un proyecto constituido por una serie de talleres, actividades o ejercicios que tenían por finalidad la escritura de un género textual para conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje. Finalmente se llevó a cabo una revisión por parte de sus compañeros y en caso de no estar seguros de los conceptos de sus pares, la sometían a consideración del profesor.

Se tuvieron en cuenta los usos lingüísticos verbales y no verbales presentes en estos intercambios comunicativos, para la comprensión de las interacciones orales en el aula, así como los momentos de tensión y cooperación, la negociación y los acuerdos y cómo se expresan esos comportamientos discursivamente por medio

²⁰ VARGAS, Alfonso. La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria En: Revista Lenguaje. Cali. 2014. Vol. 42. No. 2. p.445- 479.

de las estrategias de la cortesía, la modalización y la argumentación. Por lo tanto, el autor menciona que el análisis de los eventos discursivos no solo permite la comprensión de las interacciones orales si no también la posibilidad de incidencia en la creación de un ambiente de trabajo cooperativo favorable para la producción de textos académicos y el aprendizaje de la escritura académica.

El autor refiere que los estudiantes y el profesor emplean el lenguaje para pensar y hablar conjuntamente acerca del proceso de la producción de textos académicos en las aulas de clase. El estudio permitió analizar la riqueza de las interacciones orales que se tejen cuando se trabaja de manera colaborativa entre estudiantes que tienen habilidades similares, además se evidenció la complejidad presente en los intercambios orales que sostienen los estudiantes que acuden a estrategias de cortesía negativa, es decir, al minimizar el impacto de las apreciaciones sobre los errores cometidos por su par.

Por otra parte, los intercambios comunicativos, la descripción micro etnográfica y el análisis de las conversaciones entre pares / par y profesor, permitió encontrar la importancia de emplear el lenguaje en el aula para resolver los problemas, defender sus puntos de vista, resolver las diferencias llegando a un consenso y a la compartición mutua de conocimientos.

Finalmente, el autor plantea que la revisión entre pares es una buena herramienta de trabajo, sin embargo puede ser potencializada por la mediación del profesor en torno a las características de los textos académicos.

Entre las investigaciones locales se encuentra 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 al²¹. En este estudio se empleó una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, donde los autores se plantearon como objetivo conocer las percepciones que tenían los participantes acerca de las tutorías desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, 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 (VII semestre) y Comunitaria (X semestre) 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 y social, debido a que muchos de los aspectos que aportó la tutoría, se relacionan con aspectos de

²¹ 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.

redacción y organización global del texto, así como beneficios sociales al establecer nuevos vínculos de amistad mejorando sus relaciones interpersonales y su comunicación. Por otra parte, los sujetos 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; de igual forma los tutores reciben 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 interacción entre pares, además de que los futuros Fonoaudiólogos pueden considerar el campo de la escritura como una labor profesional.

3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se propone comprender las interacciones que construyen tutor y tutorado en el marco de una tutoría de escritura académica entre pares en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, lo cual ha sido objeto de estudio en pocas investigaciones, por lo que el desarrollo de este proyecto pretende contribuir a llenar el vacío de conocimiento existente alrededor del tema.

Revelar las características de las interacciones que construyen los participantes durante las tutorías de escritura académica, permitirá a los tutores del Centro de Escritura reflexionar sobre su desempeño, lo que a su vez podría generar mecanismos para cualificar sus prácticas y, por consiguiente, impactar positivamente el funcionamiento de este espacio académico que durante sus dos años de funcionamiento se ha ido ganando el reconocimiento de toda la Universidad del Cauca.

Por otra parte, por el hecho de tratarse de un trabajo cualitativo, se convierte en un aporte para el desarrollo investigativo del programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, dado que la mayoría de estudios desarrollados son de tipo cuantitativo, según datos descritos por Viveros y Pantoja en el 2012²².

²² 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.

Finalmente, se espera que la divulgación de los resultados de este trabajo contribuya 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.

3. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Interpretar las interacciones orales que tienen lugar entre los participantes en las tutorías entre pares desarrolladas en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar los elementos involucrados en el proceso de interacción oral que se desarrolla entre tutores y tutorados a lo largo de una sesión de tutoría entre pares.

Reconocer los actos de habla ilocutivos que desarrollan los tutores y tutorados durante su interacción oral.

Identificar las estrategias empleadas por el tutor para hacer evidente ante el tutorado los aspectos que consideran problemáticos, en los textos objeto de revisión.

4. REFERENTE CONCEPTUAL

A continuación se presentan algunos aspectos importantes que podrían facilitar la comprensión de las categorías centrales de esta investigación: la escritura en la universidad, tutoría entre pares y la interacción oral.

5.1 LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios, debido a que en estos, una gran parte del conocimiento se elabora a través de los textos que se leen y se producen. La escritura académica²³, 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. Hernández²⁴ coincide al afirmar que se trata de una práctica social desarrollada por personas especializadas que se integran en una comunidad discursiva, en la que la escritura es usada como medio de interacción y de construcción y divulgación del conocimiento.

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

²³ HERNÁNDEZ, Gregorio. Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? Red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. 2009. p. 31.

²⁴Ibid.

poseen sobre la escritura”²⁵. Lo anterior constituye un reto para los que ingresan a la universidad, al encontrar barreras y nuevas culturas por apropiar y aprender, tal como lo señala Carlino²⁶.

De acuerdo con Clarin²⁷, 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 fallas para comprender un texto, así como para organizar la información por escrito. Tales dificultades, como puede desprenderse del párrafo anterior, no son necesariamente atribuibles a deficiencias propias de los estudiantes, sino que pueden ser el resultado esperable cuando se enfrentan a tareas complejas, hasta entonces desconocidas.

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

De acuerdo con Carlino²⁸, 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

²⁵VARGAS, 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.

²⁶CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. En: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2005. p. 9.

²⁷CLARIN, Darío. Suplemento, Cultura y Nación, citado por BONO, Adriana. La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Argentina. Vol. 13, No. 1. 1997. p.1.

²⁸CARLINO, Paula. Op., cit. p. 3.

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

En un trabajo posterior, la misma autora reformula esta noción y la propone como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”²⁹ 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. Carlino³⁰, 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 Cassany³¹ prefieren usar el término literacidad equivalente al *literacy* en inglés para referirse al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción. El autor plantea que esta concepción en oposición a la de alfabetización que a su juicio carga con connotaciones negativas ofrece una perspectiva más social, descriptiva, realista y completa sobre los usos escritos que profesores y estudiantes hacen en la universidad.

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

²⁹CARLINO, Paula. Alfabetización académica, diez años después. En: Redalyc. vol. 18, No. 57. 2013, p. 370.

³⁰Ibid, p. 370.

³¹CASSANY, Daniel, et al. Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En: Revista Memoralía. Venezuela. 2008. p. 1.

aprender y hacer, colocando en primer plano el poder, la identidad y el rol del lenguaje en el proceso de aprendizaje, según lo afirmado por Vargas³².

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 Carlino³³.

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”³⁴. En este sentido, Molina³⁵ afirma que es un movimiento que propone formas y prácticas especializadas de leer y escribir dentro de cada campo del saber, teniendo en cuenta sus propios modos de construir el conocimiento.

Para el caso de la escritura en las disciplinas, Russel³⁶ refiere que este movimiento fue concebido inicialmente como parte de la escritura a través de

³² VARGAS, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: Universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 105.

³³CARLINO, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. En: Revista Latinoamericana de Lectura. 2004. p. 2.

³⁴ MURILLO, Mary. La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. En: Universidad Autónoma de Barcelona. 2010. p. 67-68.

³⁵MOLINA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Redalyc. 2012. Vol. 5, No.10. p. 6.

³⁶RUSSELL, Daniel. Writing in the academic disciplines. A curricular history. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press. 2002. Citado por: MOLINA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En: Redalyc.2012. Vol. 5, No. 10. p. 7.

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

Se partió de la consideración que leer y escribir no era un asunto exclusivo de especialistas de lenguaje, sino de toda persona interesada en producir conocimiento. Para este movimiento, Carlino³⁷ 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.

5.2 TUTORÍA ENTRE PARES

Para Fullerton³⁸ el concepto de tutoría es muy variado, ya que se puede relacionar con diferentes actividades como: clases privadas, supervisión, entrenamiento o consejería. Peyton³⁹ 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. Cruz⁴⁰, por ejemplo, la define como una relación entre dos personas, en la cual uno de

³⁷CARLINO, Paula. Op cit.

³⁸FULLERTON, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 196.

³⁹PEYTON, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: revista de la educación superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 196.

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

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. Molina⁴¹, 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.

Argüís⁴² reconoce diferentes tipos de tutoría:

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

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

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

⁴¹MOLINA, Marta. 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.

⁴²ARGÜÍS, Ricardo. citado por JIMÉNEZ, Luis Enrique. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la Universidad Pedagógica Nacional unidad-Ajusco. 2009. p. 32-33.

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

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

Esta última modalidad, es también definida por el grupo de investigación aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona⁴³, 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 ANUIES⁴⁴, 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 acompañándolo⁴⁵.

⁴³Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tutoría entre iguales. En: Universidad Autónoma de Barcelona. 2007. p. 1.

⁴⁴ANUIES, citado por ORTEGA, Norma. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. Bogotá. 2011. Vol. 14, No. p. 88.

⁴⁵Ibíd., p. 88.

Duque, Gómez y Gaviria⁴⁶ 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 Mosca⁴⁷, los tutores pares cumplen funciones como:

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

En cuanto al tutorado, en la literatura es considerado, como una persona “novata, aprendiz, menos experta y protegida”⁴⁸. Adams⁴⁹ refiere que este debería

⁴⁶DUQUE, Lina: et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia Aprende. 2009. p. 5. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323200_recurso_2.pdf

⁴⁷MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: 2012. p. 7. Disponible en: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>.

⁴⁸JIMÉNEZ, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la Universidad Pedagógica Nacional unidad - Ajusco. 2009. p.37.

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, Cruz⁵⁰ refiere que pueden obtener nuevos conocimientos y más experiencia. En los segundos, menciona que pueden fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando a profundidad el conocimiento, así como renovar el sentido de entusiasmo por su trabajo.

Complementando lo anterior, Lyons, et al⁵¹ 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 al⁵² mencionan 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. Lucas⁵³, por su parte, manifiesta que

⁴⁹ADAMS, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la Universidad Pedagógica Nacional unidad - Ajusco. 2009. p.37. Disponible en: <http://200.23.113.59/pdf/26726.pdf>

⁵⁰CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.198.

⁵¹CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

⁵²HANFORD, et al, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

⁵³LUCAS, J, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

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, 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 al⁵⁴.

Es así como Chois y Guerrero⁵⁵ 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.

⁵⁴BAZERMAN, et al, citado por VARGAS, Alfonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral UPF. Colombia. En: Universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 171.

⁵⁵CHOIS, Pilar y GUERRERO, Héctor Iván, Los aportes de un tutor par de escritura académica. En: Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura. 2013. p. 1.

- Cambia la entonación o intensidad de lectura en voz alta en el momento de leer lo que considera inadecuado.
- Dice lo que está mal y explica cómo debería mejorar, sin dar ejemplo.

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

Por otro lado, Carlino⁵⁶ 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, Cassany⁵⁷ 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.

⁵⁶ CARLINO, Paula. Revisión entre pares en la formación de posgrado. En: revista Dialnet. Vol. 29, No. 2. 2008. p. 23.

⁵⁷ CASSANY, Daniel. citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En revista: Universidad Psychol. Vol. 9, No. 1. 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000100010&lng=en&nrm=iso. ISSN 1657-9267.

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 Camps⁵⁸. Sin embargo, pueden existir algunos problemas en esta práctica. Cassany⁵⁹ refiere que algunas de estas dificultades pueden deberse a la falta de conocimiento por parte del tutor para corregir los textos en todos sus aspectos y desconfianza del tutorado hacia el trabajo de su par, que le hace preferir la revisión de su escrito por parte de un docente y considerar esta modalidad como una pérdida de tiempo.

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

5.3 INTERACCIONES ORALES

Puede entenderse la interacción como una acción recíproca entre dos o más personas, durante la que se producen determinadas secuencias de acciones de acuerdo con factores tales como los motivos que la generan o el tema que se trate, tal como lo plantean Morales y Bojacá⁶⁰. Bajtín⁶¹ resalta la importancia de la interacción verbal, al considerarla un fenómeno social que constituye la realidad fundamental de la lengua, toda vez que es justamente durante este proceso que el discurso interior cobra vida en condiciones concretas de la vida social.

⁵⁸CAMPS, Ana. citado por ALZATE, Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En revista: Universidad Psychol. Vol. 9, No.1. 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000100010&lng=en&nrm=iso. ISSN 1657-9267.

⁵⁹CASSANY, Daniel. citado por VARGAS, Alonso. Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Departamento de traducción y ciencias del lenguaje. En: Universidad Pompeu Fabra. 2013. p. 171.

⁶⁰MORALES, Rosa y BOJACÁ, Blanca ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá 2002.

⁶¹BAJTÍN, Mijail. Estética de la creación verbal. Siglo XXI, México, 1985. Citado en MORALES, Rosa, BOJACÁ, Blanca ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá 2002.

Todo proceso de interacción oral, como hecho o acontecimiento comunicativo, implica el concurso de algunos elementos que, de acuerdo con el modelo *SPEAKING* de Hymes⁶² son: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencias de actos, clave, instrumentos, normas y género).

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social y responden a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?, tal como se puede observar a continuación.

La situación responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? y comprende la situación de lugar y tiempo donde se desarrolla la interacción. Los participantes se refieren a las personas que interactúan lingüísticamente y a las personas que participan en el evento de habla e influyen en su desarrollo debido a su presencia; responde a las preguntas ¿quién y a quién? Las finalidades responden a la pregunta ¿para qué?, es decir, permiten identificar las intenciones del hablante al decir algo y los resultados que espera obtener con ello.

Las secuencias de actos hacen alusión a la organización y estructura de la participación y a la organización de los temas o contenidos de los mensajes; responden a la pregunta ¿qué? Por su parte, la clave o tono expresa la forma o espíritu con que se ejecuta el acto, es decir, a su grado de formalidad; responde a la pregunta ¿cómo? Los instrumentos, entre tanto, dan cuenta de los canales y los elementos lingüísticos y no lingüísticos usados durante la interacción; responden a la pregunta ¿de qué manera?

⁶²HYMES, "Competence and performance in linguistic theory. citado por: PILLEUX, Mauricio, Competencia comunicativa y análisis del discurso. En: revista Estudios Filológicos No.36 Disponible[en línea]en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext&tlng=pt

Las normas comprenden de dos tipos: de interacción y de interpretación. Las primeras aluden a los mecanismos de regulación interaccional que permiten determinar asuntos como cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien o la duración de los turnos. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales. Responde a las preguntas ¿qué creencias permiten la interacción? Y ¿qué normas la regulan?.

Por último, el género responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? y permite identificar rasgos característicos de una conferencia, un debate o una entrevista.

La situación de interacción oral prototípica, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón⁶³, se caracteriza centralmente por: a. la participación simultánea de las personas intervinientes, llamados interlocutores. b. la presencia cara a cara de tales participantes en un espacio y tiempo compartido, y c. la construcción, durante la interacción, de una relación interpersonal entre los interlocutores, con base en sus características psicosociales, tales como su estatus.

Jacques⁶⁴, señala que los interlocutores se comprometen de manera implícita en una actividad que se construye conjuntamente, en un juego cooperativo y negociado. De acuerdo con este autor, la interacción comunicativa se lleva a cabo gracias a un sistema en el que el intercambio entre los participantes posibilita un funcionamiento auto organizado, pues cada uno se posiciona para el reconocimiento de la subjetividad y la intersubjetividad en la pareja relacional.

⁶³ CASSAMIGLIA, Helena y TUSSON, Amparo. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel, 1999 pág. 161-162

⁶⁴ JACQUES, citado por: MORALES, Rosa, BOJACÁ, Blanca ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá 2002.

En el mismo sentido, Grice⁶⁵ afirma que para que una interacción oral se lleve a cabo con éxito, se requiere que los participantes lo hagan de manera cooperativa. De acuerdo con este autor, durante la interacción los participantes actúan desde lo que denomina el principio de cooperación, según el cual cada uno actúa a la luz de los fines que persigue, siguiendo las máximas de cantidad, cualidad, relación y de manera para aportar a la construcción conjunta.

Resulta claro entonces que al iniciar un intercambio comunicativo cada participante persigue su propia meta (o metas), pero resulta necesario que las metas de cada uno coincidan o sean compatibles para lograr que la interacción se desarrolle exitosamente, tal como plantean Calsamiglia y Tusón.

Desde una perspectiva pragmática, la Teoría de los actos de habla de Austin y Searle, permite aproximarse al estudio de las intenciones durante la interacción oral. Para Austin⁶⁶, cada vez que un individuo emite un enunciado, está haciendo algo que cambia el estado de las cosas, motivo por el cual puede afirmarse que, además de dar cuenta de un significado referencial, las palabras constituyen una forma de acción intencional cuando son pronunciadas durante la interacción. Se reconoce entonces que se hacen cosas con las palabras.

En consecuencia con lo anterior, desde la teoría de actos de habla se afirma que al emitir un enunciado se producen tres actos:

1. Acto Locutivo: la misma emisión con su significado referencial o literal; corresponde estrictamente a lo que se dice.
2. Acto Ilocutivo: lo que se hace al emitir el enunciado, gracias a una fuerza ilocutiva que asigna un valor de acción intencional a las palabras. Corresponde a lo que se hace con lo que se dice: prometer, ordenar, predecir.

⁶⁵ GRICE. Lógica y conversación, citado por CASSAMIGLIA, Helena. TUSSON, Amparo. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel, 1999 pág. 200

⁶⁶ Ibid., p. 196-197

3. Acto Perlocutivo: el efecto verbal o no verbal que ese enunciado produce en el interlocutor. Corresponde a lo que se logra en el otro con lo que se dice.

Austin⁶⁷ define el acto perlocutivo mediante un ejemplo: “Izquierdo está convenciendo a su interlocutor de que le preste 5 euros.” ¿Significa eso que convencer es lo mismo que pedir o prometer, un acto ilocutivo? La respuesta es negativa. Convencer es más bien un efecto en el oyente de la realización de determinados actos ilocutivos; convencer es lo que Austin denomina un acto perlocutivo y Fogelin un acto conversacional. Los actos perlocutivos son los efectos que el acto ilocutivo produce en los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio o del hablante. De forma aproximada puede decirse que el acto ilocutivo se lleva a cabo al decir algo, mientras que el acto conversacional o perlocutivo es el efecto producido al decir algo.

Calsamiglia y Tusón señalan que hay casos en los que el acto locutivo coincide con la fuerza ilocutiva, por ejemplo cuando se pide explícitamente hacer algo diciendo algo como “te pido que laves los platos”, pues la fuerza ilocutiva corresponde indiscutiblemente a una petición. Estos casos se conocen como actos de habla directos. En los actos de habla indirectos, al contrario, se debe sumar al significado literal un significado añadido por la fuerza ilocutiva. Un ejemplo sería cuando se dice algo como: “hay muchos platos sucios”, con la misma intención del ejemplo anterior.

Con todo y lo anterior, Searle⁶⁸ propone 5 tipos de actos de habla a los que se reducen en estos enunciados:

⁶⁷ AUSTIN, John. Cómo hacer las cosas con las palabras. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.1955 pag 75 -89

⁶⁸ SEARLE, the classification of illocutionary acts .citado por CASSAMIGLIA, Helena. TUSSON, Amparo. Las cosas del decir.Barcelona:Ariel,1999

- Asertivos: su propósito es representar un estado de cosas como real.
- Compromisivos: su objeto es comprometer al hablante con un curso de acción futuro.
- Directivos: su objeto es comprometer al oyente con un curso de acción futura.
- Declarativos: su propósito es crear una situación nueva.
- Expresivos: sirven para manifestar sentimientos y actitudes del hablante.

6. REFERENTE CONTEXTUAL

El Centro de Escritura de la Universidad del Cauca,⁶⁹ se encuentra ubicado en el salón auxiliar de la sala de sistemas de la Facultad Ciencias de la Salud, en la carrera 6 No. 14N – 02, barrió la Estancia. Fue creado por el Programa de Fonoaudiología en el primer periodo académico del 2013, con el objetivo de potenciar las habilidades de escritura académica en la comunidad universitaria, mediante tutorías individuales y grupales desarrolladas por pares y docentes.

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

Para alcanzar su visión, el Centro de Escritura ofrece los siguientes servicios:

- **Tutoría personalizada de escritura:** está dirigido a personas que requieran asesoría para escribir un texto asignado por los docentes. El proceso consiste

⁶⁹COLOMBIA. UNIVERSIDAD DEL CAUCA. Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Popayán, 2014.

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

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

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

Es importante señalar que durante los dos primeros periodos académicos comprendidos en el año 2013 se desarrollaron: en el primer periodo, 456 tutorías a 270 usuarios y 31 talleres. Para el segundo periodo del 2013, se llevaron a cabo 518 tutorías y se orientaron en total 38 talleres; además en el I periodo del 2014 se desarrollaron 653 tutorías y 16 talleres. Durante el II periodo de 2014 se realizaron

655 tutorías y 50 talleres. Lo anterior muestra el crecimiento que ha tenido el Centro de Escritura y el reconocimiento que tiene dentro del ámbito universitario.

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

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación de tipo cualitativo siguió los principios de análisis de la conversación, que según los planteamientos de Bergmann, corresponde a la principal corriente etnometodológica en la que se hace un análisis empírico de textos naturales; grabaciones o videos, a fin de comprender cómo los actores de la conversación estructuran significados de acuerdo a lo que sucede alrededor de ellos y de lo que dicen o expresan⁷⁰. En este sentido las realidades sociales se construyen en el marco de interacciones en las que según Calsamiglia y Tusón “el instrumento más importante que emplean las personas para dar sentido a una situación es el lenguaje”⁷¹.

⁷⁰ BERGMAN, citado por FLICK, Uve. Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L. 2007. España. Pág. 214.

⁷¹ CALSAMIGLIA Y TUSÓN citado en Vargas, Franco. La cortesía, la modelización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. En: Revista Lenguaje [En línea], vol. 42, No. 2, 2014. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3040/3009>.

Además de la etnometodología, el análisis de la conversación recibe de la etnografía de la comunicación o etnografía del habla⁷² una fuerte orientación hacia la comprensión de cómo funciona un grupo determinado, gracias al análisis de sus comportamientos comunicativos en un contexto⁷³. Para conseguir el análisis de situaciones comunicativas, el investigador debe ubicar el grupo, describir el contexto o las condiciones de las situaciones comunicativas del mismo y finalmente establecer los objetivos de la interacción y las formas en que los sujetos las organizan⁷⁴.

7.2 MUESTRA

La muestra que se tuvo en cuenta fue de catorce registros grabados en audio, que fueron tomados en el desarrollo de tutorías de escritura académica en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, en el primer periodo de 2014. Dichas grabaciones fueron escogidas entre 18 registros por los siguientes parámetros: calidad del audio y revisión de escritura entre pares, estos dan cuenta de conversaciones desarrolladas por tutor y tutorado en torno a la revisión y corrección de un texto.

⁷² HYMES, citado en RODRÍGUEZ, María Elvira. La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. En: revista virtual Enunciación [En línea], vol. 2 No. 2. Disponible en:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>.

⁷³ CALSAMIGLIA y TUSÓN 2007 citado en Vargas, Franco. La cortesía, la modelización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. En: Revista Lenguaje [En línea], vol. 42, No. 2, 2014. Disponible en:

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3040/3009>.

⁷⁴ RODRÍGUEZ, María Elvira. La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. En: Revista virtual Enunciación [En línea], vol. 2 No. 2. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>

7.3 PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

El criterio de inclusión que se tuvo en cuenta se derivó de la participación consentida del tutorado, en este sentido se tomaron audios de quienes aceptaron voluntariamente participar en la investigación.

7.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se usó como técnica de recolección la gestión de archivos en audio de las sesiones de tutoría previa firma del consentimiento informado teniendo en cuenta el principio de autonomía , una vez finalizada la grabación, el archivo se etiquetó a fin de facilitar su gestión.

7.5 PROCEDIMIENTO:

Una vez se cumplen 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 ubicación de equipos de grabación durante la sesión de tutoría.

Cuando se obtuvo el registro en audio, este era debidamente rotulado para facilitar la gestión de su archivo y la búsqueda del mismo para la transcripción que siguió el sistema de convenciones propuesto por Sinner⁷⁵ que clasifica pausas, signos de interrogación y exclamación, comentarios adicionales, repetición de letras por pronunciación alargada, así como partes de la entrevista incomprensibles y no transcritas.

Posterior a las transcripciones, se realizó la numeración de las intervenciones tanto del tutor como del tutorado con el fin de facilitar el proceso de búsqueda de la información en cada transcripción. Finalmente se subrayaron algunas partes de

⁷⁵ SINNER, Carsten. Corpus oral de profesionales de la lengua castellana en Barcelona. En: Universidad Leipzig.2001.p.1.

las transcripciones, con lo que se pretendía resaltar las acciones del tutor y el tutorado durante la tutoría entre pares.

8. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

Una primera aproximación a la caracterización de las interacciones orales entre los participantes de una tutoría de escritura académica se desarrolló desde el modelo *SPEAKING*, de Hymes. Este modelo permite identificar de manera gruesa los elementos que intervienen durante la interacción, de modo que puedan realizarse luego análisis más detallados de lo que se gesta en su interior.

Por ejemplo, en la interacción comunicativa se hacen necesarias “las continuas inferencias que los participantes tienen que ir realizando al detectar todo tipo de indicios de contextualización”⁷⁶. Es justamente el ejercicio de análisis detallado el que permite hallar el sentido de la conversación cooperativa, más allá de la mecánica de los intercambios verbales⁷⁷. Desde el punto de vista investigativo, se debe buscar una propuesta que permita acceder a la comprensión de estas inferencias que se traducen en intercambios, cada uno como respuesta del otro.

Renata Tesch⁷⁸ propone que, en primer lugar, se desarrolle un sistema organizador, que en el caso de la presente investigación consistió en la organización de la información a través de algunas preguntas orientadoras de acuerdo con los intereses de la investigación.

⁷⁶ TUSSON, Amparo. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. En: Estudios de Sociolingüística [en línea].Vol. 3, 2002.Disponible en: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Tuson_Aconversacional.pdf

⁷⁷ GRICE, citado por TUSÓN Valls, Amparo. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. En: estudios de Sociolingüística [en línea].Vol. 3, 2002. Disponible en: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Tuson_Aconversacional.pdf.

⁷⁸ TESH, Renate citada por VALLES Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 389.

Tabla 1: Desarrollo del Sistema Organizador

Desarrollo del sistema organizador
¿En qué aspectos del texto se fijan los tutores?
¿En qué consiste la participación del tutorado y del tutor?
¿Qué hacen/dicen los tutores para hacer notar al tutorado los aspectos que consideran problemáticos en los textos?

En segundo lugar, se trabajó en la segmentación de los datos, esta tarea que requirió de una búsqueda más rigurosa logró la identificación de apartados de las transcripciones de las conversaciones en torno a la tutoría que resultaran significativos para la búsqueda de posibles conexiones entre los datos.

Se consideraron algunos principios relacionados con la teoría de los actos del habla⁷⁹, entendiendo que en las interacciones, la forma de intervenir puede ser diferente en un mismo sujeto, lo que configura la estructura de las intervenciones son los momentos y los actos directores o que inician el proceso interactivo y los actos subordinados, de respuesta o desarrollo y cierre de dicho proceso. Siguiendo a Austin⁸⁰, se trabajó en la identificación de acciones locucionarias, el acto mismo de decir algo; ilocucionarias, que tiene fuerza convencional lo que se ejecuta al decir algo, y perlocucionarias, lo que se produce o logra al decir algo.

⁷⁹ AUSTIN, citado por VILLALTA, Marco Antonio. Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile Valdivia vol. XXXV, núm. 1, 2009, p. 221-238

⁸⁰ VILLALTA, Marco. Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile Valdivia, vol. XXXV, 2009, p. 221-238.

Esta imagen es tomada de la transcripción correspondiente a Tabrg5

Tabr25g5	Comment [HSJ1]: Resalta un aspecto positivo del texto (en que consiste la participación del tutor)
Fecha de Realización de Tutoría: 3 de abril de 2014	Comment [HSJ2]: Dice al tutorado que hay aspectos susceptibles de modificación del texto (que hace el tutor)
T: está todo lo que tú dices pero está muy muy diferente hay diferencias algo estuve leyendo de esa parte dice "el aumento en la prevalencia de la obesidad puede llegar a considerarse como una pandemia en la actualidad hoy en día es considerada" ¿considerada otra vez?	Comment [HSJ3]: Comenta que ya leyó el texto y que tiene sugerencias (que hace el tutor - en que consiste la participación del tutor)
E: si <u>ajam</u> , ¿no lo podemos poner así así en el formato que tú me lo mandaste?, así no?	Comment [HSJ4]: Lectura en voz alta para identificar errores (En que consiste la participación del tutor)
T: <u>ajam</u> eso sí	Comment [HSJ5]: cosas que hace el tutor (Pregunta para que el tutorado aclare lo que quiere decir (en que consiste la participación del tutor)
E: para que quede más fluido, listo	Comment [HSJ6]: Hace un comentario positivo sobre los cambios que se han realizado del texto (podría evidenciar apropiación)
T: "en el aumento en la prevalencia de la obesidad puede llegar a considerarse como una pandemia en la actualidad hoy en día es considerada" considerada	Comment [HSJ7]: Lectura en voz alta (En que consiste la participación del tutor)
E: <u>ujum</u> , ¿y hasta ahí en la actualidad hay una afirmación no? Entonces ¿que utilizamos un punto seguido o un punto y coma?	Comment [HSJ8]: Valida lo que se acaba de leer y da continuidad a la conversación (en que consiste la participación del tutorado)
T: ¿punto?	Comment [HSJ9]: Pregunta para que el tutor valide lo que acaba de identificar (cosas que podría evidenciar apropiación)
E: dice "en el aumento en la prevalencia de la obesidad puede llegar a	Comment [HSJ10]: Da opciones para realizar cambios en el texto (cosas que ...
	Comment [HSJ11]: Pregunta validando la propuesta dada por el ...

El ejemplo presentado anteriormente corresponde al análisis inicial realizado en una transcripción de una sesión de tutoría, nótese que se encuentran identificadas las diferentes formas de participación (lectura en voz alta, preguntas, validación etc.) al igual que la pregunta orientadora a la responde cada interacción.

En tercer lugar y como último paso del análisis, aparece el establecimiento de conexiones entre las unidades identificadas en la segmentación producto del segundo paso. Estas conexiones emergen como aproximaciones a la comprensión de la interacción, las interacciones entre pares en un contexto conversacional propuesto en torno a un texto en una sesión de tutoría. Este proceso permitió identificar algunos actos comunes de tutores y tutorados, estos actos favorecieron el mantenimiento de la interacción y la participación de los interlocutores para el cumplimiento del objetivo de la sesión de tutoría.

El trabajo de revisión de las transcripciones hizo posible identificar acciones del tutor y del tutorado que desarrolladas dentro de las sesiones permitieron dar curso a las mismas en función de la revisión y corrección de un texto, entre estas se encuentran: valora la propuesta realizada por el tutorado, valora la propuesta realizada por el tutor, propone, lee en voz alta, identifica errores, entre otras.

A continuación se presentará inicialmente la caracterización de los elementos que participan en la interacción entre pares, durante las tutorías que tienen lugar en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca. Luego, se mencionará cada acto ilocutivo, con su definición y respectivos ejemplos. Para efectos de comprensión, en la parte inicial de los ejemplos se encuentra el código con el cual se rotulo la transcripción para su análisis, por ejemplo: Tabr25g5 donde **T**, se refiere a tutoría, **abr** describe el mes, en este caso abril mes en el cual se realizó la grabación, seguido del día 25, **g** que corresponde a grabación y por último el número que ocupa dentro del listado. Por su parte en cada transcripción se emplea la letra **T**, que corresponde a lo dicho por un Tutor y **E** que corresponde a los aportes del tutorado. Igualmente se encuentra en subíndice el número que corresponde a la línea en la que aparece la intervención dentro de la conversación durante la tutoría y por último, aparece subrayada la acción que se pretende resaltar.

Elementos involucrados en el proceso de interacción oral

El modelo SPEAKING de Hymes permitió la identificación y caracterización de los siguientes elementos constitutivos:

Situación: Las tutorías se desarrollan usualmente en el espacio destinado al Centro de Escritura, la sala auxiliar de sistemas de la biblioteca de la Facultad

Ciencias de la Salud. Se trata de un espacio que tiene capacidad para aproximadamente 15 personas, con aire acondicionado y 7 computadores que se usan para distintas actividades propias del Centro. Es usual que se desarrollan de manera simultánea más de una tutoría.

Participantes: En cada tutoría participan por lo menos dos personas: un tutor y un tutorado. El tutor para desempeñar su rol cuenta con los saberes construidos durante su carrera respecto a los procesos de lectura y escritura también recibe jornadas de capacitación una semana antes de iniciar la práctica. Los tutores son además estudiantes de Fonoaudiología que desarrollan, la asignatura práctica integral I (ubicada en la malla curricular en séptimo semestre), o bien su práctica comunitaria (ubicada en la malla curricular en décimo semestre). El tutorado, por su parte, es un estudiante de pregrado de cualquier programa académico. Si se trata de un estudiante que curse entre primer y quinto semestre, es orientado por un tutor de séptimo semestre (práctica integral I); en tanto los de semestres superiores son acogidos por los tutores de décimo semestre (práctica comunitaria). En una tutoría pueden participar conjuntamente dos o más tutorados.

Durante la realización de una tutoría también pueden estar presentes estudiantes de quinto semestre de Fonoaudiología, que cursan la asignatura Práctica Inductiva I, cuyo propósito central es observar de manera crítica las actuaciones desarrolladas por los tutores. Además, usualmente está presente también en el Centro de Escritura la asesora de los tutores; una Fonoaudióloga Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura encargada de apoyar el aprendizaje, trabajo y evaluación de los estudiantes tutores.

Finalidades: La intención que motiva la interacción entre tutor y tutorado es corregir un texto escrito por el último. El tutorado, entonces, asiste al encuentro con el fin de obtener una versión mejorada del texto; es necesario señalar que, de acuerdo con un estudio previo, no todos asisten por voluntad propia, sino por

exigencia de sus docentes. El tutor, de acuerdo con la filosofía del Centro de Escritura, no pretende solo que mejore el texto, sino que se propone apoyar el aprendizaje de la escritura académica por parte del tutorado. Así, coexisten diversas finalidades en la interacción entre los participantes en la tutoría.

Secuencias de Actos: Pueden identificarse en cada sesión de tutoría tres momentos. Uno inicial, en el que el tutor explica el propósito del encuentro, la duración del mismo y las acciones que se llevarán a cabo. Luego, gran parte de la sesión, los participantes se ocupan de la revisión del texto llevado por el tutorado. Este momento generalmente inicia cuando el tutor señala, de manera general, los aciertos y desaciertos del texto que ha revisado con anticipación y continúa con varios turnos de habla en los que los participantes se ocupan de la revisión, corrección y reescritura del documento. Por último, al acercarse el final del tiempo destinado para la tutoría (habitualmente una hora), el tutor señala el camino a seguir (un nuevo encuentro, por ejemplo) y solicita al tutorado evaluar la sesión de tutoría mediante un formato estipulado para ello.

Clave o tono: Aunque se trata de un espacio académico formal, el tono de la interacción es con frecuencia informal por tratarse de una conversación entre pares, y se evidencia en rasgos como el uso del tuteo, de diminutivos y las expresiones de humor.

Instrumentos: Los instrumentos que predominan durante la interacción son los lingüísticos: tanto en modalidad oral como escrita. Los gestos y el contacto físico también tienen lugar entre los participantes.

Normas: Las normas de interacción que parecen regir el encuentro entre tutor y tutorado, incluyen el respeto de los turnos y un papel directivo del tutor, toda vez que es él quien inicia y cierra la sesión habitualmente. Las normas de interpretación, por su parte, incluyen el reconocimiento del tutor, por parte del

tutorado, como una persona que sabe sobre escritura académica, lo cual se demuestra en que acoge varias de sus sugerencias. Así mismo, el tutor reconoce al tutorado como el autor del texto y como una persona capaz de aprender sobre escritura académica, por lo que promueve su participación activa durante la tutoría.

Género: El género de la interacción se denomina explícitamente tutoría en los documentos del Centro de Escritura, nombre que hace alusión al espacio en el que un sujeto orienta a otro para el aprendizaje de un contenido o habilidad en particular.

8.1 ACTOS ILOCUTIVOS DESARROLLADOS POR EL TUTOR

Las acciones realizadas por el tutor son en cierta medida hechos que facilitan la realización de las tutorías y permiten alcanzar los propósitos de la misma.

8.1.1 VALORA LA PROPUESTA REALIZADA POR EL TUTORADO

La valoración corresponde a la aprobación o desaprobación de la propuesta de escritura del tutorado por parte del tutor. La valoración parece obedecer a diferentes aspectos derivados de los propósitos de la reescritura y se hace evidente en el uso de expresiones como “listo”, “exacto”, “bien”, cuando es de aprobación:

Tmay21g17

⁴¹E: *en posición, ¿esto no va en mayúscula? , en posición media // por /r/ en las palabras sopla, aplaude y bicicleta*

⁴²T: *exacto*

⁴³E: *ya vamos aprendiendo*

⁴⁴T: *bien, esa es la idea*

TMay15g10

^{53.} T: *“También cabe mencionar que el símbolo al estar asociado a un solo eje, toma como intrascendente el eje de cuadratura”*

^{54.} E1: *o sea que lo tiene en cuenta el eje de cuadratura*

^{55.} T: *Pues si me parece bien, quítale esa tilde de allá. Dice: “Como es notable en el diagrama de constelación en la Figura 1.4 la señal yace en un solo eje y la diferencia entre ambos símbolos es de 180 grados. Como se observa en las figuras 1.”*

^{56.} E1: *si, si*

Por el contrario algunas expresiones usadas como “no” “no se entiende” muestran directamente valoraciones en las que se desaprueba propuestas de escritura, sin embargo algunas expresiones no tan directas como “y si lo pones así” “porque no lo ponemos así”, dan cuenta de un acto locutivo indirecto que igualmente expresa desaprobación y da lugar a una propuesta. Usualmente, la desaprobación genera propuestas de parte de cualquiera de los participantes, de modo que no se vive como algo negativo en la interacción. Tal vez porque, como señala Cardozo⁸¹, las interacciones con un par resultan menos tensas y favorecen pequeñas confrontaciones en relación a los diferentes puntos de vista sobre el tema a tratar.

Tabr3g1

^{12.} T: *dice “en el aumento en la prevalencia de la obesidad puede llegar a considerarse como una pandemia en la actualidad” listo punto ajam*

^{13.} E: *“hoy en día es considerada”, pensada*

^{14.} T: *ehh, no no suena como bien*

^{15.} E: *considerada ya está...*

^{16.} T: *y si quitamos, a ver miremos que pasa con el segundo “hoy en día es considerada como una enfermedad crónica no transmisible y ya no es considerada solo como un riesgo”*

Tabr15g6

^{88.} E2: *pues acá si dice. O no se muestra lo que quiero decir. El mapeo, la codificación. Yo sí creo que sí, que lo mira como un proceso no?*

^{89.} T: *pues si ustedes dicen que es un proceso. No se entiende eso*

En otras oportunidades se puede ver que la valoración no necesariamente consiste en una expresión formal, por parte del tutor sino que se ve mediante

⁸¹ CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: Educ. Bucaramanga. 2003. Vol. 14. No. 2. p.309- 325.

expresiones como: “aja” “ujum”; de acuerdo con lo planteado por Austin⁸², es evidente como algunas palabras se convierten en una forma de acción intencional al ser emitidas durante la interacción. Como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Tmay5g10

³⁸. E: *creo que podría ser y comparando la reconfigurable comparándola con la programable*

³⁹. T: *aja eso puede ser// entonces y además/ y entonces esta característica que se va a nombrar es la de reconfigurable que es de la que venimos hablando ¿no es cierto?*

Tmay21g17

¹⁵. E: *para realizar los ejercicios de esta prueba se tuvo en cuenta la siguiente consigna: “mírame y repite lo que hago”*

¹⁶. T: *aja*

Tabr24g7

58. E: *Bueno. Entonces definiciones mmm digamos que es un decir porque uno lo que, en el marco teórico lo que hace es como desglosar eh eh como el contenido que se va a tratar en el resto. Lenguaje técnico, por ejemplo hay cosas que.... Es como aclarar mejor dicho hay cosas que de pronto otros lectores no conocen entonces el marco teórico lo que hace es como ampliar esa información*

59. T: *¡Mmmm!*

8.1.2 PROPONE

A través de esta acción, el tutor propone una forma de escritura determinada. La manera en que expresa la propuesta parece dar al tutorado la opción de escogerla o no, es decir, claramente no se plantea como una imposición. Seguidamente se muestran algunos ejemplos:

Tabr15g6

¹²³. E2: *luego tenemos un filtro*

¹²⁴. T: *¿un posteriormente? ¿No queda bien?*

¹²⁵. E: *posteriormente, ahh sii. Posteriormente luego coma o ¿qué?*

⁸² CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En: Educ. Bucaramanga. 2003. Vol. 14. No. 2. p.309- 325.

Tmay15g10

¹³¹. T: espera, vamos a ver hasta ahí “La fase de salida correspondiente se puede ver usando la modulación IQ, este tipo de modulación utiliza un componente real y otro imaginario” allá un punto y coma

¹³². E1: ¿Después del IQ?

¹³³. T: aja. ¿Qué tal si le quitamos ese esto y lo dejamos seguido? “este tipo de modulación utiliza un componente real y otro imaginario para representar la señal en un número complejo”

¹³⁴. E1: ¿Cómo así? ¿Cómo así? ¿Cuál? ¿Este de aquí seguido?

¹³⁵. T: aja y le quitamos ese esto

¹³⁶. E1: listo, ahí ya

Puede observarse que en ambos casos los tutores producen actos locutivos en forma de preguntas para plantear lo que desean que haga el tutorado, de modo que se asuma como una propuesta y no como una orden que se impone, en un acto de habla indirecto. Las expresiones *¿no queda bien?* y *¿qué tal si...?* parecen dejar claro al tutorado que quien decide es él.

En el ejemplo que sigue, al contrario, el tutor usa la palabra “podemos”, para indicar que se trata de una posibilidad, que puede o no ser asumida por el tutorado. El uso de la primera persona durante la interacción, parece animar a una relación cercana entre los participantes, toda vez que el tutor deja ver que asume la tarea de corrección del texto como conjunta, así la autoría corresponda exclusivamente al tutorado.

Tmay9g7

¹¹³. E: de la información

¹¹⁴. T: aja, entonces esa partecita como que no, deberíamos entrar de una vez al usuario porque es la columna del usuario ¿cierto?_Entonces aquí:” en el caso del paciente es de sexo femenino, masculino que según reporta la Asociación es uno de los factores más predisponentes, entonces podemos tomar eso. Esto también está bien podemos decir que a pesar que esa Asociación reporta la herencia, el paciente no tiene conocimiento de cómo: que la madre no tiene y que el padre no sabe

¹¹⁵. E: entonces puede ser herencia pero no lo puedo decir porque no lo sabía

¹¹⁶. T: pero entonces puede quedarse ahí como entredicho, paciente siempre ha presentado las características de la enfermedad pero hace algunos años se encuentra en terapia, pues esa partecita como no mucho porque no es de etiología ¿listo? Entonces podría ser eso. Y aquí_ eh si ves que definitivamente es muy poco lo que se puede correlacionar, entonces esto hacerlo como más concreto ¿no?, entonces por ejemplo a nivel de herencia, a nivel de no sé qué, darle unas explicaciones mucho más corticas para que no se note que tienes mucha información pero que nada de eso se puede correlacionar con el paciente

¹¹⁷.E: Si porque, entonces esto también se bajaría porque esto es de características

8.1.3 ORDENA

Esta acción describe aquellas oportunidades en las que el tutor dice al tutorado que hacer en el texto, de una manera directiva, que no da lugar a la negación por parte del tutorado. Para Austin al emitir un enunciado, gracias a una fuerza ilocutiva, se asigna un valor agregado de acción intencional a las palabras, generalmente, este tipo de actos se generan cuando se trata de asuntos ortográficos y gramaticales; en los siguientes ejemplos se evidencia que los tutores indican a los tutorados cuáles signos de puntuación usar y dónde hacerlo.

Tmay21g17

¹³. E: aaa este está anormal porque esto no lo hacía, esto, ese no era lo de, no esto no va, entonces aquí va un punto

¹⁴. T: mira: "la exploración se hizo en sus labios" coma "los cuales se encuentran normales", como vas a pasar a hablar de otra entonces punto y coma, "su lengua se observa en condiciones adecuadas" punto y coma, "sus dientes no presentan alteraciones lo cual indica que aparentemente están sanos" punto y coma, "paladares y frenillos se encuentran" aja

Tabr15g6

¹¹. T: dice ehhhh, ehhh, no sé qué es una técnica de comunicación digital en donde la información de símbolos se codifica con el cambio de fase de un periodo de símbolo con respecto al anterior en lugar de una fase absoluta de.... Ajá entonces ahí funciona esa coma de ahí, entonces le quitaríamos la de acá.

¹². E: ¿ésta? ¿No queda muy largo?, no está bien

Tmay15g10

¹³⁰. E1: "Mientras que en el componente Q, se manda un cero. Así mismo cuando se requiere mandar una señal con fase de 180."

¹³¹. T: espera, vamos a ver hasta ahí "La fase de salida correspondiente se puede ver usando la modulación IQ, este tipo de modulación utiliza un componente real y otro imaginario" allá un punto y coma

¹³². E1: ¿Después del IQ?

¹³³. T: ajá

En otras oportunidades, se ordena al tutorado suprimir información, que no tenga relación con lo que se quiere decir en el texto como se ejemplifica a continuación.

Tmay9g7

⁴⁴. T: *¿si me entiendes? Segunda cosa: “esto hace que comunicarse sea una tarea estresante pero gracias a los expertos se puede aprender técnicas del lenguaje y a veces recuperar el ritmo del habla” listo, entonces ahí podría decir lo que refiere el paciente, lo que tú dices de eventos sociales: el paciente refiere que en eventos sociales presenta mucha más dificultad porque no tiene el ritmo normal del habla, bueno, algo así. ¿si me entiendes? entonces ya vas haciendo una correlación, lo que no tenga el paciente y lo tengas acá , definitivamente toca borrarlo*

⁴⁵. E: Amm

TAbr4g1

25. T: *listo Fonoaudióloga Alexandra Campo/// aquí no es no es necesario estudiante de inductiva I si no simplemente esto lo corres aquí*

26. E: aa ok

27. T: *si quieres le puedes escribir inductiva I pero dejas así*

8.1.4 EXPLICA:

Esta acción se evidencia en aquellas intervenciones en las cuales el tutor da explicación detallada acerca del porqué de su propuesta u orden, es decir, la justifica, en algunas ocasiones por iniciativa propia y en otras por solicitud del tutorado. Explicar el porqué de los cambios podría sugerir que el tutor está interesado en que el tutorado comprenda lo que justifica el cambio para que pueda construir un aprendizaje útil en posteriores tareas de escritura autónoma. De acuerdo con Ortega⁸³ el tutor, entonces, es 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 acompañándolo⁸⁴, sumado a lo anterior Chois y Guerrero⁸⁵. Indican que el tutor dice lo que está mal y explica cómo debería mejorar, sin dar ejemplo.

⁸³ ORTEGA-ANDRADE, Angélica. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales Instruccionales. En revista: Educación y Educadores. [en línea] Vol. 14, No. 1. 2011 pag 81 Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1831/2409>

⁸⁴ ANUIES, citado por ORTEGA, Norma. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. Bogotá. 2011. Vol. 14, No. p. 88.

⁸⁵ 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.

Seguidamente se presentan algunos ejemplos que demuestran el momento en el que los tutores explican las razones por las cuales él ha dado una orden para incluir un signo de puntuación, con lo que podría esperar que el tutorado atienda a esta orden:

Tmay21g17

⁵⁷ E: notablemente no maneja de manera correcta todos los sinfonos especialmente algunos que incluyen el fonema /r/ como /pr/ y /dr/. Ni su fonología ni su articulación no son totalmente comprensibles ya que en la mayoría de las veces presenta errores con el fonema /r/ en las palabras que lo contienen

⁵⁸ T: aquí también podrías colocar un punto seguido porque acá hay una idea completa y acá vas hablar de otra

⁵⁹ E: presenta dificultad en el fonema /f/ lo sustituye por el fonema /s/ en posición inicial cuando esta le sigue o en la palabra fuego, evaluado por lenguaje repetitivo

TMay5g10

³⁹ T: aja eso puede ser// entonces y además/ y entonces esta característica que se va a nombrar es la de reconfigurable que es de la que venimos hablando ¿no es cierto?

⁴⁰ E: aja

⁴¹ T: entonces queda bien un conector ahí/ entonces ahí iría una comita porque lo que sigue ahí es una afirmación completa además/// y en explota pues esa arquitectura ¿no? Explota no sé qué y se evidencia en el modelo de la arquitectura programable con lo cual se logra no sé que

Tabr29g9

⁶⁰ E: eso me suena... casi siempre que uno coloca esas palabras así siempre va una coma ahí.

⁶¹ T: Listo si pero siempre no es así, si se puede una afirmación completa tiene bien la coma sino no. Listo... en ese párrafo dos signos de puntuación nos falta signos de puntuación... y otros con los que habíamos hecho hace ratico// identifiquemos ¿Dónde?

En el siguiente ejemplo el tutor explica la razón por la cual es necesario modificar el contenido del texto:

TAbr4g1

⁷² E: o sea usted como papá o profesor observa bajo rendimiento escolar en el niño/ no comprende lo que lee o lo que le leen

⁷³ T: espérame/ ¿no comprende lo que lee el niño?

⁷⁴ E: el niño

⁷⁵ T: Aaa entonces/ bueno podrías esto escribir estas en el niño/ o si observa en el niño/ y no nombrarlo en todas las opciones/ porque si dices "si usted como papá observa que no comprende lo que lee" parece que estás haciendo referencia al papá

8.1.5 GENERA REFLEXIÓN

En este caso el tutor solicita al tutorado hacer una propuesta de escritura partiendo de una pregunta o de señalar algo en el texto. Según lo mencionado por María Jazmín Valencia Guzmán, et al⁸⁶, la reflexión es posible que permita fomentar entre tutor y tutorado retroalimentación y exploración de nuevos conocimientos.

Por otro lado es importante resaltar que en algunas oportunidades el tutor lleva a su tutorado a la reflexión a través de preguntas, las cuales generalmente se encaminan a ubicación de signos de puntuación y contenido del texto. Como muestra a continuación:

TAbr11g5

⁵⁹. E: haber otra vez, "para así alertar la existencia de un obstáculo en una altura que no podría percibir una persona invidente con el barrido que hace un bastón ordinario". / ¿Sip? / Este sistema indica la variabilidad de la distancia con el objeto// ¡que! Este sistema indica la variabilidad de la distancia con el objeto por medio aaa con el objeto, por medio de distintas frecuencias en las señales ya sea por medio audible o motor vibratorio. Para la comunicación...

⁶⁰. T: mmmhummmm, ¿a dónde va la ¿coma?

⁶¹. E: este sistema indica la variabilidad de la distancia con el objeto por medio de distintas frecuencias, // en las señales(R)en las señales

Tabr29g9

⁴⁵. T: ustedes creen que esa coma está bien ¿ahí?

⁴⁶. E: pues si (r)

⁴⁷. T: bueno que es lo que yo veo ahí miren lo que les decía ¿no? // una dos tres cuatro cinco líneas y solamente tenemos una coma listo dos// entonces recuerden que lo que separa las ideas en las afirmaciones son los punto y coma o los punto seguido entonces ahorita quien va bien hasta aquí se desarrolla toda la afirmación entonces mira que yo aquí empiezo a ... así mismo ¿o de qué?// entonces ahí podemos pensar en un punto seguido o un punto y coma pero veo más pertinente un punto seguido por la extensión de lo que se ha dicho anteriormente// así mismo coma hace posible incrementar la eficacia potencial de sistema no sé qué no sé qué...

⁴⁸. E: ¿sí?/// si porque ahí no le quitaría/// con el punto/// a ver veo ¿sí?... si claro

⁸⁶ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

TAbr4g1

¹²⁹. T: ¿Cómo podría ser... como podría una mamá ver que el niño tiene problemas mientras está escribiendo?

¹³⁰. E: *no respeta las normas, no respeta las normas en la hoja*

¹³¹. T: *Pero en términos que las mamitas puedan entender*

Generalmente el tutor busca generar reflexión en temas relacionados con signos de puntuación y en otras con lo relacionado con el contenido del texto.

8.1.6 SOLICITA PROPUESTA DE ESCRITURA POR PARTE DEL TUTORADO

Esta acción describe aquellas oportunidades en que el tutor solicita al par decir lo que cree que puede escribirse o decidir entre opciones dadas, que en ocasiones incluyen la propuesta ya escrita del tutorado. Como se verá a continuación el tutor recurre a preguntas para lograr mejorar y esclarecer el contenido del texto induciendo o llevando al tutorado a generarlas.

Tabr15g10

²⁴⁰. T: *¿la primera qué? La primera ecuación, ¿no se puede decir allí?*

²⁴¹ E1: *la primera representación de eso*

²⁴² T: y eso ¿Cómo se puede llamar? para que no quede la primera como suelta

²⁴³ E2: *la primera ecuación*

²⁴⁴ E1: *la primera representación*

Tabr3g1

⁶⁰. E2: *que se tenga en cuenta*

⁶¹. T: ¿aquí es que se tenga o que se tengan?

⁶². E: *“que se tengan en cuenta estas preocupantes cifras y realicen”*

⁶³. T: y ¿Quién realiza?

8.1.7 LEE EN VOZ ALTA

Consiste como su nombre lo indica que en leer en voz alta un fragmento del texto que está siendo objeto de revisión. En algunos casos lee el fragmento tal y como está en ese momento; en otros, como quedaría si se adopta un cambio sugerido por él o por el tutorado.

Este es uno de los métodos de revisión más utilizado por los tutores, debido a que resulta aparentemente efectivo. Igualmente dentro de esta acción se encierran una serie de estrategias entre las que se encuentra realizar inflexiones de voz, tal como lo reportan Choís y Guerrero⁸⁷, lo cual facilita en algunas oportunidades identificar errores.

En los siguientes ejemplos es evidente el uso de la lectura en voz alta para revisar no solo el contenido del texto sino la implementación adecuada o inadecuada de los signos de puntuación.

Tabr15g6

⁷. T: “es una técnica de comunicación digital en donde la información de símbolos se codifica con el cambio de fase de un periodo de símbolo al siguiente, en lugar de una fase de ruta como”..... Bueno, pongámosle ahí una coma. Dice, no sé qué “es una técnica de comunicación digital, en donde la información de símbolos se codifica como el cambio de fase de un periodo de símbolo al siguiente en lugar de una fase ruta como”... pero igual sigue quedando como muy larga

⁸. E: si, si, si

May5g10

⁵². E: “El hardware reconfigurable también cuenta con un alto grado de adaptación y programas de rápida configuración con una funcionalidad y un sistema de interconexiones de los elementos además tiene la característica de programación ya que los sistemas pueden ser mejorados dependiendo de los objetivos brindados”

⁵³. T: “El hardware reconfigurable también cuenta con un alto grado de adaptación y programas de rápida configuración con una funcionalidad y un sistema de interconexiones de los elementos” creo que esta comita de ahí sobra

⁵⁴. E: creo q no

⁵⁵. T: a ver “El hardware reconfigurable también cuenta con un alto grado de adaptación y programas de rápida configuración con una funcionalidad y un sistema de interconexiones de los elementos”

Tmay21g17

¹³. E: aa este está anormal porque esto no lo hacía, esto, ese no era lo de, no esto no va, entonces aquí va un punto

⁸⁷CHOIS, Pilar y GUERRERO, Héctor Iván, Los aportes de un tutor par de escritura académica. En: Congreso Latinoamericano de centros de escritura. 2013. p. 1.

¹⁴. T: mira: “la exploración se hizo en sus labios” coma “los cuales se encuentran normales”, como vas a pasar a hablar de otra entonces punto y coma, “su lengua se observa en condiciones adecuadas” punto y coma, “sus dientes no presentan alteraciones lo cual indica que aparentemente están sanos” punto y coma, “paladares y frenillos se encuentran” aja

Otro de los usos que se le da a la lectura en voz alta es identificación de la pertinencia de información, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Tmay9g7

³². T: listo, entonces miremos acá, tratemos que lo que diga aquí lo podamos colocar acá, de acuerdo a lo que tú ya has visto ¿no? Entonces dice: “la disfemia es la dificultad de articular el lenguaje y se presenta con la repetición en la primera o la segunda sílaba de cualquier palabra, ¿eso lo hace el paciente?”

³³. E: aja, a veces se quedaba en la primera palabra porque hacia Aaa y ahí ya seguía era más que todo en la primera palabra

En el próximo ejemplo es evidente el uso de la lectura en voz alta como mecanismo de corrección y exposición de una propuesta de escritura por parte del tutor.

Tabr15g10

¹⁰²E1: entonces: “para visualizar de mejor manera el funcionamiento tenemos diagrama de tiempo del modulador PPSK la figura 1.6”

¹⁰³T:” para visualizar mejor el funcionamiento se tiene el diagrama de tiempo de la figura 1.5”

¹⁰⁴E1: uyy sí, se tiene, perfecto

¹⁰⁵E2: correcto

8.1.8 RESPONDE A INQUIETUD DEL TUTORADO

En esta acción el tutor, da respuesta a las inquietudes que surgen por parte del tutorado durante la tutoría entre pares, sobre aspectos como: estilo del texto, signos de puntuación entre otros. Al desarrollarse este tipo de actuaciones se

genera como lo dice Valencia Guzmán et al⁸⁸, un aprendizaje mutuo como resultado del intercambio de conocimientos y experiencias entre tutor y tutorado. A continuación se presentan algunos ejemplos:

TAbr4g1

¹⁷. E: con mayúscula... ¿aquí lleva tilde?

¹⁸T: Lleva tilde... título institución del Dancing // primero va la institución de práctica

Tmay9g7

⁶⁸. T: listo ¿Qué normas?

⁶⁹. E: la que uno pone acá arriba el número, no me acuerdo si era al final o al inicio el autor y uno abajo ya al final de todo pone el número y el autor

⁷⁰. T: ¿al final de todo o como referencia aquí al pie de página?

⁷¹. E: Ahh, entonces como se pone mejor ¿aquí al pie de página?

⁷². T: Pues es que mira eso depende del manual de estilo que tu estés utilizando, por ejemplo esta ICONTEC o esta APA. Antes estábamos utilizando mucho APA. Porque los profes nos la pedían, pero ahora utilizamos ICONTEC

Tabr15g6

¹⁰¹. E: a continuación la información se procesa a través del circuito de mapeo, el cual es capaz de convertir el flujo de bits bipolar en pares de bits y asignarlo respectivamente a los canales I y Q. ahí como que está muy larga, no se puede como colocarle una coma?

¹⁰². T: “comienza cambiando el flujo”, ¿ese comienza no pueden modificarlo por un inicialmente? Inicialmente se cambia el flujo de información binaria de bits. Punto y coma.

T abr3g1

¹³⁰ E2: ¿cómo profesional?

¹³¹. T: si, como profesional de la salud queda bien/// y ¿si se le quita esa intervención? “debe enfocarse no solo en la rehabilitación de un paciente sino en la promoción de la salud y prevención de la enfermedad”, o algo así... “debe enfocarse no solo en la rehabilitación de un paciente sino” colócale también, “sino también en la promoción de la salud y prevención de la enfermedad de una comunidad o en la comunidad”

Tmay9g7

⁸². T: ¿Qué es lo que va a ir aquí? Vas a colocar el nombre completo de los autores si es posible. O sea tiene mejor dicho Umm, tiene como varios por decirlo así apartados, o numerales o ítem, o algo así ¿listo? Pero si no están todos, simplemente colocas de los que dispongas

⁸³. E: ¿y cuando es en un artículo que aparecen abajo en bibliografía un poco de autores?, pero no autores, sino como diferentes referencias ¿es ese el que se toma o cómo? no se

⁸⁸ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: Paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

⁸⁴. T: el artículo original, entonces siempre si realmente es un artículo esos tienen unas estructuras específicas, entonces aparece el título e inmediatamente después del título aparecen los autores

⁸⁵. E: ¿el nombre, uno o dos nombres?

⁸⁶. T: depende de los que vayan, listo, entonces esos son los autores del artículo y esos son los que tienes que citar ahí, entonces por ejemplo: si son 5 autores puedes utilizar el primero y colocas una expresión que es “et al” y eso ya quiere decir que es el apellido de ese autor y otros o asociados o bueno esas cosas

8.1.9 INDAGA AL TUTORADO SOBRE UN ASPECTO QUE DESCONOCE DEL TEXTO

En esta oportunidad el tutor pregunta al o los tutorados sobre aspectos que desconoce del texto y supone que el autor sabe, esas preguntas pueden relacionarse con los apartados que componen el texto o sobre el tema. Se trata de una indagación genuina, que permite al tutor comprender la intencionalidad del fragmento que se está trabajando, adicional a esto, Álzate y Peña⁸⁹ mencionan, que la empatía, el interés del tutor por los escritos de los tutorados, la actitud de escucha atenta a sus intervenciones, más el recurso de la pregunta y el comentario permiten servir de base a los tutores para reorientar su intervención. A continuación se presentan ejemplos:

Tmay15g10

¹¹¹. *E1: ¿ahí ya no? “Figura 1.6.Teniendo en cuenta lo anterior el tratamiento que se hace en el modulador, se resume en la siguiente tabla”*

¹¹². *T: aja, ¿y que habían dicho de ese tratamiento? ¿Si se maneja como tratamiento?*

¹¹³. *E1: ¿Qué hora es?*

¹¹⁴. *T: ¿o arriba no lo cambiamos?*

¹¹⁵. *E1: si arriba lo dejamos como tratamiento ¿es que dice?*

¹¹⁶. *T: si*

¹¹⁷. *E1: no, arriba no como tratamiento*

¹¹⁸. *T: ¿y es pertinente manejarlo así? ¿Cómo tratamiento?*

¹¹⁹. *E2: es como procesamiento más bien, que se hace en el modulador, aunque el tratamiento de la señal ¿no? Ahí está bien*

Tabr15g6

⁸⁹ ALZATE Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: revistas científicas. Bogotá. 2009. Vol. 9. No. 1. p. 123-138.

¹⁴⁵. T: pero está bien ese decir ¿“se combinan juntos”?

¹⁴⁶. E: no, no está bien.

¹⁴⁷. T: solo se combinan ¿no?

Tabr3g2

E: entonces, escribimos éstos y ahora *ultimátum*. Listo, listo. “Tiadores digitales de reloj.” Listo. “Dos puntos, esto elementos proveen funciones digitales... que se encargan de distribuir, dividir y clasificar las señales de reloj de todo el circuito, adicionalmente retrasa arbitrariamente en pocos grados”

T: ¿pero ven?, espera un momento

E: pero ¿qué ah? Para pasar el 90, 180 y 270 grados la señal

T: ¿quién retrasa?

E: el... administrador digital de reloj

T: ¿es uno o son varios?

E: varios... administradores, retrasan

Tabr3g1

⁴⁸. T: haber definamos una cosa mmm ¿todo eso que se habla hasta ahí hace parte de que apartado?, justificación, marco teórico bueno marco teórico ¿no es?

⁴⁹. E: el problema... como el problema

⁵⁰. T: “bueno este es un llamado de atención para la comunidad universitaria del todo el país siendo ya tiempo que se tome en cuenta estas preocupantes cifras”

TMay5g10

³⁷. T: aa no si si // bueno ustedes saben más yo que se creó que puede funcionar un conector de adición de información ahí ¿Qué creen?

³⁸. E: creo que podría ser y comparando la reconfigurable comparándola con la programable

³⁹. T: aja eso puede ser// entonces y además/ y entonces esta característica que se va a nombrar es la de reconfigurable que es de la que venimos hablando ¿no es cierto?

⁴⁰. E: aja

8.1.10 MENCIONA FAMILIARIDAD CON EL TEXTO

En esta acción se destaca que el tutor, conoce el texto con el cual se va a trabajar previo al inicio de la tutoría. Valencia et al⁹⁰, refieren que los tutorados manifiestan que el dominio que el tutor par muestra sobre el texto, permite satisfacer sus necesidades como estudiantes durante la tutoría; Por otra parte los tutores mencionan que esta modalidad les permite generar mayor aprendizaje, así como a ser más responsables, tolerantes y pacientes con el tutorado en el momento de la interacción. Seguidamente encontraremos un ejemplo:

Tabr3g1

¹. E: *está todo lo que tú dices pero está muy muy*

². T: *muy grande. Listo, miremos entonces algo estuve leyendo de esa parte*

Tabr29g9

¹. T: *Bueno chicos buenas tardes ee yo estuve revisando el texto y me parece que en lo posible redacción bien/ yo creo que es más que todo mm unas cositas más focales yo creo que de signos de puntuación/ pero en redacción o sea comparado con otros textos bien// sigamos entonces ya saben la modalidad de cómo trabajar entonces alguien va a leer y vamos mirando punto a punto o párrafo por párrafo algunos aspectos a nombrar ¿listo?*

². E: *listo*

8.1.11 GUÍA EL DESARROLLO DE LA TUTORÍA

Álzate y Peña⁹¹, revelan que cuando el tutor aclara aspectos de espacio y tiempo, inicio de la sesión y cierre de la sesión, las interacciones contribuyen al desarrollo de las capacidades escriturales y sociales de los estudiantes; esta acción se define como aquellas oportunidades en que se evidencia como el tutor es quien proporciona el orden en que se realizara la revisión, dentro de este se incluye igualmente las pausas a realizar. A continuación, algunos de los ejemplos:

⁹⁰ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: Paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

⁹¹ ALZATE Gloria, et al. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: revistas científicas. Bogotá. 2009. Vol. 9. No. 1. p. 123-138.

TAbr4g1

^{70.} E: pero/ es que esto es lo que yo digo cuando se debe ir un término cuando observo determinadas cosas

^{71.} T: mm/// pero mira bueno entonces espérame eso dejémoslo para el final y hagamos esto/// cuando se debe acudir al fonoaudiólogo/ la importancia/ las opciones...

TAbr3g1

^{303.} E: o calcular el porcentaje de masa libre de grasa y de grasa corporal, no porque tocaría la derivación, ¿no?//

^{304.} T: bueno sigamos con lo que tu venias diciendo, Camila bueno “la cantidad de masa permite ver el grado de obesidad de un individuo de una persona”//

^{305.} E: o algo así, este porcentaje de masa, es que no se

Tmay9g7

^{10.} T: ¿listo?, bueno empecemos cómo funciona esto. Yo creo que tú ya has venido varias veces, entonces la idea es que tú vas leyendo, vamos mirando algunas cosas para modificar, empieza.

^{11.} E: “Según la psicóloga Helena Borges, la disfemia es la dificultad de articular el lenguaje y se presenta con la repetición en la primera o la segunda sílaba de cualquier palabra, también conocida como tartamudez la disfemia es una enfermedad que se manifiesta principalmente en la infancia sin embargo los adultos pueden sufrirla con distintas causas, esto hace que comunicarse sea una tarea estresante pero gracias a los expertos se puede aprender técnicas del lenguaje y a veces recuperar el ritmo del habla”.

^{12.} T: vamos a leer toda la parte de definición

^{13.} E: Según el criterio de la Sociedad americana, es una alteración funcional de la comunicación verbal sin anomalías en los órganos de la fonación, las disfemias son alteraciones del lenguaje caracterizadas por tropiezos, espasmos y repeticiones debido a una imperfecta coordinación de las funciones ideomotoras cerebrales.

8.1.12 IDENTIFICA FALENCIA EN EL TEXTO

Esta categoría hace alusión a la identificación de errores en el texto, la cual se pudo dar desde la revisión previa del texto o durante la tutoría. Hay que tener en cuenta la propuesta realizada por Kowszyk y Vásquez⁹² en donde se observa si los alumnos eran capaces de comprender y adoptar los señalamientos que sus pares hacían sobre su texto y si podían fundamentar las ideas propias, generando alternativas para mejorar sus escritos e identificando los errores que se

⁹² KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2003. p.34- 46.

evidenciaban en los textos además Choís y Guerrero⁹³ hacen notar que algunos tutores le dicen directamente a los tutorados lo que consideran inadecuado como se observa en los siguientes ejemplos:

Tabr15 g6

¹¹⁷. T: utilizando la tabla 1,3. Ajá.

¹¹⁸. E: a continuación se aplica.

¹¹⁹. T: ya está a continuación allá arriba.

Tabr3g1

²⁰. E: este de aquí para que no se cruce con este considerado de acá

²¹. T: jumm uy es que tenemos tres, “el aumento en la prevalencia de la obesidad puede llegar a considerarse como una pandemia en la actualidad hoy en día, es una enfermedad crónica” o ¿no se puede afirmar?

Tabr3g2

T: me gusta, me gusta que nos asesore... “éste flujo empieza con el diseño lógico que consiste en describir mediante un lenguaje HL el circuito o sistema digital”; no sé si esa coma de ahí tiene que ir

E: ¿cuál coma?

T: la de lógico... “éste flujo empieza con el diseño lógico, que consiste en describir mediante un lenguaje HL el circuito o sistema digital”; a mí me parece que no. ¿Qué dice usted?

E: sí, yo creo que está bien sin coma

Tmay15g10

⁹⁴. E1: “para visualizar de mejor manera el funcionamiento tenemos diagrama de tiempo de la figura 1.6”

⁹⁵. T: al revisar de mejor manera

⁹⁶. E1: es que mucho funcionamiento ¿no?

⁹⁷. E2: no del modulador

⁹⁸. E1: pues al revisar de mejor

⁹⁹. T: ese al revisar de mejor manera suena como

¹⁰⁰. E1: quítemolo entonces

Tmay9g7

²⁵. E: tipos, como clases

²⁶. T: sí

²⁷. E: el grado de dificultad

²⁸. T: exactamente, aquí no especificas ningún grado de dificultad, uno diría ¿Por qué esta esto aquí, si acá no lo dices? El paciente ha asistido a terapia fonoaudiológica, acá nunca dice que esto

⁹³ 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.

haya requerido de una terapia fonoaudiológicas o requiera de cosas, ¿si me entiendes? esto podría ir en la parte de allá abajo como en tratamiento

²⁹. E: de tratamiento

³⁰. T: “lo que hace que los tropiezos o espasmos que presenta el paciente ya no son tan frecuentes como antes, refiere que ha mejorado bastante” esto ya suena como a percepción del paciente no algo que tu hayas evidenciado.” Siente mucha fluidez al hablar “también mira esta es como una característica

8.2 ACTOS ILOCUTIVOS DESARROLLADOS POR EL TUTORADO

Continuando con el análisis la siguiente pregunta que se formuló fue ¿en qué consiste la participación del tutorado?. Responder a esta pregunta es importante considerando que las acciones realizadas por el tutorado inciden en el desarrollo de la tutoría y el cumplimiento de su propósito.

Se lograron establecer 7 acciones, las cuales serán definidas y ejemplificadas a continuación:

8.2.1 VALORA LA PROPUESTA REALIZADA POR EL TUTOR

El tutorado expresa aprobación o desaprobación frente a la propuesta de escritura que hace el tutor. Una de las maneras en las que se hace evidente la valoración positiva es a través del uso de expresiones claras de aceptación como: “Correcto, ok, bueno.....”. De acuerdo a lo anterior se evidencia en los siguientes ejemplos que el tutorado valora positivamente la propuesta realizada por el tutor mediante una palabra.

Tmay15G10

¹⁰². E1: entonces: “para visualizar de mejor manera el funcionamiento tenemos diagrama de tiempo del modulador PBSK la figura 1.6”

¹⁰³. T: “para visualizar mejor el funcionamiento se tiene el diagrama de tiempo de la figura 1.5”

¹⁰⁴. E1: uyy si, se tiene, perfecto

¹⁰⁵. E2: correcto

TAbr4g1

²⁵T: listo Fonoaudióloga Alexandra Campo/// aquí no es no es necesario estudiante de inductiva I si no simplemente esto lo corres aquí

²⁶E: aaa ok

²⁷T: si quieres le puedes escribir inductiva I pero dejas así

²⁸E: si porque es mucho se ve mucho

Tmay12G12

¹⁴³E: quedaría si entonces ehh luego realizo masajes activantes tipo taping en musculo masetero primero en el lado derecho luego en el lado izquierdo con el dedo pulgar de la mano derecha empezó a hacer el masaje contra las fibras

¹⁴⁴T: lo pausas donde no hay comas léelo así de corrido hasta donde encuentres un signo de puntuación (R) si yo me quede así mirando donde están las comas

¹⁴⁵E: en lado derecho después en el lado izquierdo con el dedo pulgar de la mano derecha comenzó a hacer un masaje contra las fibras tres veces con una serie de cinco y con pases de tres segundos con una velocidad y fuerza media

¹⁴⁶T: si ¡pero así si está bien ahí queda bien no!

¹⁴⁷E: a bueno (R)

¹⁴⁸T: solo que... que sería con minúscula

Además se puede ver que el aval no necesariamente consiste en una expresión completa o formal por parte del tutorado si no que se ve mediante expresiones como aja hmm Mm como se evidencia en los siguientes ejemplos:

TAbr4g1

²⁵T: listo Fonoaudióloga Alexandra Campo/// aquí no es no es necesario estudiante de inductiva I si no simplemente esto lo corres aquí

²⁶E: mmjmmm

²⁷T: si quieres le puedes escribir inductiva I pero dejas así

TAbr11g5

³⁸T: eee entonces si es la explicación, bueno entonces ¿porque es la explicación? Si tú aquí me estás hablando del bastón blanco. Mmmmmm como para integrar elementos electrónicos /// o sea que este es como el arreglo que le hicieron al bastón blanco

³⁹E: ajammm

Tmay21g17

³⁸T: ¿no lo puedes escribir así en lenguaje repetido o necesariamente debe ir en paréntesis?

³⁹E: pues si podría ir sin paréntesis

⁴⁰T: aja

⁴¹. E: en posición, ¿esto no va en mayúscula? , en posición media // por /r/ en las palabras sopla, aplaude y bicicleta

⁴². T: exacto

Así mismo a diferencia de los ejemplos anteriores se puede observar como los tutorados también pueden plantear valoraciones en las que no hay completa aceptación de las propuestas del tutor. En ocasiones estas pueden ser el reflejo de que ponen sobre la mesa sus estilos de escritura o diferentes maneras de comprender la información del texto. Como lo plantea Austin⁹⁴, los actos perlocutivos son los efectos que el acto ilocutivo produce en el tutor sentimiento, pensamientos o acciones del auditorio o del hablante.

TMay15g10

²⁸. T: “la distancia de cada uno de los símbolos hasta al origen de los ejes, representan la amplitud de la señal, lo cual no cambia para la modulación PSK y la distancia angular del vector respecto al semieje positivo Y representa la fase de esta”. Si, lo que tú decías se puede dejar dentro de comas aclaratorias. Colócale una coma ahí y ya, “la distancia de cada uno de los símbolos hasta al origen de los ejes, representan la amplitud de la señal, lo cual no cambia para la modulación PSK y la distancia angular del vector respecto al semieje positivo Y representa la fase de esta”. Sisi ya

²⁹. E2: sí, si cuadra ahí ¿no?

³⁰. E1: no mucho pero pues

TAbr4g1

³⁵. T: mm veo que interesante/ este programa de Fonoaudiología no sería necesario si no fonoaudiología y ya/ letra catorce/ y el tamaño de letra tiene que coincidir

³⁶. E: ¿a este?// ¿a este pequeño?

³⁷. T: aja a este/ a este le aumentas o a este le quitas una de dos

³⁸. E: no/ pero es que quitarle

Tabr3g2

²⁸. T: si... Adicionalmente retrasan la señal, ¿qué? Adicionalmente retrasan las señal arbitrariamente en pocos grados para desfasarla 90, 180 y 270 grados

²⁹. E: no, no me gusta ese adicionalmente arbitrariamente, o sea, mejor Adicionalmente retrasan las señal de manera arbitraria en pocos grados para desfasarla 90, 180 y 270 grados

³⁰. T: si, si, también sería

⁹⁴ AUSTIN, John Langshaw. Cómo hacer las cosas con las palabras. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.1955 pag 75 -89

8.2.2 INDAGA PARA OBTENER EXPLICACIÓN DEL TUTOR

En esta oportunidad se identificó que el tutorado en la mayoría de oportunidades indaga al tutor para obtener una explicación sobre el tema que se está abordando o una opinión del tutor, según los resultados de la investigación experiencia de tutores pares y tutorados realizada por Valencia⁹⁵, nos plantea una buena forma de comunicación, puesto que siempre existió confianza para preguntar, además existía respeto por el otro mutuamente, estableciendo una probable relación cordial, como se observa en el siguiente ejemplo:

Tmay12G12

83. T: *aquí como estas iniciando ósea estas enumerando varias cosas y está iniciando un verbo saludo pregunto y dijo como crees que empezarán ósea todas las enumeraciones que haces en el verbo... ya le eliminaste todo él le pregunto le saludo...*

84. T: *no se no no no para iniciar la enumeración mira el practicante inicias a enumerar lo que hizo el practicante saludo esta en verbo pregunto esta en verbo y pasas a nombrar la última y cómo crees que debe iniciar si todas esas iniciaron en verbo y le dijo o y dijo*

85. E: *aaa si ¡dijo que le iba a hacer un masaje...*

86. ///

87. T: *entonces allí ya no hay problema en escribir el "de" porque ya hace referencia al paciente*

88. E: *pero esa coma aquí sí estaría bien?*

89. E: *ósea es coma ósea como la expresión que hace ahí*

90. T: *allí iría punto y coma porque estas terminando una afirmación*

91. E: *umm ya*

Tmay21g17

49. E: *en posición inicial /d/ en la palabra ducha, ¿ahí si está bien coma?*

50. T: *si*

Tabr15g6

101. E: *a continuación la información se procesa a través del circuito de mapeo, el cual es capaz de convertir el flujo de bits bipolar en pares de bits y asignarlo respectivamente a los canales I y Q. ahí como que está muy larga, no se puede como ¿colocarle una coma?*

102. T: *comienza cambiando el flujo, ese comienza no pueden modificarlo por un inicialmente? Inicialmente se cambia el flujo de información binaria de bits. Punto y coma.*

103. E: *¿punto y coma?*

104. T: *no, inicialmente*

⁹⁵ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: Paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

¹⁰⁵. E: listo.

En el ejemplo se puede evidenciar que en los turnos de la numeración 101,102, 103, 104, 105 el tutorado propone al tutor mediante una pregunta sobre la utilización de signos de puntuación para conocer su punto de vista al respecto.

Además hay que tener en cuenta que el tutorado utiliza la formulación de una pregunta para indagar sobre el contenido del texto trabajado como se evidencia en el siguiente ejemplo:

TAbr4g1

⁶¹. T: Porque pues// ósea yo como mama del niño que diga// que yo lea tiene trastornos de la comunicación mm// pues mi hijo no tiene trastornos de la comunicación ¿sí?

⁶². E: ósea que mira ¿toca que cambiar también el título? Pues es que sería...

⁶³. T: no, no ese estaría bien si no más el contenido con palabras que ellos les interesen o cambiarlo por imágenes que es lo que hace un fonoaudiólogo...

Tmay19G16

¹⁶¹. E: los demoduladores fsk de banda base de tipo coherente usualmente utilizan el algoritmo de vitero, este permite encontrar la secuencia de estado más probable mediante el diagrama de tregi, el cual sirve para representar las transiciones de estado mientras transcurre el tiempo.

¹⁶². T: hasta ahí tiene que haber otra afirmación, en tiempo.

¹⁶³. E: sino que nosotros aquí hicimos el diagrama, entonces no sería punto y seguido. El diagrama de tregi se obtiene al especificar.

¹⁶⁴. T: ¿dicen que en vez de un punto y coma un punto y seguido?

¹⁶⁵. E: o no, solo el diagrama se obtiene al especificar los estados en el eje vertical extendiendo este a lo largo del tiempo.

¹⁶⁶. T: se entiende que es el diagrama que mencionaron arriba

¹⁶⁷. E: entonces un punto y coma, ¿ahí ya quedaría bien?

¹⁶⁸. T: los demoduladores no sé qué banda fase de tipo coherente usualmente utilizan el algoritmo de no sé qué, este permite encontrar la secuencia de estado más probable mediante el diagrama de tregi, el cual sirve para representar las transiciones de estado mientras transcurre el tiempo; el diagrama se obtiene al especificar los estados en el eje vertical extendiendo este a lo largo del tiempo. ¿O le quieren cambiar algo?

Tmay15G10

¹⁹¹. E1: "en sistemas de comunicaciones que son netamente en banda base su salida al canal de transmisión se describen como la función x de t, anteriormente nombrada"

¹⁹². T: antes mencionada

¹⁹³. E1: antes mencionada

¹⁹⁴. E2: ¿y no cree que eso está muy largo?

¹⁹⁵. T: ¿porque muy largo?

¹⁹⁶. E2: pues 2 líneas y ni un punto

En el ejemplo se puede evidenciar que en los turnos de la numeración 191,192, 193, 194, 195, 196 el tutorado propone al tutor mediante una pregunta sobre el contenido del texto para conocer su punto de vista al respecto.

8.2.3 PROPONE

A través esta acción el tutorado propone una forma de escritura, la manera en que expresa la propuesta parece dar al tutor la opción de escogerla o no, de esta manera se reconoce al tutor la autoridad sobre el texto, sin embargo según kowszyk y Vázquez⁹⁶ se observó que los alumnos eran capaces de comprender y adoptar los señalamientos de sus pares hacían sobre su texto y si podían fundamentar las ideas propias, generando alterativas para mejorar sus escritos mediante propuestas.

Tabri15G6

59. T: *aclarando el significado de la figura 1.9, la cual muestra los cambios de fase para las diferentes transiciones de un estado a otro, se tienen las siguientes tablas que combinan los criterios.*

60. E: *y por qué no colocamos para aclarar*

Tabr3G1

86. E2: *si pero lo que nosotros queremos es que haga como una reforma a nivel institucional porque el bienestar yo creo que incluye actividades de actividad física sino que a uno como estudiante porque lo académico no lo deja, uno no va el lugar el espacio hay pero lo académico es que queremos que cambie.*

87. T: *a que cambie lo académico*

88. E2: *yo digo que cambie los currículos*

89. T2: *sí que cambien el plan de estudios para que recorten los tiempos y uno pueda acceder a lo que presta la universidad como bienestar universitario.*

90. E: *“siendo necesario que se tengan en cuenta estas preocupantes cifras y se realicen evaluaciones y estrategias que conlleven a cambios en sus planes de estudio”.*

En el ejemplo anterior se puede observar en los turnos de la numeración 86, 87, 88, 89, 90 el tutorado propone al tutor mediante una posibilidad sobre la modificación del texto.

⁹⁶ KOWSZYK, Daniela y VÁSQUEZ, Alicia. La interacción entre pares en tareas de escritura. En: Universidad Nacional de Rio Cuarto. Argentina. 2003. p.34- 46.

Ahora bien no solo se puede tener en cuenta la afirmación si no también que el tutorado utiliza la formulación de preguntas con la intención de plantear una propuesta como lo muestra los siguientes ejemplos:

Tmay15G10

¹⁹¹ .: en sistemas de comunicación que son netamente en banda fase

¹⁹² E1 y E2: (R) de banda base(R) de banda fase

¹⁹³ T: sistemas de comunicación que son netamente

¹⁹⁴ E1: en sistemas de comunicaciones ¿no será?

¹⁹⁵ T: en sistemas de comunicaciones, no no sé cómo es ¿uno o varios?

Tabr3G1

¹⁵³ T: pues usualmente en artículos de investigación lo que uno sugiere es apoyarse en otras investigaciones que sería lo mejor, pero entonces para referencias esas cosas como tipo web es así: aparece el nombre de la persona del blog, el título y después se coloca el año primero la fecha ahí aparece una fecha también entonces se coloca esa fecha....si quieren ahorita más tarde le mando el documento de Vancouver es como un resumencito

¹⁵⁴ haber entonces espérame beneficios, súbelo un poquito “el papel del fisioterapeuta como profesional de la salud debe enfocarse o solo en la rehabilitación de un paciente sino también en la promoción de la salud y prevención de la enfermedad de la comunidad considerando siempre su referentes epistemológico enfocando las directrices necesarias y suficientes para alentar a la práctica saludable en la actividad física basadas en la evidencia de los beneficios ya determinados”. Listo ya

¹⁵⁵ E: ahí es muy cortante que ya ¿empecemos con la composición corporal?

¹⁵⁶ T: si ahí, ya mencionamos toda la parte del problema, justificación... ¿Qué conector podemos utilizar para meternos ahí con la composición corporal?.../// A fin de comprender o con la intención de no sé qué...

8.2.4 LEE EN VOZ ALTA

Según Carlino, se partió de la consideración que leer y escribir no era un asunto exclusivo de especialistas de lenguaje, sino de toda persona interesada en producir conocimiento⁹⁷. Esta categoría trata de la lectura en voz alta de un fragmento del texto que está siendo objeto de revisión, entre tutor y tutorado ambos interesados en producir conocimiento de la misma forma como lo afirma Carlino. En algunos casos el tutorado lee un fragmento del texto tal y como está en ese momento sin correcciones, esto se puede notar en los siguientes ejemplos:

⁹⁷ Carlino, Paula. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. revista latinoamericana de lectura. 2004. p. 2.

Tmay15g10

⁵. E1: “la distancia angular del vector respecto al semieje positivo ¡i! representa la fase de la señal”

⁶. T: a ver, a ver: “la distancia de cada uno de los símbolos hasta al origen de los ejes, representan la amplitud de la señal, la cual no cambia para la modulación PSK. La distancia angular del vector respecto al semieje positivo ¡i! representa la fase de la señal”.

TAbr4g1

²⁴³. E: y aquí ya van más imágenes/// bueno ahora si vamos con este/// “el fonoaudiólogo es un profesional idóneo que está capacitado para ayudar a las personas que tienen algún problema de lectura o escritura ya que son procesos complejos que se dan en las personas y son herramientas fundamentales para la comunicación humana” (R).

Tabr3G1

¹⁶⁷. T: listo. “con la intención de comprender los conceptos teóricos del estudio” se explica o se define composición corporal como el porcentaje de grasa de yo no sé qué”///

¹⁶⁸. E: “con la intención de comprender los conceptos teóricos del estudio se define composición corporal como el porcentaje de grasa, hueso y músculos en cada persona y no solo la cantidad de masa que este posee”

¹⁶⁹. T: ¿se entiende? O ¿queda como raro?

¹⁷⁰. E: o le quitamos eso de no solo la cantidad solo dejamos el concepto y ya

¹⁷¹. T: listo

Puede agregarse, que los tutorados leen los textos trabajados teniendo en cuenta la forma como quedaría si se adopta un cambio sugerido por él o el tutor, como se observa en los siguientes ejemplos:

Tmay15G10

54. E1: o sea que lo tiene en cuenta el eje de cuadratura

55. T: Pues si me parece bien, quítale esa tilde de allá. Dice: “Como es notable en el diagrama de constelación en la Figura 1.4 la señal yace en un solo eje y la diferencia entre ambos símbolos es de 180 grados.. Como se observa en las figuras 1.”

TAbr11g5

⁴⁶. T: esta larguísimo, larguísimo y no hay comas entonces uno como respira y tú puedes ¿dónde podría ir la coma?

⁴⁷. E: “otro complemento de bastón blanco se desarrolló en la universidad politécnica cristiana sede cuenca ecuador, donde se adaptó un sensor ultrasonido de tal manera que su valsa apuntara en un Angulo determinado”

May12G12

^{142.} T: *aah listo entonces allí podría ser un punto y coma pues así no te corta tajante lo que está diciendo*

^{143.} E: *quedaría así entonces ehh “luego realizo masajes activantes tipo taping en musculo masetero primero en el lado derecho luego en el lado izquierdo con el dedo pulgar de la mano derecha empezó a hacer el masaje contra las fibras”*

^{144.} T: *lo pausas donde no hay comas léelo así de corrido hasta donde encuentres un signo de puntuación (R) si yo me quede así mirando donde están las comas*

8.1.5 IDENTIFICA ERRORES

Esta categoría hace alusión a la identificación de falencias o errores del texto trabajado por parte del tutorado, también expresa las fallas encontradas durante esta revisión, del mismo modo como lo indica Vargas⁹⁸ “se evidenció la complejidad presente en los intercambios orales que sostienen los estudiantes que acuden a estrategias de cortesía negativa, es decir, al minimizar el impacto de las apreciaciones sobre los errores cometidos por su par”, seguidamente se evidencian ejemplos:

Tmay15G10

^{94.} E1: *“para visualizar de mejor manera el funcionamiento tenemos diagrama de tiempo de la figura 1.6”*

^{95.} T: *al revisar de mejor manera*

^{96.} E1: *es que mucho funcionamiento ¿no?*

^{97.} E2: *no del modulador*

^{98.} E1: *pues al revisar de mejor*

^{99.} T: *ese al revisar de mejor manera suena como*

^{100.} E1: *quítemolo entonces*

Tmay9G7

^{106.} T: *umm miremos, leamos lo que dice etiología*

^{107.} E: *“Según la Asociación Americana las numerosas investigaciones realizadas en este campo, aun no se conocen con exactitud las causas de la disfemia, son alteraciones del lenguaje caracterizada por tropiezos, por espasmos y repeticiones debido a una imperfecta coordinación de las funciones” ¡Ayy esto lo repetí! “como posibles causas de la disfemia señalaremos: herencia”*

⁹⁸ VARGAS, Alfonso. la cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria En: revista lenguaje. Cali. 2014. Vol. 42. No. 2. p.445- 479.

TABR11G5

¹⁰. T: *bueno ahí hasta ahí ¿que ves?*

¹¹. E: *ps esto último esta re raro*

Tabr3G1

⁹⁹. T: *dice "la Universidad tiene como función y debe aportar a la región como parte de su proyección social, la universidad tiene como función y debe aportar a la región como parte de su proyección social un impacto en todos sus campos de acción," no entiendo*

¹⁰⁰. E: *"es decir tiene como función y debe aportar a la región"*

¹⁰¹. E2: *entonces eso está mal dicho.. la Universidad como parte de su proyección social tiene el deber de hacer tal cosa*

También podemos observar que también el tutorado identifica errores en el texto mediante una formulación de una pregunta cómo se logra observar en los siguientes ejemplos:

Tabr15G6

³. T: *¿qué paso ahí?*

⁴. E: *muy larga ¿no?*

⁵. T: *sí, sigue, ¿hasta dónde más o menos el primer signo?*

⁶. E: *hasta aquí, hasta aquí*

Tabr15g6

¹². E: *¿ésta? ¿No queda muy largo?, no está bien*

¹³. T: *noo porque le agregamos la coma de acá, antes estaba sin coma. Hasta ahí está bien.*

¹⁴. E: *sí.*

En algunas ocasiones se logra evidenciar que el tutorado identifica errores y además explica por qué lo considera como lo indica en el siguiente ejemplo:

Tmay21g17

¹². T: *aquí entonces podría ser un punto seguido*

¹³. E: *aaa este está anormal porque esto no lo hacía, esto, ese no era lo de, no esto no va, entonces aquí va un punto*

Tmay19G16

^{59.} T: *ah, listo. Entonces ahí puede ser inicialmente se abordará los conceptos generales de un sistema*

^{60.} E: *se aborda o se abordará*

^{61.} T: *inicialmente se abordará porque es en introducción, entonces al principio se abordará los conceptos generales de una, porque con el inicialmente ya. Se abordarán porque son varios los conceptos generales de un sistema de comunicación.*

^{62.} E: *ah, eso cambiemos ahí, es que no parece que no, un sistema de comunicación digital y después es el sistema de comunicación de base*

8.1.6 EXPLICA

Esta categoría corresponde a la explicación detallada al porqué de su propuesta, la justifica, bien sea por iniciativa propia o por solicitud del tutor como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Tmay19G16

^{61.} T: *inicialmente se abordará porque es en introducción, entonces al principio se abordará los conceptos generales de una, porque con el inicialmente ya. Se abordarán porque son varios los conceptos generales de un sistema de comunicación.*

^{62.} E: *ah, eso cambiemos ahí, es que no parece que no, un sistema de comunicación digital y después es el sistema de comunicación de base*

^{63.} T: *¿cómo así?*

^{64.} E: *es que el profesor empezamos desde aquí y el profesor nos hizo colocar esto, pues ahora los componentes de un sistema de comunicación*

^{65.} T: *¿necesitas volver a colocar sistema?*

^{66.} E: *si es que primero sería los conceptos de un sistema de comunicación digital y después un sistema de comunicación digital abordadas con modulaciones y diseños*

Tabr15G6

^{169.} T: *para el canal I es de no sé qué y para el Q*

^{170.} E: *Y para el Q*

^{171.} T: *lo mismo ¿no?*

^{172.} E: *si es lo mismo, es que se divide en dos.es que para este es lo mismo y para este otro también es lo mismo.*

Por otro lado el tutorado explica detalladamente lo que quiere decir texto al tutor para que entienda mejor su contenido como lo indica el siguiente ejemplo:

Tmay15G10

^{6.} T: *a ver, a ver: “la distancia de cada uno de los símbolos hasta al origen de los ejes, representan la amplitud de la señal, la cual no cambia para la modulación PSK. La distancia angular del vector respecto al semieje positivo ¡i! representa la fase de la señal W”*

⁷. E1: es que lo que pasa es que quiere decir que el ángulo que nosotros vamos, de nuestra señal se comienza medir desde el semi eje positivo ahí, es decir ese va a ser nuestro cero grados. Pero es que no se puede explicar

⁸. E2: o sea

⁹. E2: eso es lo que quiere decir, ¿no cierto Ramos?

TAbr11g5

¹⁶. T: mjmm bueno ¿Cuál es la Idea aquí? ¿Qué es lo que quieres decir?

¹⁷. E: por medio de sensores // como será! (tos), que permite detectar obstáculos a distancia por medio de sensores.

Tmay19G16

⁷. T: así mismo se tiene el desarrollo del estudio de un enlace de radio entre dos regiones de Guayaquil, en este estudio. Ahí hemos repetido mucho estudio, en esta investigación se implementó, pero me habías dicho que se manejaba como estudio, ¿no hay manera de cambiar alguno de esos dos estudios?

⁸. E: si, esta investigación, ese de Guayaquil es un trabajo de grado, pues es una investigación.

⁹. T: si, nosotros estudio o investigación así como variar para no repetir siempre estudio

¹⁰. E: si, no hay problema

8.1.7 RETOMA APORTES DE OTRO TUTORADO

En esta categoría hace referencia a los aportes que realiza un tutorado acompañado o validado por otro compañero que se encuentran dentro de la tutoría, para así el tutor tenga claro los conceptos que se requieren en el contenido del texto, de forma cercana, en los resultados de la investigación de Valencia Guzmán et al⁹⁹, la cual refiere que dentro de las tutorías “hubo buena comunicación, puesto que siempre existió confianza para preguntar” de este modo al brindarse en la tutoría confianza para preguntar, los tutores podrían retomar aportes de otro tutorado en repetidas ocasiones, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

Tabr3g1

¹⁹⁸. T: si un plan con un sustento/// y allá arriba entonces si ¿vamos a dejar ese dicta?

¹⁹⁹. E: a ¿cuál el de aquí?

²⁰⁰. E2: pero ¿ahí decimos la composición o la evaluación de la composición?

⁹⁹ VALENCIA, María; GARCIA, María y LOZANO, María. Experiencias de tutores pares y tutorados de la Facultad de Enfermería. En: paraninfo digital. Morelia. 2014. Vol. 8. No. 20. p. 1-5.

^{201.} E: no porque estamos en resultados es la composición corporal de los estudiantes.. no solo muestra el estado de salud de la persona

^{202.} T: o sea ¿esa composición si muestra el estado de salud de la persona?

^{203.} E2: es que no es estado de salud, sino decir como esta, es llevar ese como esta, si esta obeso y que le ocurre si esta obeso// no como tal el estado de salud/// la composición permite

^{204.} T: porque no es en realidad lo que muestra en si una persona está bien, es como un apoyo

^{205.} E: identificar aspectos de la salud. Como guiar al profesional para darle un plan con sustento

^{206.} T: y guiar al profesional para darle un plan con un sustento que mejore la calidad de vida de la misma.

Tmay15G10

^{51.} E2: a ver, a ver. También cabe mencionar que el símbolo al estar asociado a un solo eje, toma como intrascendente el eje de cuadratura

^{52.} E1: o sea lo que quiere decir es que los símbolos al estar en un solo eje de cuadratura. Si por eso, por eso pero mira si está bien la idea

^{53.} T: "También cabe mencionar que el símbolo al estar asociado a un solo eje, toma como intrascendente el eje de cuadratura"

^{54.} E1: o sea que lo tiene en cuenta el eje de cuadratura

Tabr15g6

^{16.} E: ¿información de símbolos? O ¿de símbolo?

^{17.} E2: ¿Donde? ...

^{18.} E: un periodo de símbolo no de símbolos donde la información de símbolos.

^{19.} E2: Símbolo.

^{20.} E: ¿para aclarar qué?

^{21.} E2: los cambios de fase descritos en la figura 1.9, se tiene la siguiente tabla.

Tabr15g6

^{119.} T: ya está a continuación allá arriba.

^{120.} E: ajá siii. Continuando

^{121.} E2: pero ya está acá arribota

Tabr3G1

^{271.} T: no de ambos pero son un poco más cortos por ejemplo cuatro o cinco hojas....listo sigamos, "para identificar factores de riesgo hay que establecer resultados de acuerdo a ellos", hasta factores de riesgo/ no, hasta resultados.... dice "para identificar factores de riesgo y establecer resultados"

^{272.} E2: creo que esto no tiene que ir, porque nosotros no vamos a decir nada, nosotros vamos a decir estas gordo pero no vaya acá vaya allá

^{273.} E: por eso no es guiando al estudiantado sino guiando a la universidad, pero ya lo decimos antes

^{274.} E2: pero es que nosotros no vamos hacer eso, nosotros aquí se puede enterar la facultad de salud pero de aquí a que se entere el rector esta difícil y el rector es el que.....

^{275.} E: establecer resultados y respectivas conclusiones

En los ejemplos anteriores se logra observar como los dos tutorados dan aportes a la redacción del contenido del texto para así tener una mejor comprensión del trabajo por parte del tutor.

9. CONCLUSIONES

Se observó participación activa del tutor y tutorado, aunque este último asiste para que lo ayuden a escribir un texto, genera aportes constantemente dentro de la tutoría asumiendo su papel como autor del texto de manera que lo que se observo es un trabajo conjunto, entorno a la revisión y reescritura de un texto escrito.

La interacción entre tutor y tutorado parece contribuir en dos sentidos: por un lado contribuye a la cualificación de un texto sobre el cual se trabaja y además al parecer está potencializando el aprendizaje de la escritura académica por parte del tutorado.

Se puede identificar que el tutor hace uso de diversas estrategias para hacer notar al tutorado que algo está mal en su texto, pero no siempre le dice cómo hacerlo si no que hace cosas como: proponer, generar reflexión y lectura en voz alta.

Fue posible identificar algunos actos ilocutivos realizados durante las tutorías entre pares, logrando establecer varias en común entre el tutor y el tutorado como lo son lectura en voz alta, propone, valora la propuesta, explica e identifica errores. Igualmente se logró identificar algunas acciones específicas, como guía el desarrollo de la tutoría y ordena acciones que únicamente realiza el tutor.

También, durante la revisión de textos se evidenció que las propuestas de modificación podrían provenir tanto del tutor como del tutorado, lo cual parece depender en algunas ocasiones del aspecto abordado, ya que si es algo relacionado con aspectos formales de escritura, es el tutor quien interviene en algunas oportunidades a modo de propuesta y en otras como una orden; sin

embargo cuando el tema del texto no es tan conocido para el tutor, es el tutorado quien realiza propuestas de escritura orientado por el tutor.

En algunas oportunidades, el tutor, no encuentra solución o no conoce la información correcta para responder una pregunta del tutorado, por lo cual se apoya en otro tutor, quien le proporciona algunas opciones. Actuaciones como esta revelan que el tutor se muestra también como un aprendiz y no como quien lo sabe todo.

Por otra parte, en algunas ocasiones se presenta que el tutorado realiza al tutor preguntas de diferente índole y este no responde a ellas, esto podría presentarse en momentos en los que el tutor no conoce sobre el tema que se está abordando y, por lo tanto, no conoce la respuesta; en otras ocasiones porque simplemente no la escuchó y se presentan ocasiones en las cuales el tutor parece evadir la pregunta para continuar con la tutoría y de esta manera guiar el desarrollo de la misma.

Para finalizar, se pudo evidenciar que las explicaciones que provienen por parte de los tutorados cuando se trata de estudiantes de carreras diferentes a Fonoaudiología, debido a que el tutor requiere explicación acerca de diversos temas que son desconocido para él; de esta manera es posible que se le facilite al tutor plantear nuevas propuestas de escritura .

10. RECOMENDACIONES

Fortalecer en el programa de Fonoaudiología espacios que contribuyan a la formación de profesionales competentes en escritura académica y capaces de intervenir en este campo.

Socializar este proyecto con los nuevos tutores podría contribuir a que no solo se apropien de las tareas relacionadas con su nuevo papel, sino que les permita conocer los mecanismos y estrategias al igual que la manera en que estos influyen en los tutorados.

Por otra parte, es recomendable que el tutor tenga en cuenta las preguntas que el tutorado realiza y busque responderlas en forma oportuna, ya que se podrían pasar por alto si se dejan de al finalizar la tutoría.

Para posteriores proyectos de investigación se propone tener en cuenta estudios relacionados con las acciones que más se usan en una tutoría y su efectividad teniendo en cuenta criterios cuantitativos para dicha investigación.

Para futuras investigaciones se recomienda tener en cuenta las siguientes preguntas ¿En qué aspectos del texto se fijan los tutores? Y ¿Qué hacen/dicen los tutores para hacer notar al tutorado los aspectos que consideran problemáticos en los textos? Para continuar con el trabajo investigativo dentro de las interacciones orales que surgen en las tutorías entre pares.

Finalmente se recomienda sean divulgados los resultados de este estudio ya que al ser la escritura un campo del que hacer fonoaudiológico poco abordado podría ampliar las opciones laborales de los egresados del programa

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Luis. La actitud del tutorado y el tutor ante el programa institucional de tutoría en la Universidad Pedagógica Nacional unidad - Ajusco. 2009. p.37. Disponible en: <http://200.23.113.59/pdf/26726.pdf>

ALZATE, Gloria y PEÑA, Luis. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. En: revista *Universitas Psychologica*. [En línea], vol 9, No. 1.Enero-abril. 2010. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewArticle/717>

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

AUSTIN, John como hacer cosas con palabras citado por Villalta Páuca, Marco Antonio. Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral de Chile Valdivia vol. XXXV, núm. 1, 2009, pp. 221-238

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

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

BAZERMAN, ch et al. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, 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.

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

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.Universidad del Cauca.2015

CAMPS, Ana. L'ensnyament de la composició escrita,citado por: Alzate -Medina Gloria, Peña-Borrero, Luis Bernardo La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior

CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En revista: Educación y Educadores. [en línea] Vol. 14, No. 2. pp. 309-325. Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/25>
13

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

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: revista Educere. [En línea]. No. 26. 2004. Disponible en:<http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf>

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

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

CALSAMIGLIA Helena Y TUSÓN. Amparo. Las cosas del decir. citado en Vargas, Franco. La cortesía, la modelización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. En: Revista Lenguaje [En línea], vol. 42, No. 2, 2014. Disponible en:

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3040/3009>

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

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.

CLARIN, Dario. Suplemento cultura y nación. Citado por BONO, Adriana. La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Argentina. Vol. 13, No. 1. 1997. p.1.

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

CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.198.

CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

DUQUE, Lina: et al. Tutorías académicas pares. En: Colombia Aprende. 2009. p. 5. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-323200_recurso_2.pdf

FRANCO, Alfonso. La cortesía, la modelización, y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. Cali, Colombia .2014 <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3040>

GHAITH, Ghazi. *Effects of the learning together model of cooperative learning on english as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation*”, citado por: Neira Angie, Ferreira Anita, Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo.

GRICE, Paul. Logic and conversation, citado por Tusón Valls, Amparo. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. En: estudios de Sociolingüística (en línea). Vol. 3, 2002, (P. 142). Disponible en: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Tuson_Aconversacional.pdf.

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

HANFORD, et al, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p.199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

HYMES, Dell. *Toward ethnographies of communication:the analysis of communicative events*, citado en Rodríguez Luna, Maria Elvira. La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. En: revista virtual Enunciación [En línea], vol. 2 No. 2.Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>.

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

JACOBS, George y SMALL John. *Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning*, citado por Neira Angie, Ferreira Anita, Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo

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.

KOWSZYK, Daniela y VÁZQUEZ, Alicia. La Interacción entre pares en tareas de escritura en Córdoba, Argentina en la Universidad Nacional de Rio Cuarto. 2003. Córdoba, Argentina. pag: 36 – 46

LÓPEZ, Karen. La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica meta-cognitiva en el aula de lengua. Cali, Colombia. Revista Lenguaje. [En línea] vol. 40 disponible en:

<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/1735>

LUCAS, J, citado por CRUZ, Gabriela. Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. En: Revista de la Educación Superior. Vol. 40, No. 157. 2011. p. 199. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

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

MOSCA, Aldo, et al. Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. En: 2012. p. 7. Disponible en: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>.

MOTA, Silvia y HUIZAR Diego. Evaluación de la tutoría a partir de la percepción del alumno. pag 3-4. Disponible en:

<http://148.202.105.12/tutoria/encuentro/files/ponenciaspdf/Evaluacion%20de%20la%20tutoria%20a%20partir%20de%20la%20percepcion%20del%20alumno.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. En: universidad autónoma de Barcelona. 2010. p. 67-68.

NEIRA, Angie y FERREIRA, Anita. Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. En revista: Literatura y Lingüística N°24. pág. 149. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112011000200008.

ORTEGA-ANDRADE, Angélica. Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales Instruccionales. En revista: Educación y Educadores. [en línea] Vol. 14, No. 1. 2011 pag 81 Disponible en:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1831/2409>

PAGGANO, Claudia. Los tutores en la educación a distancia un aporte teórico. En: revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. [En línea], Vol.4, nº2. 2007. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>

PÉREZ-ABRIL, 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: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.2013

RIJLAARSDAM, G. y COUZIYN, M. La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En Millian, M. y Camps. A. (Comp.): El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Rosario: Homo Sapiens.

RODRÍGUEZ, María Elvira. La etnografía de la comunicación: Una perspectiva de la investigación sobre el lenguaje y la cultura. En: revista virtual Enunciación [En línea], vol. 2 No. 2. Disponible en:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2498/3499>

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: Redalyc.2012. Vol. 5, No. 10. p. 7.

SCARDAMALIA, Marlene y BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de composición textual. *Infancia y Aprendizaje*, citado por: KOWSZYK, Daniela y VÁZQUEZ, Alicia. La Interacción Entre Pares En Tareas de Escritura en Córdoba, Argentina en la Universidad Nacional de Rio Cuarto. 2003. Córdoba, Argentina. pag: 36 - 46

SCHWARTZ, Susan y POLLISHUKE, Mindy. Aprendizaje activo: una organización de clase centrada en el alumno Citado por: CARDOZO, Claudia. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En revista: *Educación y Educadores*. [en línea] Vol. 14, No. 2. pp. 309-325. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926/2513>

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

TESH, Renate. citado por VALLES, Miguel. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. 1999. p. 389.

TRUJILLO, Fernando. Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua., Citado por Neira Angie, Ferreira Anita, Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo

VALDEBENITO, Vanessa y DURAN, David. La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. En: revista virtual Perspectiva educacional. [En línea], Vol.52,nº2. Junio 2013. Disponible en:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/141/76>

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.

VILLALTA, Marco. Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile Valdivia, vol. XXXV. 2009, pp. 221-238.

TUSSON, Amparo. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. En: estudios de Sociolingüística (en línea).Vol. 3, 2002, (P. 142). Disponible en: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/Tuson_Aconversacional.pdf