

**CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.
COMO REGULADOR DE LA TUTORÍA INTERDISCIPLINARIA
ENTRE PARES EN EL GRUPO DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA
DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

KARLA KLEIN RESTREPO

Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)

Miembro del Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
OCTUBRE DE 2016**

**CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.
COMO REGULADOR DE LA TUTORÍA INTERDISCIPLINARIA
ENTRE PARES EN EL GRUPO DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA
DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

Presentado por:

KARLA KLEIN RESTREPO

Estudiante de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)
Miembro del Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar

Profesor Director de Trabajo de Grado:

LUIS EMILIO MORA CORTÉS, MG.

Magíster en Lingüística y Español
Docente Departamento de Lingüística y Filología - Escuela de Ciencias del Lenguaje
Miembro del Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar

Trabajo de investigación que se presenta como requisito para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
OCTUBRE DE 2016**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado:

Jurado 1:

Jurado 2:

Ciudad y fecha:

Agradecimientos

A Dios por mostrarme su favor y los secretos de la sabiduría.

A la Universidad del Valle por abrirme sus puertas y acogerme con calidez.

A la docente Esperanza Arciniegas por su cálido respaldo, su confianza en mí y sus valiosas enseñanzas durante mi formación.

Al docente Luis Emilio Mora por su valiosa orientación como mi director de trabajo de grado.

Al Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar por acogerme como miembro y por sus significativos aportes a mi investigación.

Al Grupo de Apoyo a la Cultura Académica, GRACA Nodo Salud, por ser un espacio en el que pude enriquecer mi formación como investigadora.

A la docente Karina Arenas por su importante contribución a este estudio.

A la Facultad de Salud por abrirme sus puertas y facilitarme llevar a cabo esta investigación.

Al docente Alejandro Rodríguez, coordinador del GRACA Nodo Salud, de quien admiro su excelencia académica y profesional, por su confianza y su contribución a mi formación como docente.

A la docente Martha Vivas por su valiosa colaboración durante esta investigación.

A Diana Botero por contribuir significativamente a la revisión entre pares de los primeros apartados de este trabajo de grado.

A Megan por su dulce compañía durante el desarrollo de esta investigación, y por su tierno amor y su paciencia que son inspiradores para mí.

A mis padres, Terry y Billy, por lanzarme con amor al abismo, como hace el águila con el aguilucho, para que aprendiera a volar con autonomía.

A mis tías Flor, Marina, Lety y Luz (R.I.P.) por su afecto y su apoyo incondicional.

También a todos quienes hicieron difícil mi camino en la academia, porque ello fortaleció mi carácter y me motivó a superarme a mí misma.

A todos, muchas gracias; este logro también es de ustedes.

Klein.

Cali, Colombia – 17 de agosto de 2016

Tabla de Contenidos

Resumen	9
1. Introducción	11
2. Planteamiento del Problema y Justificación.....	15
3. Objetivos	22
3.1 General.....	22
3.2 Específicos.....	22
4. Antecedentes	23
4.1 Antecedentes sobre la lectura y la escritura en la educación superior en el marco de la alfabetización académica.....	24
4.2 Antecedentes sobre la tutoría en el ámbito universitario.....	37
4.3 Antecedentes en la Universidad del Valle	66
5. Fundamentación Teórica.....	80
5.1 Comunidad Universitaria	80
5.2 Alfabetización Académica	85
5.3 La Lectura y la Escritura en la Educación Superior.....	86
5.4 Metacognición	87
5.5 Elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura	87
5.6 Tutoría entre pares e interdisciplinariedad	90
5.7 Tutorado.....	97
5.8 Diferencias entre Tutoría y Asesoría.....	97
5.9 Contrato Pedagógico.....	98
5.10 Trabajo Colaborativo con Docentes y Directivos	100
6. Metodología	102
6.1 Fase I: motivos de consulta.....	102

6.2 Fase II: tutoría y asesoría	103
6.3 Fase III: prácticas académicas de los estudiantes.....	103
6.4 Fase IV: diseño del Contrato Pedagógico.....	106
6.5 Fase V: pilotaje del Contrato Pedagógico	107
7. Resultados y Análisis:	109
7.1 Fase I: motivos de consulta.....	109
7.2 Fase II: tutoría y asesoría	114
7.3 Fase III: prácticas académicas de los estudiantes.....	116
7.4 Fase IV: diseño del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.	120
7.5 Fase V: pilotaje del contrato pedagógico.....	130
8. Conclusiones	133
8.1 Conclusiones del objetivo específico 1: elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias.....	133
8.2 Conclusiones del objetivo específico 2: diferencia entre asesoría y tutoría	134
8.3 Conclusiones del objetivo específico 3: calificación y cualificación del tutor.....	136
8.4 Conclusiones del objetivo específico 4: roles de docentes y directivos en el trabajo interdisciplinario de los tutores	137
8.5 Conclusiones relacionadas con la implementación del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares.....	140
9. Fortalezas y debilidades en el proceso: análisis DOFA	142
10. Recomendaciones	147
11. Proyecciones.....	149
12. Referencias.....	150
13. Anexos	156
Anexo 1: Encuesta aplicada a estudiantes que solicitaron apoyo del GRACA.....	156
Anexo 2: Encuesta Metacognitiva aplicada en la primera sesión de las tutorías.....	158

Anexo 3: Formato para el seguimiento de los procesos del tutorado.....	160
Anexo 4: Formato de control de asistencia a las tutorías.....	162
Anexo 5: Rejilla para evaluar el desarrollo de competencias en el tutorado	163
Anexo 6: Entrevista – Proceso de Calificación del estudiante como candidato a Tutor	165
Anexo 7: Formato para evaluar el desempeño del tutor y el proceso de tutoría	166
Anexo 8: Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. que se firma en la primera sesión de las tutorías por el tutor, el tutorado y los docentes coordinadores del GRACA Salud	168

Índice de Tablas y Figuras

TABLA 1 - TOTAL DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE SALUD. SEGUNDO SEMESTRE 2014.	102
TABLA 2 - ESTUDIANTES QUE BUSCARON ACOMPAÑAMIENTO DEL GRACA.	103
TABLA 3 - RESPUESTAS SELECCIONADAS POR LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS.	106
TABLA 4 - APOYOS QUE SOLICITARON LOS ESTUDIANTES AL GRACA NODO SALUD.....	109
TABLA 5 - FRECUENCIA DE ASISTENCIA A LAS TUTORÍAS MEDIADAS Y NO MEDIADAS POR EL CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.....	132
TABLA 6 - ANÁLISIS DOFA DEL PROCESO DE RESTRUCTURACIÓN DEL GRACA SALUD DURANTE LA INVESTIGACIÓN.....	146
 FIGURA 1 - RELACIÓN TUTOR - TUTORADO MEDIADA POR EL CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.	 124
FIGURA 2 - PILARES DEL CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.: POR LA SALUD ACADÉMICA	129

Resumen

En este estudio se siguió un diseño metodológico de tipo Investigación Acción Participativa. La muestra seleccionada la conformaron estudiantes de pregrado de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle de distintos semestres y programas académicos. El objetivo fue caracterizar el tipo de contrato pedagógico propuesto para la relación entre el tutor y el tutorado en el Grupo de Apoyo a la Cultura Académica, GRACA Nodo Salud, para ocuparse de la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la cultura académica universitaria. Los principales hallazgos mostraron que el contrato pedagógico K.L.E.I.N., además de mediar la relación tutor-tutorado en términos concisos por escrito, permitió constatar que la **kinesia**, la **lectura**, la **escritura**, la **inclusión** y un **norte** se hacen explícitos como pilares sobre los que se fundamentan la tutoría interdisciplinaria entre pares. Adicionalmente, se encontró que mediar las tutorías con este contrato facilita la reflexión colectiva sobre el objetivo de la formación universitaria, pues el *leer*, el *escribir*, el *pensar* y el *hacer* en la Universidad dependen de la disciplina a la que se pertenece. Partiendo, entonces, de los hallazgos de esta investigación, se hace un llamado a la comunidad académica universitaria a reflexionar sobre la inclusión del trabajo llevado a cabo por los tutores del GRACA Nodo Salud dentro de las políticas institucionales para que su accionar tenga el apoyo constante de directivos, docentes y estudiantes, teniendo en cuenta la heterogeneidad que caracteriza nuestra cultura académica universitaria. Y todo esto por la salud académica universitaria.

Palabras clave: contrato pedagógico; tutoría entre iguales; interdisciplinariedad; cultura académica universitaria; política institucional

Abstract

The methodology used in this study was participatory action research approach. The sample selected were undergraduate students of the Faculty of Health, Universidad del Valle, of different semesters and academic programs. The aim was to characterize the type of pedagogical contract proposed for the relationship between the tutor and the tutored in the Grupo de Apoyo a la Cultura Académica, GRACA Nodo Salud, in order to deal with reading and writing from the various disciplines, and other components of university academic culture. The main findings showed that the pedagogical contract K.L.E.I.N., in addition to mediate the tutor-tutored relationship in concise terms in writing, revealed that *kinesia*, *reading*, *writing*, *inclusion*, and a *north* are explicit pillars on which interdisciplinary peer tutoring is based. Moreover, the findings also showed that this pedagogical contract facilitates the collective reflection on the real objective of the university training, since *reading*, *writing*, *thinking*, and *doing* in college depend on the discipline to which one belongs. Therefore, based on the findings of this research, the university academic community is invited to reflect on the inclusion of the work of the tutors of the GRACA Nodo Salud within the institutional policy. That, in order for the tutors to have the permanent support from executives, professors, and students, taking into account that heterogeneity which characterizes our university academic culture. And all this for the university academic health.

Keywords: *pedagogical contract; peer tutoring; interdisciplinarity; university academic culture; institutional policy*

**CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.
COMO REGULADOR DE LA TUTORÍA INTERDISCIPLINARIA
ENTRE PARES EN EL GRUPO DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA
DE LA FACULTAD DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

1. Introducción

La *cultura académica universitaria* es una cultura heterogénea poco reconocida en las aulas universitarias (Carlino, 2005) y difiere mucho de la cultura académica de la secundaria. Esa heterogeneidad está determinada por cómo se organiza el lenguaje en cada una de las disciplinas, en términos de cómo se lee, se escribe y se piensa (Carlino, 2005; Gibbons, 2009). Por tanto, no se puede incurrir en propuestas que estandaricen la lectura y la escritura, atribuyéndole toda la responsabilidad al área de Lenguaje. La presencia de programas de apoyo, en este caso como los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, en adelante GRACA, es indispensable para que la inclusión de la lectura y la escritura disciplinarias, es decir, la inclusión de la enseñanza de la **alfabetización académica** sea posible (Carlino, 2005) en las aulas. En relación con lo anterior, es importante que se lleve a cabo un trabajo colaborativo en el que participen todos los miembros de la comunidad académica universitaria para promover una reflexión colectiva sobre la manera como se **lee**, se **escribe** y se **piensa** en las distintas disciplinas. Y ello es posible por la conciencia política de su importancia, cuando se cuenta también con el apoyo de las autoridades académicas para iniciar una transformación colectiva (Carlino, 2006).

El propósito de los GRACA en la Universidad del Valle es propiciar entre los estudiantes un acercamiento efectivo a la lectura y la escritura por medio de un cuerpo de tutores, inscritos en las distintas disciplinas de pregrado de las facultades, quienes

establecen una relación pedagógica interdisciplinaria con su tutorado, pares iguales, además de propiciar la participación activa y reflexiva de los docentes en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Desde mi experiencia como tutora me centro principalmente en dar cuenta de cómo es ese contrato pedagógico entre el tutor y el tutorado¹, ambos estudiantes de pregrado, en el que la **kinesia**, la **lectura**, la **escritura**, la **inclusión** y un **norte** son los pilares sobre los que se fundamentan la tutoría interdisciplinaria entre pares para promover la reflexión colectiva sobre el objetivo de la formación universitaria. Así, este trabajo, entre otros asuntos, representa un aporte a la *salud académica* de los estudiantes tutorados, y a la estructuración y consolidación del GRACA de la Facultad de Salud en la Universidad del Valle.

En este documento se presentan los detalles concernientes a esta investigación en el campo, poco explorado, de la tutoría interdisciplinaria entre pares. La información está organizada de la siguiente manera: en primer lugar se encuentra el planteamiento del problema de la investigación y la justificación; en segundo lugar, el objetivo general y los objetivos específicos.

En tercer lugar se hallan los antecedentes que abarcan los contextos internacional, nacional y local. En ellos se recoge: lo referente a los tres movimientos académicos vinculados a las prácticas de lectura y de escritura en el escenario universitario conducentes a la reconceptualización de la **alfabetización académica**; el contraste de las prácticas y representaciones de la escritura en la universidad en Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina; y la situación actual de la escritura a través del currículo en Colombia. Con respecto a las tutorías en la educación superior,

¹ Los términos tutor y tutorado se refieren a un sujeto individual o colectivo. En algunos apartados se especificará a qué se hace referencia.

relacionadas con las prácticas de lectura y de escritura, se recoge antecedentes sobre la tutoría en la educación superior, y la tutoría entre iguales para el desarrollo de la escritura en la educación superior. Por último, se incluye los trabajos adelantados en la Universidad del Valle de Cali – Colombia en relación con: la transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la Universidad desde una perspectiva metacognitiva; las políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior, y las prácticas de docentes universitarios en la escritura colaborativa en el marco de la *alfabetización académica* en la Facultad de Salud.

En cuarto lugar, referente a la fundamentación teórica de esta investigación, se encuentra una reformulación de los conceptos *comunidad universitaria*, *cultura académica universitaria* y *política curricular*, y la exploración teórica de lo que son: la *alfabetización académica*; la *lectura* y la *escritura* en la Educación Superior; la *metacognición*; los *elementos complementarios a los procesos de lectura y de escritura*; la *tutoría entre pares* y la *interdisciplinariedad*; el *tutor* y el *tutorado*; las diferencias entre *tutoría* y *asesoría*; el *contrato pedagógico*, y el *trabajo colaborativo con docentes y directivos*.

En quinto lugar se ubica la metodología seguida en este estudio que se sitúa en el enfoque Investigación Acción Participativa, cuya muestra seleccionada correspondió a estudiantes de pregrado de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle de distintos semestres y programas académicos. La metodología se organizó en cinco fases que incluyen la propuesta del contrato pedagógico K.L.E.I.N. para mediar la relación tutor-tutorado en términos concisos por escrito, siendo la *kinesia*, la *lectura*, la *escritura*, la

inclusión y un ***norte*** los pilares sobre los que se fundamentan la tutoría interdisciplinaria entre pares, como ya se mencionó.

En sexto lugar se hallan los resultados y el análisis correspondientes a cada fase de la investigación. En este apartado se encuentran descritos con detalle los pilares del contrato pedagógico K.L.E.I.N., y una breve explicación sobre por qué se habla de que la propuesta de este contrato apunta a la “*salud académica*”. Además, la información de los resultados está estructurada en concordancia con los aspectos abordados en la fundamentación teórica, y consta de ejemplos que clarifican la información presentada.

En séptimo lugar se ubican las conclusiones que sintetizan los hallazgos y van acorde con el objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio de este estudio; adicionalmente, se encuentran las conclusiones correspondientes a la implementación del contrato pedagógico K.L.E.I.N. como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud.

En octavo lugar se sitúan las fortalezas y las debilidades, a manera de un análisis DOFA, del proceso que conllevó esta investigación, y que se articulan con los resultados y conclusiones obtenidos.

En noveno lugar se presenta las recomendaciones derivadas de este estudio sobre la conformación de grupos interdisciplinarios, los hallazgos de este trabajo, y la misión de la Universidad del Valle. Y, por último, se encuentran las proyecciones de esta investigación.

2. Planteamiento del Problema y Justificación

Al consultar el Proyecto Institucional de la Universidad del Valle, respecto a sus aspectos misionales y de proyección, en el Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015 del Consejo Superior, se estipula que:

Misión

La Universidad del Valle tiene como misión formar en el nivel superior, mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. [...]

Visión

Ser reconocida como una Universidad incluyente con altos estándares de calidad y excelencia, referente para el desarrollo regional y una de las mejores universidades de América Latina.

Principios

Para cumplir con sus funciones misionales de manera articulada la Universidad del Valle se orienta por los siguientes principios: [...] 3. La formación integral orientada al logro de la autonomía personal con base en el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano y en el equilibrio entre lo científico, lo tecnológico, lo artístico y lo humanístico en los procesos de aprendizaje. [...]

Propósitos

La Universidad en ejercicio de su autonomía, en el marco de su misión y en el desarrollo de su visión, [...] se propone: [...] 2. Promover [...] **una cultura de calidad, excelencia y mejoramiento continuo diversificada**² y homologada internacionalmente [...] 3.

² Resaltado por la autora.

Propiciar en los estudiantes un desarrollo personal, social y cultural [...]; y ***fomentar su participación en la vida universitaria***³ [...] (Pp. 10 – 13)

Partiendo de lo anterior, se tiene entonces que, en cobertura, diversidad e inclusión, tanto en la academia como en la sociedad, la Universidad del Valle tiene alcances ambiciosos; sin embargo, dada la complejidad de la *cultura académica universitaria*, en los documentos institucionales se hace alusión a ella mas no se define explícitamente, como puede constatarse en la cita anterior e, incluso, en el resto del documento del que se tomó. Por tanto, se podría afirmar que:

[...] la cultura académica [...] se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. [...] El problema con la cultura académica es que [no] es homogénea. [...] los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, [son] distintos de un dominio a otro (Carlino, 2005, p. 15).

La Universidad del Valle, además de acoger estudiantes provenientes de la ciudad de Cali, de otras partes de Colombia, e incluso del mundo, ofrece una amplia variedad de programas académicos de pregrado y de posgrado, lo que supone que cada miembro de su comunidad universitaria tiene sus características culturales particulares, aparte de la ya referida manera como se organiza el lenguaje en cada dominio del conocimiento, en términos de cómo se *lee*, se *escribe* y se *piensa* (Carlino, 2005; Gibbons, 2009).

La heterogeneidad de la *cultura académica universitaria*, entonces, es tan poco reconocida en la Universidad que no posibilita que cada comunidad académica identifique los usos que hace de la lectura y de la escritura de manera particular en cada disciplina. De este modo, las propuestas formuladas para abordar los procesos de lectura

³ Resaltado por la autora.

y de escritura en la Institución han incurrido en la estandarización de estos procesos. Como consecuencia, se hizo necesario implementar un apoyo complementario, dada la responsabilidad que la misma Universidad tiene de ocuparse de la lectura y la escritura, incluyendo la oralidad y la expresión gestual y corporal, procesos que obligatoriamente median el proceso de construcción de conocimiento y que, durante décadas, han sido factores de deserción. Esto, porque cada estudiante es un inmigrante procedente de otras culturas (Carlino, 2005), como la de la secundaria que difiere en gran manera de la *cultura académica universitaria* en la que, por lo general, los estudiantes deben entrar a asumir un rol más crítico y participativo; es entonces, como la lectura y la escritura terminan convirtiéndose más en retos que en reguladores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, de esa necesidad de un apoyo complementario y como derivado del *Diplomado en Lectura y Escritura en el Aula Universitaria I*, de donde surge la necesidad de apoyar a estudiantes y a docentes cuando la lectura y la escritura se incluyen en el aula como prácticas fundamentales, en el primer período del 2014 surgen los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, GRACA por sus siglas, organizados por nodos, según las facultades que han acogido la propuesta. Se tienen, en el momento, los nodos de Salud, Administración, Artes Integradas, Ingenierías, y Ciencias Naturales y Exactas. Estos grupos de apoyo se conforman como una experiencia piloto implementada gracias al Programa de Cualificación Docente de la Universidad del que se desprende el Programa de Alfabetización Académica. Como la lectura y la escritura no son asuntos que solo se le deben atribuir a las Ciencias del Lenguaje, ni culpar a los docentes y estudiantes por las deficiencias, el Programa de Alfabetización Académica

está conformado por dos actividades: una actividad está dirigida a la formación de los docentes; se trata del Diplomado “*La lectura y la escritura en el aula universitaria*” que consta de dos niveles programados desde la Vicerrectoría Académica como parte del Programa de Cualificación Docente de la Universidad del Valle. La otra actividad es la formación de los GRACA cuya proyección apunta, entre otros asuntos, a apoyar la visibilización de *los modos de leer y de escribir propios de cada disciplina*.

En relación con lo anterior, el propósito de los GRACA es propiciar entre los estudiantes un acercamiento efectivo a la lectura y la escritura en la Universidad por medio de un cuerpo de tutores inscritos en distintas disciplinas de pregrado de diferentes facultades, quienes establecen una relación pedagógica interdisciplinaria con su tutorado, pares iguales, además de propiciar la participación activa y reflexiva de los docentes en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, para fines más específicos y de interés propio, desde mi experiencia como tutora me centro principalmente en dar cuenta de cómo es ese contrato pedagógico entre el tutor y el tutorado, ambos estudiantes de pregrado, del GRACA de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, como una propuesta para abordar *la lectura y la escritura disciplinarias*, lo que constituye, en general, el quid de estos grupos de apoyo.

Cabe mencionar que existen ciertas limitaciones, que serán abordadas más adelante, para el accionar del tutor, pues los GRACA son solamente grupos de apoyo que requieren una mayor inclusión dentro de las políticas institucionales para, de este modo, promover su consolidación y articular de una mejor manera a estudiantes, docentes y directivos en el trabajo que se lleva a cabo desde estos grupos de apoyo. Aun así, resulta significativo el trabajo interdisciplinario llevado a cabo por los tutores hasta

el momento. En el caso del Nodo de Salud, el GRACA está conformado por tutores del área de Lenguaje y del área de Salud, lo que facilita la difusión de prácticas de lectura y de escritura universitarias contextualizadas en pro de la *salud académica* de los estudiantes, por decirlo así, lo que sustenta su presencia y consolidación en la Universidad.

Dada la heterogeneidad de la *cultura académica universitaria*, evidente en todos los programas académicos aunque se agrupen por facultades y compartan ciertas características, es posible hallar la justificación de la interdisciplinariedad de los GRACA. Lo anterior puesto que las asesorías y las tutorías entre pares son indispensables para abordar la lectura y la escritura en la Universidad, desde las diferentes disciplinas a nivel de pregrado, acorde con el enfoque de la *alfabetización académica*.

Con relación a los GRACA, el trabajo que ya se está adelantando en la Universidad del Valle tiene gran potencial; sin embargo, no se ha realizado un estudio que permita conocer las características específicas de la relación tutor - tutorado, lo que resulta fundamental para entender cómo se apoyan los procesos de lectura y de escritura desde los GRACA, específicamente desde el Nodo de Salud, como ya se aclaró. Incluso, en la revisión de antecedentes se encuentra que más se ha dicho sobre el docente como tutor que sobre el estudiante como tutor; además, poco se ha caracterizado la relación tutor – tutorado en la que ambas partes sean estudiantes de pregrado, y que esté regulada por un contrato pedagógico, y en la que la que la tutoría desempeñe un papel importante en pro de la *cultura académica universitaria*.

Acorde con lo anterior, es como en este trabajo se pretende dar respuesta al interrogante planteado al momento de iniciar mi labor como tutora en el GRACA Nodo Salud en el segundo período del 2014: ¿Cuáles son las características del contrato pedagógico propuesto como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud de la Universidad del Valle para abordar la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la cultura académica universitaria?

De este interrogante surgieron las siguientes preguntas relacionadas con el tutor, en función de la propuesta de un contrato pedagógico, para caracterizar la dinámica de su trabajo:

- ¿Cuáles son los elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias que hacen parte de la *cultura académica universitaria*?
- ¿Cuál es la diferencia entre tutoría y asesoría?
- ¿En qué consiste la calificación y la cualificación del tutor?
- ¿Cuál es el rol de los docentes y de los directivos en el trabajo interdisciplinario llevado a cabo por el tutor?

Este trabajo de investigación académica, entonces, halla su justificación al responder al para qué y al porqué de su ejecución, en los siguientes términos: en primer lugar, para ponderar la labor del tutor de lectura y de escritura disciplinarias, desde la propuesta de un contrato pedagógico para su accionar, como medio clave para que los estudiantes de la Facultad de Salud aborden la lectura y la escritura en la educación superior desde una perspectiva renovadora, en el marco de la *alfabetización académica*. Esta propuesta podría servir de referencia para el tutor de los GRACA de las otras

facultades, dado el marco de flexibilidad en el que está inscrito ese contrato pedagógico establecido entre el tutor y el tutorado para regular la tutoría.

En segundo lugar, para contribuir al diseño de estrategias para la cualificación del tutor, independientemente a la disciplina a la que pertenezca. Esto, dado que, y en respuesta al porqué de este trabajo, más allá de las limitaciones y las dificultades presentadas, establecer un contrato pedagógico entre el tutor y el tutorado resulta ser una estrategia efectiva para que los estudiantes tutorados aborden, desde una perspectiva renovadora, la lectura y la escritura en la educación superior. Además, este trabajo representa un aporte a la estructuración y consolidación del GRACA de la Facultad de Salud.

Es así como la contribución hecha por medio de este trabajo se traduce en un llamado a toda la *comunidad académica universitaria* a reflexionar sobre las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior, desde las diferentes disciplinas, y sobre el otorgar la respectiva formalización y reconocimiento dentro de las *políticas institucionales* al trabajo llevado a cabo por el GRACA Nodo Salud, para que el accionar de los tutores tenga el apoyo constante de directivos, docentes y estudiantes, teniendo en cuenta, por medio de su explicitación, esa heterogeneidad que caracteriza nuestra *cultura académica universitaria*.

3. Objetivos

3.1 General

- Caracterizar el tipo de contrato pedagógico propuesto como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud de la Universidad del Valle para abordar la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la cultura académica universitaria.

3.2 Específicos

- Identificar cuáles son los elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias que hacen parte de la *cultura académica universitaria*.
- Determinar en qué se diferencia la tutoría de la asesoría en el Nodo de Salud.
- Explicar en qué consiste la calificación y la cualificación del tutor del Nodo de Salud.
- Identificar los roles de los docentes y de los directivos en el trabajo interdisciplinario llevado a cabo por el tutor del Nodo Salud.

4. Antecedentes

Teniendo como referencia la reconceptualización de Carlino y la orientación dada a este trabajo, para comenzar se recoge como antecedentes el recorrido bibliográfico que hizo Castelló, M. (2014); en él da cuenta de tres movimientos académicos vinculados a las prácticas de lectura y de escritura en la Universidad, principalmente las relacionadas con la escritura, conducentes a la reconceptualización de lo que es la *alfabetización académica*. Posteriormente, se aborda el contraste realizado por Carlino (2009) de las prácticas y representaciones de la escritura en la universidad en Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina. Y, para clausurar los antecedentes relacionados con las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior, el trabajo hecho por Molina-Natera, V. (2012), de la Universidad Javeriana de Cali – Colombia, acerca de la situación actual de la escritura a través del currículo en Colombia.

Con respecto a las tutorías en la educación superior, relacionadas con las prácticas de lectura y de escritura, se recoge como antecedentes las consideraciones hechas por Alcantara Santuario, A. (1990), de la Universidad Autónoma de México, sobre la tutoría en la docencia universitaria; el trabajo hecho por Flores, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011) sobre una revisión analítica de la bibliografía relacionada con la tutoría en la educación superior; el trabajo realizado en Argentina por Navarro, F. (2013) sobre las prácticas de lectura y de escritura en la universidad; el trabajo llevado a cabo por Gonzáles, E. (2005), de la Universidad Javeriana de Bogotá – Colombia, referente a la tutoría en la universidad colombiana; el estudio realizado por Alzate-Medina, G. M. y

Peña-Borrero, L. B. (2010), en la Universidad Javeriana de Bogotá – Colombia, sobre la tutoría entre iguales para el desarrollo de la escritura en la educación superior.

Para finalizar con este apartado de antecedentes, se incluye los trabajos adelantados en la Universidad del Valle de Cali – Colombia por: López, G. y Arciniegas, E. (2006) en relación con la transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la Universidad desde una perspectiva *metacognitiva*, en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior; Arciniegas, E. y López, G. (2011), sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en la formación universitaria, desde una perspectiva *metacognitiva*; y López, K. y Pedraza, C. (2012) sobre las prácticas de docentes universitarios en la escritura colaborativa bajo el marco de la *alfabetización académica*.

4.1 Antecedentes sobre la lectura y la escritura en la educación superior en el marco de la alfabetización académica

Contexto Internacional

4.1.1 Castelló, M. (2014) en su trabajo “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones” de corte descriptivo, se propuso caracterizar los retos actuales del estudio de la alfabetización académica analizando su carácter situado, social e interdisciplinario, y su impacto en las situaciones educativas que se promueven en la Universidad. La metodología seguida por la autora consistió en tres pasos: 1) Hizo un repaso al estado actual de la investigación en escritura académica situando geográfica, conceptual y epistemológicamente los enfoques predominantes. 2) Analizó las implicaciones educativas de esos enfoques haciendo especial énfasis en el rol de los centros de escritura como agentes dinamizadores de la

renovación en las prácticas de escritura y de alfabetización académica en contextos anglosajones. 3) Analizó el estado de la cuestión en el contexto español para dar cuenta de algunas iniciativas de investigación recientes que tienen por objetivo avanzar en el conocimiento acerca de las prácticas de alfabetización académica en España, y sensibilizar a la comunidad universitaria frente a los retos a los que se enfrentan profesores y estudiantes.

Es así como, por medio de este trabajo de Castelló, es posible tener una perspectiva más amplia sobre los orígenes de la *alfabetización académica* y sus implicaciones. Para ello, necesariamente hay que trasladarse al ámbito anglosajón, como lo sugiere la autora, en el que el interés por la escritura universitaria, más específicamente por la alfabetización académica, tiene su génesis. A partir del comienzo del siglo XX numerosos estudios sobre esta cuestión han sido llevados a cabo en los Estados Unidos y en el Reino Unido, derivando en la implementación de tres movimientos cruciales que han contribuido a la evolución más de la escritura que de la lectura en distintas universidades. Estos movimientos son más conocidos por sus nombres en inglés, con sus respectivas siglas: *Writing Across the Curriculum*, WAC; *Writing in the Disciplines*, WID; y, finalmente, *alfabetización (o alfabetizaciones) académica(s)*, *ACLITS* (Carlino, 2013).

a. *Writing Across the Curriculum*, WAC

Hacia la primera mitad del siglo XX, jóvenes tanto de los Estados Unidos como del Reino Unido, no provenientes de las élites, empezaron a tener acceso a las universidades, y muchos profesores universitarios empezaron a quejarse por la precaria preparación de esos jóvenes en lo concerniente a la lectura y la escritura. Fue así como

en muchas universidades, principalmente estadounidenses, se desarrollaron cursos de escritura universitaria, pero de carácter remedial que no contribuyeron a la solución de las dificultades presentadas por los jóvenes. Dada esta situación, en el Reino Unido se emprendieron reformas curriculares, y como producto de la investigación llevada a cabo por Britton, J. (1970) (citado en Castelló, 2014, p. 350), quien era partidario de que los estudiantes escribieran textos funcionales en cada una de las materias curriculares dada la función epistémica de la escritura a la hora de aprender, este movimiento, WAC, se desarrolló en los Estados Unidos.

b. Writing in the Disciplines, WID

De ese cambio en los cursos de escritura se derivó la necesidad de indagar las prácticas de la misma dentro de cada disciplina, tomando en cuenta las características propias de los textos inscritos a cada una de ellas, y de la existencia de los géneros como construcciones sociales. Ello representó el génesis de un nuevo movimiento, como complemento del anterior, basado en la formación a partir de la escritura en las disciplinas (Russell, 1991; Castelló, 2001 citado en Castelló, 2014, p. 348), más conocido por su nombre en inglés: Writing in the Disciplines, WID. Este movimiento, surgido aproximadamente en la década de los 70's, permitió ampliar la perspectiva frente a lo que implica la escritura académica durante la formación en la universidad, pues se hizo explícita la necesidad de enseñar a los estudiantes a comprender y utilizar eficientemente los contenidos y discursos característicos de cada disciplina.

c. Alfabetización (o alfabetizaciones) Académica(s), ACLITS

Este movimiento se consolidó en el Reino Unido en el año 1990. Algunos autores acuñaron el término *alfabetización académica*, entendiendo alfabetización como

el término para traducir *Literacy* (Castelló, 2014, p. 349). No obstante, autores como Russell, Lea, Parker, Street y Donahue (2009) (citado en Castelló, 2014, p. 349) optaron por el nombre en plural: *alfabetizaciones académicas*, mientras que Castelló sostiene:

Aunque este, [alfabetización], es su significado literal [de Literacy], no es aconsejable equiparlo a lo que tradicionalmente se ha entendido por alfabetización en nuestro contexto, la adquisición temprana del código y de las habilidades básicas para leer y escribir. [...] El concepto [entonces] de alfabetización académica [...] propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de- y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con- sus respectivas comunidades profesionales (2014, pp. 349 - 350).

Siendo así, Hounsell (1984) (citado en Castelló, 2014, p. 350), quien identificó el discurso académico como tipo propio de escritura, y Britton, ya mencionado, aportaron a los antecedentes inmediatos de este movimiento, ACLITS, en el Reino Unido. Con respecto a los Estados Unidos, ese malestar y las constantes quejas por parte de los docentes sobre la precaria formación con la que llegaban los estudiantes en masa a las universidades que antes eran elitistas, “propiciaron la proliferación de centros de apoyo al aprendizaje (Learning Centers) en los que se pretendía enseñar a los estudiantes las habilidades y estrategias de trabajo autónomo que reclamaba la Universidad” (Castelló, 2014, p. 350). Dichos centros tuvieron que hacerle frente a un problema: el de la escritura. Ello representó el génesis de los centros de escritura (Writing Centers) mismos que, actualmente, están presentes en diferentes universidades de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia e, incluso, Colombia.

Después del recorrido realizado por Castelló por los tres movimientos académicos más relevantes relacionados, principalmente, con la escritura universitaria más no con la lectura, se destaca de su trabajo, para sintetizar un poco, las siguientes conclusiones:

a) El término *alfabetización* viene del inglés *Literacy*, mas la autora aclara que no existe una traducción única del término. Si bien su significado literal es ese, *alfabetización*, Castelló sugiere no equiparlo a lo que se ha entendido por alfabetización: “la adquisición temprana del código y de las habilidades básicas para leer y escribir” (Castelló, 2014, p.350). Es así como autores como Carlino (2013) han optado por traducir *Literacy* como *literacidad* en lugar de alfabetización.

b) Aunque el movimiento WAC, desarrollado en los Estados Unidos, propició impartir ya no cursos de escritura generales sino para filósofos, historiadores, etc., la mayoría de ellos continuaban adscritos, incluso en la actualidad, a los Departamentos de Lengua, lo que quiere decir que el asunto no se ha descentralizado del todo todavía.

c) El movimiento WID permitió ampliar la perspectiva frente a lo que implica la escritura académica durante la formación en la Universidad, pues pasó de considerarse como una simple habilidad lingüística, “a concebirse como una actividad social y culturalmente situada que vehiculiza de manera diferencial las aportaciones disciplinares, y a la vez es un importante instrumento para aprender los contenidos y formas de pensamiento de estas disciplinas” (Castelló, 2014, p. 348). De esta manera, se hizo explícita la necesidad de enseñarles a los estudiantes a comprender y a utilizar eficientemente los contenidos y discursos característicos de su disciplina.

d) Con la proliferación de los centros de apoyo al aprendizaje (Learning Centers) en los que se pretendía enseñar a los estudiantes las habilidades y las estrategias de trabajo autónomo que reclamaba la Universidad (Castelló, 2014, p. 350), haciendo frente al problema de la escritura, surgieron los centros de escritura (Writing Centers) que, actualmente, están presentes en diferentes universidades de los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia e, incluso, Colombia. En el caso de América Latina, la creación de los centros de escritura (WCs) es relativamente reciente y poco extendida, como lo refiere Castelló (2014, p. 353), aunque su crecimiento es continuo. Sin embargo, la autora hace una acotación respecto a las desventajas de los centros de escritura:

[...] cuando la instancia asesora, en nuestro caso el Centro de Escritura, se erige en garante de la solución de los problemas de escritura, se produce paralelamente una desvinculación de estos problemas por parte del resto de la comunidad educativa, que considera que no es un problema que le afecte puesto que compete solo a los profesionales especializados sobre el tema (2014, p. 355).

De este trabajo de Castelló, resulta interesante la reconceptualización de la *alfabetización académica*, teniendo como referente a Carlino (2013), dado que, para efectos del trabajo llevado a cabo por los GRACA en la Universidad del Valle, es importante concebir la *alfabetización académica* no como una práctica orientada principalmente a enseñar a leer y a escribir como si se tratase solamente de simples procesos de decodificación y de codificación. También es relevante para este estudio lo relacionado con los Centros de Escritura, como indicador de que desde hace ya unas décadas atrás se ha venido despertando el interés por ocuparse de la escritura en la educación superior, aunque poco se hable de la lectura.

Para esta investigación, además, es importante retomar las consideraciones de Castelló sobre algunos de los retos a los que se enfrenta la investigación en la escritura académica en los próximos años. Aunque ella se refiere específicamente al contexto español, los siguientes retos también se enfrentan en la Universidad del Valle, y han sido objeto de discusión entre los GRACA:

1) *El reto del conocimiento y la sensibilización* que consiste en la necesidad que aún existe de sensibilizar tanto a profesores como a estudiantes del impacto que las prácticas de escritura, y de lectura –añadiría yo-, y sus géneros asociados tienen en los procesos de aprendizaje. Es urgente, entonces, refiere Castelló, promover trabajos de investigación que de manera contextualizada lleven a la reflexión y a la enseñanza de los discursos característicos de las disciplinas, posibilitando así la aculturación y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes.

2) *El reto de la organización y difusión de propuestas de enseñanza eficaces*, referente al análisis de las prácticas actuales, en términos de “cuándo y por qué se escribe un informe, un proyecto, una reseña o un artículo, cómo se incardinan estas actividades en el desarrollo de una determinada materia, [y] cómo se evalúa o garantiza la progresión en su aprendizaje” (Castelló, 2014, p. 361).

3) *El reto de la evaluación* que conlleva la participación activa de los docentes, pues las prácticas de lectura y de escritura en la Universidad es un asunto que le compete tanto a los estudiantes como a los docentes de todas las disciplinas. En este sentido, es importante que los docentes evalúen la actuación y el pensamiento disciplinario de los estudiantes, proporcionándoles la correspondiente realimentación.

4.1.2 Carlino (2009) en su investigación “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina” de corte cualitativo, contrasta las formas de ocuparse de la enseñanza de la escritura en universidades anglosajonas y argentinas. Los datos, predominantemente documentales, fueron recogidos entre 1999 y 2002. Las diferencias encontradas conciernen a qué se hace, referente a si y a cómo se ocupa la universidad de enseñar a escribir, y cómo se lo fundamenta, es decir, naturaleza y función atribuidas a la escritura, concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, y sobre los estudiantes universitarios. Este estudio comparado, refiere la autora, puede aportar al diseño curricular de los estudios superiores y a la planificación de acciones de desarrollo profesional docente.

En cuanto a la metodología, se tomó una muestra de las unidades académicas vinculadas con la enseñanza de la escritura, correspondientes a 12 universidades australianas, 24 canadienses, 79 estadounidenses y 10 argentinas. El corpus de análisis es predominantemente documental, recogido durante la visita a tres universidades anglosajonas entre 1999 y 2001, a través de la consulta en 2001 y 2002 de los sitios de Internet de las universidades, y proveniente de actas de congresos educativos y de artículos publicados por docentes de estas universidades. Los documentos impresos o virtuales analizados consisten en: programas de carreras y de cátedras, estatutos de unidades académicas, reglamentos e informes institucionales, orientaciones de las cátedras hacia alumnos, consignas de exámenes y monografías, rejilla de evaluación, registro de propuestas didácticas, materiales elaborados por los Centros de Escritura para alumnos y docentes, recomendaciones sobre distintos aspectos del proceso de escribir y de los textos académicos, recomendaciones didácticas para incluir la escritura en las

cátedras, etc. Estos documentos se complementaron con entrevistas a responsables de los programas de escritura de las universidades anglosajonas visitadas, conversaciones informales con algunos docentes y encuestas a estudiantes argentinos realizadas en 2000 y 2001.

En este trabajo Carlino contrastó las prácticas y representaciones sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior de 125 universidades australianas, canadienses, norteamericanas y argentinas. Demostró que las diferencias principales pueden establecerse entre los dos primeros países y el último. Por tanto, concluyó que en las altas casas de estudio de EEUU y Australia la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica está consolidada, al menos en muchas de sus unidades académicas, lo mismo que las acciones para llevarla a cabo a lo largo y ancho de las carreras. Con dos tipos de argumentos, se plantea la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura y b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias, que los estudiantes han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. En cambio, en Argentina es muy reciente la preocupación institucional por la escritura de los universitarios; son escasas las acciones que se ocupan de su enseñanza, y suelen circunscribirse a los primeros años; a depositarse en materias específicas en vez de compartir la responsabilidad entre todas las asignaturas; a solventarse con financiación discontinua; a impartirse fuera de la estructura curricular de las carreras, y a quedar a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea pero reciben escaso reconocimiento institucional. En las universidades argentinas la escritura no suele ser

objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, en los pocos casos en que lo es, esto no depende de una política orgánica de las casas de estudio.

De este trabajo de Carlino resulta interesante para esta investigación el contraste que ella hace entre las universidades de E.E.U.U., Australia y Argentina, pues permite tener una perspectiva aún más amplia que complementa el trabajo de Castelló (2014), ya referido, sobre cómo se está asumiendo la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior en estos países que, continuamente, Colombia toma como referentes para implementar modelos para la enseñanza que permitan abordar de manera más eficaz la lectura y la escritura. No obstante, se hace hincapié en la diferencia que establece Carlino entre E.E.U.U. y Australia, países en los que, según los hallazgos de la autora, “la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica está consolidada” (2009, p. 14) y Argentina, país en el que es “reciente la preocupación institucional por la escritura de los universitarios, [siendo] escasas las acciones que se ocupan de su enseñanza [y que] reciben escaso reconocimiento institucional” (Carlino, 2009, p. 14). Se puede aseverar, entonces, que Argentina y Colombia comparten de manera similar esta situación relacionada con el poco reconocimiento institucional dado a las pocas acciones que se están ejecutando en pro de la lectura y de la escritura en la universidad.

Contexto Nacional

4.1.3 Ya para clausurar esta sección de antecedentes relacionados con las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior, se incluye el trabajo hecho por Molina-Natera, V. (2012) de la Universidad Javeriana de Cali – Colombia, “Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafío”. Este artículo

de reflexión se deriva de la investigación interinstitucional financiada por Colciencias “¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia? Un aporte a la consolidación de la cultura académica (código 1203-452-21206)” en la que participaron 17 universidades públicas y privadas. Las reflexiones presentadas se desarrollan a partir de la revisión de las perspectivas teóricas de los movimientos *Escritura en las Disciplinas* y *Escritura a través del Currículo*, ambos ampliamente desarrollados en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos. En este trabajo, así, se pretende situar esta perspectiva en el caso nacional, a partir de los resultados de la investigación en la que se enmarca el artículo que apunta a ofrecer orientaciones a los investigadores o profesores universitarios que deseen ahondar en la formulación de propuestas metodológicas para favorecer el aprendizaje por medio de la lectura y la escritura en la universidad.

De igual forma, la reflexión presenta una metainvestigación que resulta de interés para directivos y académicos interesados en potenciar los procesos de lectura y de escritura, pues tiene aplicación en la generación de políticas institucionales o estatales sobre lectura y escritura en las instituciones de educación superior. La metodología seguida por Molina-Natera consistió en aplicar una encuesta a los participantes de esa metainvestigación para su posterior análisis, encontrándose como relevante que: en la educación superior sí se escribe, pero falta un mayor acompañamiento por parte de los docentes. Hay una exigencia para la escritura en el contexto de las asignaturas, pero principalmente se produce para responder a procesos evaluativos ya sean exámenes escritos que no todos implican escritura académica, exposiciones cuando están acompañadas de escritos o informes de variada índole. Hay un alto número de

estudiantes que le da un lugar fundamental a la toma de apuntes, y en los grupos de discusión de estudiantes se confirma que estos apuntes cumplen un papel importante en el aprendizaje de las asignaturas.

En todos los casos anteriores, refiere la autora, este aprendizaje se podría favorecer más si los profesores tuvieran la formación o asesoría para acompañar las tareas de escritura, sin que ello implique que la asignatura se convierta en un curso de escritura, como normalmente justifican muchos docentes la falta de acompañamiento o seguimiento en las tareas de escritura. Las estrategias vistas de la escritura en el currículo favorecerían este acompañamiento con las especificidades de las distintas disciplinas, y sin dejar a un lado las condiciones institucionales, que son muy variadas en nuestro país.

Ahora bien, en este trabajo Molina-Natera encontró que los estudiantes tienen concepciones muy acertadas sobre los usos de la escritura y las posibilidades académicas que les ofrece para fomentar el aprendizaje; sin embargo, en la práctica, la mayoría de los escritos, al reducirse a dar cuenta del conocimiento para obtener una calificación a cambio, no le dan un mérito a la reflexión crítica y a la construcción del conocimiento. Los tipos de texto que permiten estos procesos cognitivos como artículos científicos, ensayos, textos literarios, blogs, entre otros, son los menos solicitados y escritos por los estudiantes. La escritura en el currículo, en contraste, propone favorecer el aprendizaje a través de actividades de escritura que impliquen comprender el problema retórico, una investigación cuidadosa, una reflexión crítica y una escritura estructurada con un objetivo claro.

Por su parte, los textos propios de las profesiones tienen muchos aspectos que deben considerarse a la hora de escribirlos y solo el especialista en el área o campo de formación tiene este conocimiento. Por esta razón, no pueden seguir siendo los cursos de lectura y de escritura académica (con sus diferentes acepciones y modalidades) los únicos responsables de formar estas competencias. La escritura en el currículo insiste en que estas particularidades de los textos de cada disciplina no pueden ser un conocimiento tácito que los estudiantes deben adquirir sin ninguna orientación y más bien lo deben "adivinar" o "intuir". De allí la necesidad de involucrar todas las instancias académicas para que se comprometan en el desarrollo de políticas institucionales que asignen responsabilidades definidas en las que todos seamos parte de la formación de estas competencias.

Para esta investigación se retoma y hace hincapié en lo afirmado por Carlino (2006), a quien Molina-Natera toma como referente, con respecto a la necesidad de involucrar a toda la comunidad académica en los procesos de aprendizaje y de enseñanza mediados por la lectura y la escritura. Pues, en palabras de Molina-Natera “la situación actual en Colombia es propicia, al igual que lo fue en su momento en Estados Unidos, para el desarrollo de programas especializados que favorezcan el aprendizaje a través de la escritura” (2012, p. 105). Sin embargo, y en esto se está de acuerdo, no se puede esperar que en Colombia se continúe implementando los modelos pedagógicos propuestos por otros países para abordar la lectura y la escritura en las disciplinas a nivel superior, puesto que:

Cada universidad ha desarrollado su propio modelo según las condiciones institucionales y sus necesidades. [...] tenemos unas particularidades que nos diferencian de las

universidades estadounidenses y ellas deben prevalecer a la hora de implementar cualquier cambio en los sistemas educativos. Muchas investigaciones se han hecho en las universidades para demostrar la necesidad de emprender acciones que dejen de ser responsabilidad de un departamento de lenguas y que reúnan los esfuerzos de las diferentes instancias (Molina-Natera, 2012, p. 105).

4.2 Antecedentes sobre la tutoría en el ámbito universitario

Contexto Internacional

4.2.1 Alcántara Santuario (1990), de la Universidad Autónoma de México, en su trabajo “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria” de corte cualitativo-descriptivo, pretende dar algunos antecedentes del método tutorial y sus implicaciones pedagógicas más evidentes, así como describir de forma general las modalidades de tutoría y sus funciones, dependiendo de los objetivos, en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado. Para ello, el autor realiza un análisis documental, en el que hace un recorrido desde el siglo XII hasta el siglo XIX, de lo que ha sido el tutor y el sistema tutorial. Las consideraciones más relevantes que se destacan del autor y que nutren esta investigación son las siguientes:

El término tutoría

Al respecto, el autor refiere que tutoría es un término polisémico. Cita, inicialmente, lo que dice el Diccionario de la Real Academia Española (1984, 2ª Ed.): “La tutela, la autoridad del tutor”. En este sentido, Alcántara Santuario refiere que el tutor es quien ejerce la tutela, “así como las funciones señaladas por la legislación antigua al curador o cuidador” (1990, p. 2). Tutor, dice el autor luego, también se le denomina “a la caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en

su crecimiento”. En ese sentido figurado, sostiene Alcántara, el tutor es un “defensor, protector o director en cualquier línea” (1990, p. 2).

Método tutorial

Alcántara Santuario, en su trabajo, tomando como referencia lo anterior, concibe la tutoría como un método, definiéndolo como “un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante” (1990, p. 3).

Modalidades y Antecedentes del sistema tutorial

Dentro del contexto referido anteriormente, el autor hace un recorrido por las distintas modalidades de tutoría según el nivel, citando, como primer caso, a la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en cuyo contexto, desde la década de los 90’s, se lleva a cabo un conjunto de prácticas pedagógicas denominadas *tutorías*.

Ya, como segundo caso, el autor hace mención de que en nivel de bachillerato, equivalente a la preparatoria en México (antes de ingresar a la universidad), al igual que en el de secundaria, la tutoría es un instrumento de orientación educativa para supervisar no solo el aspecto cognitivo sino también el afectivo del aprendizaje de los estudiantes, en un trabajo en conjunto con los padres y los docentes de las distintas disciplinas. En bachillerato, también se llevan a cabo programas tutoriales para apoyar a los estudiantes en la preparación de exámenes extraordinarios, sobretodo en asignaturas, según Alcántara Santuario, con niveles altos de reprobación (Matemáticas, Física, Química, Biología, entre otras).

En el tercer caso, el nivel de licenciatura, las tutorías se ejercen únicamente en la modalidad de Sistema de Universidad Abierta (SUA), cuyo objetivo es fomentar una participación conjunta, entre el tutor y el estudiante, para “la generación de conocimientos” (1990, p. 7), en palabras del autor.

En el cuarto caso, correspondiente al nivel de posgrado, el autor refiere que el Reglamento General en vigor (1990 –pero a la fecha no ha habido cambios radicales al respecto) establece como criterio general la asignación de un tutor individual a los estudiantes de maestría y doctorado, y eventualmente a los de especialización, cuando el número de programas y de estudiantes así lo permita. Esta modalidad data del año 1941, pero de manera implícita. Ya fue en el año 1970 cuando se explicitó la cuestión del tutor en los posgrados.

Aunque Alcántara Santuario hace un recorrido por lo que se ha hecho en el sistema tutorial en los distintos niveles, también se remonta a la época de Sócrates en la que el maestro podría ser concebido como tutor o representar la figura de tutor para su discípulo, ya que por medio de la *mayéutica* “el maestro hacía que el discípulo sacara los conocimientos que yacían en su alma”. Sin embargo, Alcántara prefiere situar el origen del tutor en la universidad medieval, aproximadamente en el siglo XII, asumiendo el rol de guardián, padrino hoy en día, encargado de vigilar de que quien estuviera bajo su tutela llevara una vida correcta, que respetara a los demás, que no se endeudara y, sobretodo, que tuviera una fe firme, función muy distinta a la de la actualidad en la que se le asocia más al papel de un profesor o investigador. Así, en el siglo XII la esencia del sistema tutorial era eclesiástica. Posteriormente, en el siglo XIX, aun cuando el tutor

continuaba supervisando la conducta de sus pupilos, daba ya una mayor atención a sus estudios.

La tutoría y el aprendizaje

Alcántara Santuario asevera que muchos teóricos, con respecto a las teorías del aprendizaje, concuerdan en, por un lado, que el aprendizaje se incrementa mediante la práctica y la realimentación, así como cuando el estudiante es más activo que pasivo, y cuando hay una dirección hacia el cumplimiento de metas. Por otro lado, que en el aprendizaje están implicados tanto aspectos cognitivos como afectivos, y que existe una brecha entre lo cuantitativo y lo cualitativo del aprendizaje. En este sentido, sostiene el autor, las perspectivas para mejorar la instrucción están estrechamente vinculadas a las actitudes de los docentes hacia la enseñanza, los estudiantes, la institución y el cambio. De este modo, los métodos más exitosos en el mejoramiento del aprendizaje han sido los centrados en el estudiante como el método tutorial, el estudio independiente, los contratos de aprendizaje, el aprendizaje experimental y los cursos generados por los mismos estudiantes; como también lo han sido los basados en la interacción como la discusión, los seminarios, el estudio de casos, la dramatización, los juegos, las simulaciones y los grupos de encuentro.

Con base en lo anterior, para concluir esta sección, Alcántara afirma que el sistema tutorial es un método centrado en el estudiante, y en el que el profesor tutor tiene actitudes positivas hacia la enseñanza, los estudiantes, la institución y el cambio, lo que lo convierte en un sistema que cumple con las condiciones necesarias para mejorar el

aprendizaje, ya que también implica un estudiante activo, además de estar basado en la práctica y en proporcionar una realimentación de manera constante.

La tutoría: Contrato pedagógico y relación educativa

Este punto es de suma importancia para esta investigación, puesto que el objetivo general de este trabajo es caracterizar el tipo de contrato pedagógico propuesto como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud de la Universidad del Valle para abordar la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la *cultura académica universitaria*.

Por su parte, Alcántara Santuario afirma que “el método tutorial está basado, tácita o explícitamente en un contrato que realizan las dos partes: el tutor y el alumno en un contexto institucional” (1990, p. 5), siendo la tutoría una forma casi personalizada de atención al estudiante lo que la convierte, en palabras del autor, en “uno de los instrumentos más efectivos para evaluar de un modo gradual y constante sus progresos” (1990, p. 5). Por un lado, Alcántara resalta que el método tutorial toma en cuenta la cooperación entre ambas partes, lo que permite una relación bilateral que facilita la construcción de conocimiento y que se basa en el interrogatorio y la indagación, rechazando así el conocimiento dogmático. Además, afirma Alcántara, podría concebirse el método tutorial como “un proceso permanente de descubrimiento, revaloración, reexamen y revisión de lo adquirido, para lo cual se estimula la crítica, el análisis y la comparación” (1990, p. 5)

Por otro lado, el autor refiere que lo que hace que la relación tutorial sea significativa, es la dualidad que la caracteriza. Es decir, la coexistencia tanto de

intimidad, cuidado y compromiso, como el cumplimiento de metas académicas específicas. Lo primero se relaciona con la confianza personal, mientras que lo segundo con una suerte de contrato social. Para efectos de este trabajo, en el contexto del GRACA, se considera que al fusionar los dos aspectos a los que se refiere Alcántara, confianza personal y metas académicas, en la relación tutorial, ya no se hablaría simplemente de un contrato social, sino de uno pedagógico en el que no se disocie los dos aspectos mencionados.

Objeciones al método tutorial

Alcántara Santuario asevera que todo método tiene sus limitaciones, y el tutorial no es ajeno a ello, destacándose las siguientes:

- La realización de la tutoría depende de que los grupos no sean numerosos, situación que es más frecuente en el nivel de posgrado que de bachillerato y de pregrado.
- El método tutorial, refiere el autor, funciona mejor en asignaturas en las que se propicie más la reflexión y la discusión, que en las que requieren memorización y un alto grado de abstracción.
- Esta forma de enseñanza, como señala Alcántara, difícilmente sería provechosa si no existiera un elevado interés en las materias de estudio y, por ende, una actitud positiva hacia el conocimiento en una disciplina determinada.
- Una tutoría inadecuada podría representar un riesgo para el tutorado puesto que, en palabras del autor, podría estimular una visión restringida y dogmática en un determinado campo de estudios; podría ocurrir que, en vez de estimularse el desarrollo

del potencial del estudiante, se limitara su creatividad o su capacidad para desarrollar ideas novedosas, haciéndolo caer en una suerte de “parálisis intelectual”.

Perfil del tutor

Alcántara Santuario trae a colación el perfil con el que debe cumplir un tutor para desempeñar su función cabalmente, refiriendo que el tutor no solamente debe contar con una sólida formación profesional, sino que también debe tener características y actitudes adecuadas para inspirar confianza al tutorado, evidenciando valores como la tolerancia, el respeto, entre otros. No obstante, el autor hace hincapié en que como en la tutoría existe una relación interpersonal entre tutor y tutorado, con frecuencia el éxito de la tutoría depende de la forma y el desarrollo de esta relación. No se trataría, entonces, según Alcántara, solo del contacto formal y disciplinario, ni tampoco de que el tutor se convierta en una suerte de “guía sentimental” para el tutorado. El autor resalta que, entonces, sin perder de vista los objetivos académicos, motivo principal de la relación tutorial, lo importante es equilibrar ambas situaciones.

Diferencias entre asesoría y tutoría

Este apartado es de suma importancia para esta investigación, pues se concuerda con Alcántara en que es necesario hacer la distinción entre tutoría y asesoría dado que, en ocasiones, se utilizan ambos términos de manera indiscriminada. Por consiguiente, el autor afirma que puede considerarse que en la tutoría, a diferencia de la asesoría, existe una interrelación más estrecha entre el tutor y el tutorado, misma que implica un compromiso mayor. En otras palabras, según Alcántara, en la tutoría el tutorado debe desempeñar un rol más activo “como actor de su propio aprendizaje, y el tutor ha de

seguir más de cerca los detalles del desarrollo” (1990, p. 6) del proceso del tutorado. Mientras, el término asesoría hace referencia a consultas no estructuradas en las que el tutor asume un rol de asesor que se limita a esclarecer dudas o a ayudar en la planeación del programa de estudios de un estudiante o grupo de estudiantes. En resumen, la tutoría es un trabajo sistemático con un estudiante o un grupo reducido de estudiantes, en términos de objetivos, organización de las sesiones, mecanismos de seguimiento o regulación del proceso, entre otros; en tanto que la asesoría es un trabajo no sistemático con un estudiante o grupo pequeño de estudiantes en el que no se da un seguimiento riguroso.

Todo lo recogido hasta aquí equivale a lo más relevante del trabajo de Alcántara que aporta significativamente al desarrollo de esta investigación. Ya en las conclusiones de su trabajo, también relevantes para este, él sugiere que para la implementación de sistemas como por ejemplo el tutorial, es menester que se analicen tanto sus implicaciones como sus obstáculos. Esto puesto que con el tiempo, si al principio pareciera funcionar, podría fracasar por factores como el desinterés, la falta de recursos y el costumbrismo a la zona de confort que representan los métodos tradicionales en el que el estudiante desempeña más un rol pasivo que activo en el proceso de aprendizaje.

4.2.2 De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011) de la UNAM llevaron a cabo una revisión analítica de la bibliografía relacionada con la tutoría en la educación superior, en su trabajo titulado “Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura”. Este estudio, de corte cualitativo, tuvo como objetivo fundamental sistematizar y discutir cuál es el avance internacional en el estudio de la tutoría en la educación superior para, posteriormente, hacer un balance de los retos

que enfrenta la conceptualización y práctica de la tutoría ante “las demandas de la sociedad del conocimiento”, como refieren los autores. Para realizar la indagación, se efectuó un análisis de material biblio-hemerográfico recabado en las siguientes bases de datos especializadas: Academic Search Elite, Dissertation Abstracts, Educational Resources Information Center (eric), Humanities Full Text, ProQuest Education Complete y PsycINFO. De la revisión se lograron identificar los siguientes tópicos:

Orígenes de la tutoría

Aunque, como Alcántara Santuario, los autores se remontan a los tiempos de Sócrates y Platón, en los que el maestro era considerado como una especie de figura representativa del tutor, comparten la perspectiva de Rodríguez (2004) para quien “el origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad” (citado en De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011, p. 192), de la que se distinguen tres modelos: a) el académico (Europa continental), en el que la universidad se enfoca en el desarrollo académico de los estudiantes, y las actividades tutoriales “se centran en coadyuvar en el dominio de los conocimientos sin traspasar el ámbito escolar”; b) el de desarrollo personal (tradición anglosajona), en el que la universidad se enfoca en el bienestar y el desarrollo personal de los estudiantes, y las funciones de los tutores incluyen tanto orientación académica como profesional y personal; y c) el de desarrollo profesional, en el que las actividades tutoriales se centran en brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten en su profesión y se ajusten a las necesidades del mercado laboral. Así, los autores concluyen con respecto a estos tres modelos que:

Estos modelos, si bien coexisten, permiten referir el valor de las costumbres y tradiciones universitarias insertadas en una cultura y contexto particular, las cuales tienden a modular los objetivos y organización de la tutoría. Al confrontar dichas concepciones con la realidad actual, nos damos cuenta de que cualquier cambio implica transformaciones en las estructuras y dinámicas de las universidades, las cuales deben mostrarse abiertas al entorno, a la gestión, transformación e innovación de conocimiento, así como al trabajo en redes, colaborativo y de naturaleza multi y transdisciplinaria, características esenciales de la sociedad del conocimiento (2011, p. 192).

Elementos involucrados en el proceso de tutoría

a. Definiciones de tutor

Al respecto, los autores aseveran que en su revisión de la literatura encontraron “infinidad de definiciones sobre lo que significa ser tutor” (p. 192) que no son opuestas, mas ejemplifican una dispersión conceptual sobre este tema. De este modo, los autores presentan algunas definiciones de tutor, en términos de:

Atributos del tutor

- El tutor es una persona hábil, cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados (Young y Wringht, 2001 citado en De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011, p. 193).

- Los tutores son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso para proveer soporte y movilidad a las carreras de sus tutorados (Ragins, 1997 citado en ibíd.).

- Los tutores, con frecuencia, son seleccionados por su experiencia en una comunidad particular. Poseen conocimiento tácito acumulado a través de años de práctica. En comparación con el tutorado, tienen mayor grado de perspicacia y habilidades en una práctica específica (Conley, 2001 citado en ibíd.).

Propósitos del tutor

- El propósito de un tutor es integrar a una persona novata a un rol profesional (Tentoni, 1995 citado en ibíd.).

Funciones y actividades del tutor

- Los tutores son modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad (Bedy, 1999 citado en ibíd.).

- Los tutores son líderes y facilitadores del aprendizaje (Bey, 1995; Stones y Gilroy, 2001 citado en ibíd.).

- Los tutores son guías que logran la excelencia académica, clarifican las metas y la planificación de los estudios. Enseñan y depuran los conocimientos propios de su área de conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional. Estos estándares incluyen las actitudes, los valores profesionales, la ética y la excelencia académica (Peyton, 2001 citado en ibíd.).

- La palabra tutor significa protección y cuidado. El tutor mantiene una dualidad inherente: es maestro y amigo (Fresko, 1997 citado en ibíd.).

Después de abordar las anteriores definiciones de tutor en los términos referidos, los autores, a manera de síntesis y recogiendo los puntos en común de las definiciones, describen a los tutores como:

profesionales con experiencia y conocimiento en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de un individuo menos experto (2011, p. 193).

b. Atributos para ejercer la tutoría

En la revisión bibliográfica hecha por los autores, encontraron que los atributos de los “buenos tutores” pueden dividirse en:

Atributos formativos (Maloney, 2001; Young y Wright, 2001 citado en ibíd., p. 194). Estos atributos hacen referencia a la preparación académica, de la que los autores destacan:

- Experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio. Los tutores deben estar informados en su área, poseer conocimiento y comprensión de la disciplina, dominar teorías y metodologías.
- Trayectoria. Se destaca la amplia experiencia en la docencia, la investigación y la práctica profesional.

Atributos didácticos (Collis, 1998; Dolmas, 1994; Maloney, 1999; Richardson y King, 1998; Viator, 2001 citado en ibíd.). Estos atributos se refieren a aquellas

herramientas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. Los autores consideran como rasgos importantes:

- Conocimiento de la didáctica y de estrategias para facilitar el aprendizaje.
- Ofrecer múltiples ejemplos y enseñar en contextos donde se aplique el conocimiento.
- Brindar ayuda y consejos más allá de asuntos técnicos, como la enseñanza de hábitos de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades.
- Orientar en la escritura y revisión de manuscritos.

Atributos interpersonales (Berger, 1990; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Hartung, 1995; Maloney, 1999 citado en ibíd. Pp. 194-195). Estos atributos hacen referencia a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros, destacándose las siguientes características, según los autores:

- *Disponibilidad.* Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad. Dentro de las sesiones de tutoría establecen tiempo protegido, aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes.
- *Habilidades de comunicación.* Los tutores ofrecen confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de analizar las necesidades de sus estudiantes y orientarlos en la toma de decisiones, mostrando pros y contras de un actuar determinado. Mantienen

comunicación constante para verificar los resultados de las acciones que los estudiantes han tomado como producto de su consejo. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los tutores deben usar terminología adaptada al nivel de competencia de los alumnos, así como brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués.

- *Habilidades afectivas.* Un tutor eficaz es capaz de aceptar a sus tutorados y empatizar con sus metas e intereses. Favorece la satisfacción de los estudiantes durante los procesos de tutoría.
- *Habilidades de socialización.* Los tutores usan el poder de su posición y experiencia para participar en el desarrollo de la carrera de los tutorados, relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además les ayudan a incorporarse al rol de la profesión facilitando la adquisición de valores, normas, tradiciones, conocimientos y prácticas propias.

Atributos cognitivos (Hartung, 1995; Maloney, 1999; Young y Wright, 2001 citado en *ibíd.*). Estos atributos se refieren a las habilidades para organizar y sistematizar el pensamiento. Los autores resaltan que los buenos tutores son:

- Objetivos y claros durante los procesos del pensamiento.
- Proporcionan realimentación constructiva, critican amablemente y elogian cuando se merece.
- Ejercitan la habilidad para imaginar oportunidades y barreras en la solución de problemas.

- Tienen visión y son intuitivos para ayudar al tutorado a alcanzar metas de crecimiento personales y profesionales.
- Fomentan el pensamiento independiente sin convertir a los estudiantes en clones de sí mismo.
- Cuestionan y propician la metacognición.

Atributos éticos (Young y Wright, 2001 citado en ibíd.). Al respecto, los autores sostienen que de los tutores se valoran su reputación así como el respeto en su ámbito laboral y académico. No utilizan a los tutorados para sus propios fines, ni buscan engrosar su currículum. Son honestos y capaces de guiar entre conductas correctas e incorrectas dentro de la profesión, siendo modelos de altos estándares y responsabilidad.

Los autores afirman que esta revisión general sobre los atributos de los tutores les permite identificar en la bibliografía la relevancia otorgada a las características individuales. Sin embargo, aclaran que centrarse en el reconocimiento y la diferenciación de los atributos de los tutores puede conducir a identificar variables individuales que regulan el funcionamiento de la tutoría. A pesar de lo detallado y el énfasis en el análisis de los atributos deseados en los tutores, los investigadores refieren que:

Esta aproximación pierde de vista que el quehacer tutorial no sólo es resultado del comportamiento individual, sino también responde a variables sistémicas y contextuales, asunto que aún se muestra incipiente en el análisis de los factores asociados al desempeño tutorial (2011, p. 195).

c. Tutorado

En este punto los investigadores afirman que no es amplia la bibliografía sobre las características del tutorado, puesto que se centra particularmente en el tutor y la tutoría. No obstante, mencionan que el tutorado, en la literatura que analizaron, es caracterizado como “novato, aprendiz, menos experto”. Y, acogiéndose a lo que refieren D. Campbell y T. Campbell (2000), nombran algunas necesidades que tienen los tutorados, motivo por el que entablan un vínculo con un tutor:

1. Recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios.
2. Obtener guía académica durante todos sus estudios.
3. Tener consejos para enfrentar las demandas académicas.
4. Contar con orientaciones sobre requisitos del grado.
5. Recibir apoyo en problemas y crisis personales.

Además, citan a Adams (1993) quien señala como atributos del tutorado: responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, sin asumir el rol de “niño necesitado”.

d. Tutoría

Al respecto los autores refieren que, después de su búsqueda en la literatura (Bey, 1995; Fullerton, 1996; Perry, 2000; Peyton 2001), no existe una definición universal de lo que es la tutoría, pues su definición está sujeta al contexto en el que se dé y a la disciplina. Sin embargo, el factor común en la mayoría de las definiciones de tutoría es

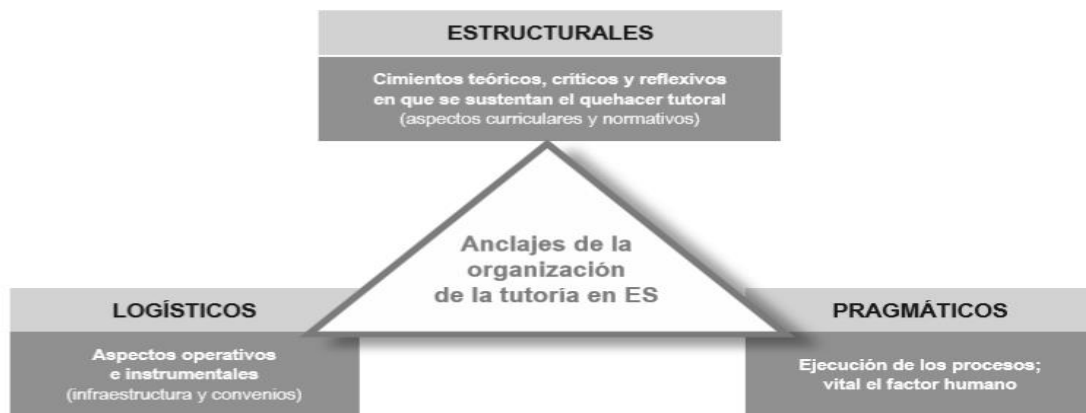
que “se identifica como una relación entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en un particular setting, o área práctica, y otro con menor habilidad y conocimientos en la comunidad, profesión u organización” (De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011, p. 196).

Aunque hay desacuerdos sobre la definición operacional de tutoría, como lo refieren los autores, ellos concuerdan en que la tutoría:

- Es una relación de ayuda, en la que se apoya al estudiante en el logro de sus metas.
- Se integra por dirección de carrera, desarrollo profesional, apoyo emocional y psicológico.
- Las relaciones son recíprocas, en tanto que tutores y alumnos reciben beneficios.
- Las relaciones son personales, requieren la interacción entre el tutor y el tutorado (educación personalizada).
- El tutor ofrece su experiencia a los estudiantes y utiliza su prestigio para proyectarlos en el ámbito académico y laboral.
- Requiere cierto grado de estructuración: objetivos, programas, técnicas de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de monitoreo y control.

En síntesis, los autores afirman que en aproximaciones más recientes proponen ampliar los horizontes de la tutoría hacia procesos de multitutoría en los que varios tutores, expertos así como estudiantes de niveles avanzados, participan de manera

colegiada en la formación de estudiantes (Janasz, S. y Sullivan, S., 2004 citado en De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011, p. 198). Adicionalmente, hay quienes han comenzado a indagar la organización de la tutoría como comunidades de práctica (Mullen, 2009 citado en *ibíd.*, p. 198). Los autores, en su trabajo proponen, por medio de la siguiente figura (p. 206), “Los anclajes de la organización de la tutoría en educación superior”:



Todo lo recogido por De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. en este trabajo sienta precedentes importantes con respecto a la tutoría en la educación superior, y a la figura del tutor que, en esta aproximación de los autores, es más cercana al docente, mientras que el foco de esta investigación son estudiantes de pregrado bajo la figura de tutor en los GRACA.

Así, se considera significativa la manera como los autores concluyen su trabajo con un último apartado titulado “Tareas pendientes en la investigación sobre tutoría” (p. 206), en el que afirman:

El campo de la investigación de la tutoría en educación superior se presenta como un área emergente que puede derivar contribuciones relevantes. [...] quedan pendientes

algunas líneas de trabajo, por ejemplo: la alineación entre currículo y tutoría; formas de organización de la tutoría [...] como es la multitutoría y comunidades de práctica; ambientes de aprendizaje en la tutoría y desarrollo de capacidades abiertas; buenas prácticas y ética en la tutoría.

Lo anterior demuestra que la tutoría en la educación superior representa un campo fértil para la investigación.

4.2.3 Navarro (2013) en su trabajo realizado en Argentina, titulado “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades” y de corte cualitativo, plantea que el enfoque escribir a través del currículum propone que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales. Así, el autor a partir de entrevistas, consignas e instructivos, investigó en qué medida este conocimiento está efectivamente inscrito en las prácticas docentes, las trayectorias estudiantiles y los materiales curriculares de carreras de humanidades de la Argentina. El objetivo fue brindar un diagnóstico suficientemente abarcativo y representativo de la inscripción de la lectura y la escritura disciplinar en las trayectorias de formación de los estudiantes de carreras de Humanidades en Argentina.

El autor hace una acotación importante con respecto a la institución investigada, la Universidad de Buenos Aires, pues es la institución de educación superior más importante de Argentina, con 22.5% del total de estudiantes y 19% de docentes del sistema público de educación universitaria (para ese período en el que se llevó a cabo la

investigación) junto con la ubicación más alta en términos de producción científica (sir, 2011a; 2011b). Por este motivo, los hallazgos de la investigación de Navarro no se acotan a la institución abordada sino que pueden, como él lo refiere, brindar perspectivas útiles para comprender buena parte del panorama universitario argentino y regional. Los resultados muestran que las competencias retóricas, aunque son evaluadas, no suelen ser objeto sistemático de enseñanza y que se precisa instrumentar una didáctica específica para ello.

Para responder a esta problemática, Navarro presenta una propuesta institucional de formación docente interdisciplinaria en lectura y escritura científico-académica, denominada “Propuesta de formación docente colaborativa”. Esta propuesta se llevó a cabo entre 2010 y 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires dentro del proyecto de docencia e investigación “Taller de lectura y escritura de géneros académicos”, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, y con apoyo del Ministerio de Educación de la Nación. Originalmente, el proyecto consistió en el dictado de talleres remediales de lectura y escritura durante el verano, aislados de las materias y las carreras, y destinados de forma común a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras. La iniciativa no solo resultó relevante por las elevadas exigencias discursivas de la educación superior sino porque, en el caso particular de estas carreras en la Universidad de Buenos Aires, no existen asignaturas específicas que aborden la problemática, salvo seminarios y cursos *ad hoc* que no se encuentran integrados a los planes de estudios. Para tal fin, se conformó un equipo de ocho lingüistas expertos en didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior. El equipo pronto determinó que

el dictado de los talleres requería, previamente, investigar las prácticas letradas de las carreras de Humanidades involucradas, en particular los géneros discursivos de formación y sus especificidades disciplinares: parcial presencial, parcial domiciliario, monografía y final oral (Navarro y Moris, 2012b, citado en Navarro, 2013, p. 727).

La investigación también incluyó la recolección de las creencias y experiencias de los actores científico-académicos involucrados, y la construcción de unos corpórea amplios de textos estudiantiles, junto con las consignas, instructivos y devoluciones de los docentes. Además, se elaboraron materiales didácticos específicos, próximos a publicarse. Por último, el proyecto buscó formar estudiantes avanzados de las diferentes carreras para que participaran en la puesta en funcionamiento de los talleres junto con los expertos lingüistas (Navarro y Moris, 2012a). Este objetivo incluyó dos aspectos. Por un lado, buscó ofrecer a estudiantes avanzados de las carreras involucradas un proceso específico e integral de desarrollo de herramientas didácticas para la *alfabetización académica*. Esta formación es fundamental ya que, refiere al autor, al igual que sucede con los cursos de lectura y escritura, no existe una materia curricular específica en los profesorados universitarios de las carreras estudiadas que se focalice en la didáctica de la lectura y la escritura disciplinar, a pesar de su relevancia para la formación profesional de los estudiantes. Por el otro, buscó sumar al equipo de trabajo la perspectiva de los estudiantes avanzados, con pertenencia relativa a las culturas disciplinares de sus carreras y, en especial, experiencia respecto del proceso para alcanzar esa pertenencia. Estos estudiantes cuentan con las intuiciones del escritor en formación y pueden compartirlas en los cursos específicos con estudiantes ingresantes. Sin embargo, es preciso que reciban antes un entrenamiento que les brinde un

metalenguaje y una serie de perspectivas lingüísticas y didácticas específicas para hacerlo.

La propuesta para el entrenamiento de los estudiantes avanzados como tutores de lectura y de escritura disciplinarias, en síntesis, refiere Navarro, puede considerarse una iniciativa institucional que responde al problema de la *alfabetización académica* dentro de las materias disciplinarias. Los tutores lograron participar, conformando equipos de trabajo, en diversos aspectos de la formación docente: exploración de la problemática de la *alfabetización académica* y los discursos disciplinarios; desarrollo de un metalenguaje y un conjunto de herramientas de análisis; formación en estrategias para el diseño de secuencias didácticas, dictado de clases y tutoría de estudiantes; participación monitoreada en talleres de lectura y escritura específicos de disciplinas; y elaboración de materiales didácticos basados en líneas de investigación propias. A lo largo de este proceso, los tutores hicieron aportes valiosos en la operación del dispositivo a partir de su perspectiva inscrita en las culturas disciplinarias específicas y familiarizada con las estrategias de aprendizaje más fructíferas. De esta manera, el dispositivo incluyó instancias de formación de estudiantes avanzados en didáctica de la lectura y la escritura disciplinar, al mismo tiempo que sumó su participación y perspectiva para el dictado de clases y elaboración de materiales didácticos y de investigación. Se trata, por tanto, de un proceso de formación multidireccional: los docentes lingüistas pueden ligar su conocimiento sobre el lenguaje y la alfabetización académica a los marcos sociodiscursivos y epistemológicos de las disciplinas, y los tutores de las disciplinas pueden adquirir herramientas fundamentales para incorporar el trabajo sobre lectura y escritura a su práctica docente. En términos más amplios, la formación de estudiantes

avanzados como tutores de escritura disciplinar implica comenzar a asumir institucionalmente la formación de docentes con herramientas para la enseñanza de la lectura y la escritura científico-académica. Muchos de los estudiantes participantes del proyecto ya se han graduado o están próximos a hacerlo y se desempeñarán, en la mayoría de los casos, como profesores y licenciados de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras en diversos ámbitos y niveles educativos como educación media, terciaria y universitaria. En sus actividades presentes o futuras como docentes y funcionarios, los tutores de escritura podrán utilizar o ampliar algunas de las herramientas específicas adquiridas en los cursos en los que participaron activamente. De esta manera, es probable que se mejoren algunos de los diagnósticos hallados en esta investigación. La principal dificultad que enfrentó el proyecto fue su carácter piloto, esto es, su escasa pertenencia curricular. El proceso de formación de los tutores en los cursos no contó con ninguna inscripción en el plan de estudios ni ofreció remuneración económica alguna. Por tanto, la participación de los tutores en las sucesivas etapas de formación, de dos años de duración, se basó únicamente en su elevado compromiso y predisposición y hubo un natural desgranamiento (alrededor del 25% culminó el proceso completo). Por este motivo, es necesario que este tipo de iniciativas cuenten en el futuro con mayor apoyo institucional y se cristalicen en propuestas curricularizadas.

De este trabajo lo que se retoma como aspecto más relevante para la investigación es lo que Navarro refiere con respecto a la formación tanto de docentes en la lectura y la escritura a nivel superior y la de tutores quienes, en un futuro cuando se gradúen y decidan iniciarse en la docencia, podrían implementar prácticas de lectura y de escritura más contextualizadas en sus cursos con sus estudiantes. También se retoma

para el presente estudio la importancia que le da Navarro en su trabajo al accionar en conjunto de docentes y tutores en pro del aprendizaje en las disciplinas por medio de prácticas de lectura y de escritura relevantes para la construcción de conocimiento en el aula universitaria, y que la multiplicación en Argentina de cursos de *alfabetización académica*, curricularizados en mayor o menor medida, evidencia que las prácticas de lectura y de escritura científico-académica en la universidad constituyen una temática de interés institucional y disciplinario. Para terminar, aunque en el presente trabajo no se hace referencia al tutor como un tutor disciplinar como lo refiere el autor, sino como un tutor interdisciplinario, se concuerda con las palabras con las que Navarro concluye su trabajo, que resultan muy pertinentes:

[...] es preciso estimular la creación de programas de formación y actualización docente que, mediante el estudio y el trabajo colaborativos, estimulen el desarrollo de herramientas metalingüísticas y didácticas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar. Como se señaló antes, el propio movimiento escribir a través del currículum fomenta este reclamo. En este sentido, la formación de tutores disciplinares es una iniciativa interesante que permite la inclusión de nuevos miembros de las culturas disciplinares, familiarizados con los procesos que debe atravesar un estudiante ingresante al grado universitario, junto con lingüistas expertos en la temática, en un trabajo colaborativo y multidireccional de formación, investigación y docencia. En particular, esta iniciativa brinda oportunidades inéditas y enriquecedoras de formación para que los futuros licenciados y profesores de carreras de humanidades que participen cuenten con herramientas, perspectivas y prácticas monitoreadas en didáctica de la escritura que potencien el trabajo con la lectura y la escritura disciplinar dentro de las materias (2013, p. 731).

Contexto Nacional

4.2.4 Hasta aquí se han recogido antecedentes relevantes sobre la tutoría en la educación superior en el contexto internacional. Ahora, se dará cuenta de dos antecedentes en este campo de la tutoría en la universidad en el contexto nacional colombiano. Al respecto, Gonzáles, E. (2005), de la Universidad Javeriana de Bogotá, en su trabajo de corte cualitativo “La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones”, desarrolla los conceptos de tutor y tutoría, pero en el ámbito de la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje, haciendo énfasis en la formación del sujeto tutor en la universidad colombiana.

El foco de interés del presente estudio son el tutor y la tutoría pero en el ámbito real, no virtual. Sin embargo, del trabajo de Gonzáles se consideran relevantes para esta investigación los siguientes aspectos:

El término tutor

En este punto la autora coincide con los autores referenciados anteriormente en que los orígenes del término se sitúan en la Grecia antigua, por lo que no se profundizará al respecto. Lo que interesa de este apartado es lo que refiere Gonzáles sobre el tutor y su función:

Parte de la función del tutor es la de propiciar los espacios para la comunicación, para que el tutorado exprese su palabra, no se trata solo de escuchar, sino de favorecer el debate, el disenso, la discusión, para lograr en el estudiante la confianza y la fuerza suficiente que lo llevan a sentirse sujeto capaz de hacer oír su voz y evaluar su proceso de crecimiento (p. 244).

Lo anterior refuerza la concepción del tutor y su función como un sujeto crítico que se preocupa por establecer una relación cognitiva y afectiva, de manera equilibrada, con su tutorado.

La tutoría

Aunque la autora se enfoca en la tutoría en la educación a distancia, se considera pertinente lo que afirma con respecto a la tutoría en la educación presencial, a partir del análisis que hizo de la bibliografía, tomando como referente a Rodríguez Espinar, S. (2004), autor del *Manual de Tutoría Universitaria* (España):

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes [...] mediante la atención personalizada al estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en enseñanza. La función primordial de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante [...] a lo largo del proceso formativo para acompañarlo en la toma de decisiones sobre las rutas de aprendizaje y de construcción del conocimiento (González, 2005, p. 244).

Así, partiendo de los hallazgos en su análisis bibliográfico del autor referido anteriormente, la autora considera que la tutoría, concebida como un proceso de interacción entre tutor y tutorado, surge del intento de responder a las necesidades de la universidad del siglo XXI: “el desarrollo del capital humano”.

La modalidad de la tutoría presencial (individual o grupal) en Colombia, asevera González, fue tomada en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional – ICFES desde 1981, fecha en la que al presentar las directrices para la tutoría, hizo referencia a este tipo de tutoría incluyendo, además, la telefónica (especialmente para la educación a

distancia), la escrita (también llamada educación por correspondencia) y la radial (nunca llevada a cabo por razones, parafraseando a Gonzáles, aún desconocidas).

En la década de los 90 y a comienzos del 2000, dado el auge de la tutoría, se empezó a darle importancia a la capacitación permanente que debe recibir el tutor con relación a las bases conceptuales, la especificidad del aprendizaje, la metodología, el desarrollo de habilidades, estrategias y actitudes propias en la acción tutorial, pero en la educación a distancia. Actualmente, refiere la autora, la tutoría se asocia a la manera como se interactúa con el estudiante para la construcción de conocimiento.

Para terminar este apartado, Gonzáles concluye que la tutoría cumple una función orientadora que no solo se centra en aspectos académicos referidos a los procesos cognitivos del estudiante, sino también en aspectos afectivos. Además, la autora concluye que “la tutoría es institucional, cargada de valores, principios, ideales, prospectivas que subyacen en la filosofía de cada proyecto educativo” (p. 247).

Formación del tutor en la universidad

De este apartado se destaca para esta investigación las consideraciones que hace Gonzáles, a partir de sus hallazgos al indagar en la bibliografía, relacionadas con la tutoría en el contexto colombiano. Ella resalta el hecho de que, en nuestros tiempos, en la universidad es necesario pensar en los procesos de formación del tutor desde una perspectiva en la que las acciones pedagógicas sean congruentes con las teorías de la educación contemporánea, “a partir de la reflexión permanente sobre el otro”, es decir, el estudiante tutorado, planteándose constantemente, como tutor, los siguientes interrogantes: “¿Quién es el estudiante? ¿En qué contexto se encuentra inmerso? ¿Cómo percibe el mundo que lo rodea? ¿Cómo es su vida? ¿Qué siente? ¿Qué

piensa? ¿Qué ideas tiene? ¿Cuáles son sus opciones fundamentales? ¿Qué espera del saber disciplinar?” (p. 255).

Para terminar, es importante aclarar que en el trabajo llevado a cabo por Gonzáles, en el apartado de las conclusiones, ella especifica que el tutor en el ámbito universitario se le relaciona con el docente, mas no con el estudiante como sí se hace en este trabajo. No obstante, lo recogido en este apartado es un indicador de que ya se han venido adelantando investigaciones en el área de la tutoría y la figura del tutor en la universidad colombiana y, que pese al reconocimiento del MEN de la tutoría, aún se evidencia una falta de articulación de la acción tutorial con las políticas educativas de la universidad, y más si se trata del tutor y su desempeño tutorial desde el accionar de un estudiante de pregrado.

4.2.5 El artículo, escrito por Gloria Mercedes Alzate-Medina y Luis Bernardo Peña-Borrero (2010) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá - Colombia, y basado en 85 registros etnográficos, da a conocer los resultados parciales de una investigación cualitativa sobre el Proyecto de Indagación (PRIN) de la carrera de Psicología de la Universidad Javeriana, sobre la tutoría entre iguales, referente a la promoción de los procesos de lectura y de escritura en la educación superior, orientada a desarrollar el espíritu investigativo.

Las referencias conceptuales del artículo presentan las primeras concepciones del tutor en la universidad como una figura casi paterna de vigilancia a los procesos cognitivos, sociales y morales de los tutorados. Más adelante, el tutor pasó a desempeñar un rol más activo basado en un método dialogal para abordar temas

concernientes a la producción escrita de los estudiantes, principalmente, el ensayo. No obstante, la universidad ponderó en demasía el plano intelectual, descuidando otros aspectos importantes de la formación humana. En el siglo XXI, gracias a las investigaciones y reflexiones llevadas a cabo para replantearse cómo se estaba asumiendo la tutoría universitaria, surgió la tutoría entre iguales, con un enfoque más personalizado e integral, que no solo se ocupa de los problemas académicos de los estudiantes, sino también de los personales y los profesionales. En ese sentido, refieren los autores, el tutor cobró un rol aún más activo que lo condujo a asumir la tutoría como una estrategia para promover el desarrollo integral de los estudiantes y, con mayor razón, cuando se trata de la tutoría entre pares porque el tutor se encuentra más próximo al contexto del tutorado al compartir rasgos como la edad y el nivel educativo. No obstante, la tutoría puede enriquecerse aún más si se trata de un tutor y un tutorado que no compartan las características mencionadas anteriormente.

En cuanto al procedimiento seguido en la investigación que refieren los autores del artículo, el Proyecto de Indagación (PRIN) tuvo como objetivo que 97 estudiantes de primer semestre de Psicología escribieran un ensayo en parejas pasando por las etapas de planeación, escritura de borrador, revisión y “versión final”. Los estudiantes contaron con el apoyo de una tutoría integral y flexible en la que se establecieron los criterios de su trabajo por medio de talleres y guías.

En relación con los resultados de la investigación, fueron parciales y comprendieron dos categorías: el contexto, entendido como el espacio donde se desarrollaron las tutorías entre iguales (pares), el inicio y el cierre de las mismas, y las interacciones tutor-estudiante, estudiante-tutor y estudiante-estudiante, mediadas,

principalmente la primera, por la INDAGACIÓN, es decir, el uso de la pregunta como mecanismo de interacción y profundización, lo que estimula el pensamiento crítico desde ambas partes, tutor y tutorado, enfatizando la evaluación de la comprensión de lectura, la indagación del proceso de escritura, el conocimiento de las dificultades y la concesión de una realimentación.

Lo anterior se aproxima a la manera como se desarrollan las tutorías entre pares en el GRACA de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. Así, se sienta un precedente significativo, en esta sección de antecedentes, que incluso ha sido tópico de discusión en los GRACA, y ha hecho parte de la formación del tutor del Nodo de Salud.

4.3 Antecedentes en la Universidad del Valle

Para finalizar con este apartado de antecedentes, se incluye los trabajos, en relación con la lectura y la escritura, adelantados en la Universidad del Valle de Cali – Colombia por dos docentes que hacen parte del grupo de investigación *Leer, Escribir y Pensar*, mencionado al inicio de este trabajo, y quienes están a cargo de la coordinación de los GRACA. Adicionalmente, se recoge antecedentes sobre el trabajo llevado a cabo por dos estudiantes de la maestría en Lingüística y Español sobre las prácticas de docentes universitarios en la escritura colaborativa bajo el marco de la *alfabetización académica*.

4.3.1 En su trabajo López, G. y Arciniegas, E. (2006) en relación con la transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva, ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, las docentes presentan un Programa de Intervención, una propuesta curricular, resultado

de su experiencia docente y de investigación en el aula, desarrolladas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje desde 1998. Esta propuesta estuvo orientada a mejorar los procesos de lectura y de escritura académicas de los estudiantes que ingresan al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, con base en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Esta experiencia docente e investigativa empezó a implementarse en tres de los cuatro cursos que conforman el componente de Español en este programa académico, pues las docentes consideran que en este componente se abre el espacio propicio para que los estudiantes desarrollen, en su lengua materna, procesos fundamentales para su desempeño como futuros profesores de lengua extranjera.

En su momento, para el desarrollo de la propuesta, las docentes plantearon la importancia de contar con: (1) Políticas institucionales que le den la importancia y el espacio curricular requeridos a la lectura y a la escritura académicas y (2) Participación conjunta de los profesores de lengua y de las disciplinas.

El llamado a través de esta propuesta, por parte de las docentes, es, entonces, a involucrarnos en la Universidad del Valle en un trabajo coordinado entre los profesores de lengua y los profesores de las distintas disciplinas de formación, para que los procesos de lectura y de escritura académica ocupen el espacio que les corresponde en los procesos de formación profesional de los estudiantes. Es así, como basándose en la teoría, las autoras argumentan que no podemos seguir asumiendo la lectura como una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos, como lo cuestiona Carlino (2005) y lo mismo se aplica a la escritura académica.

En síntesis, resumen las docentes, si lo que se espera de los estudiantes que ingresan a la universidad es su capacidad para: utilizar los conceptos del área en que se inscriben y con las que esta tiene contacto de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trata; elaborar explicaciones y argumentos que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer; utilizar de manera adecuada citas de autores para sustentar sus afirmaciones y demostrar la validez académico-científica de sus textos; establecer relaciones adecuadas entre los conceptos y distinguir los niveles de análisis del campo científico que apenas están conociendo, entonces no se puede seguir asumiendo los cursos de lectura y de escritura como “remediales”. En consecuencia, la respuesta a la situación problemática a la que se enfrentan los estudiantes está en manos de los docentes universitarios, tanto los de Lenguaje como los de las áreas de formación, a quienes corresponde enseñarles los modos específicos de leer y de escribir propios de las disciplinas, asignándoles espacio a estas prácticas en los programas y en las clases, para así asumir el análisis conjunto de las lecturas y las escrituras de los estudiantes y su incidencia directa en el aprendizaje de los contenidos disciplinares, en un proceso de reflexión y de realimentación permanentes.

Todo lo anterior, constituye un precedente importante para este trabajo en términos de los avances realizados en la Universidad del Valle en estas cuestiones de replantearse la manera como se asumen los procesos de lectura y de escritura en este escenario.

4.3.2 En el marco de la “Recreación y Actualización de la Política Curricular” en la Universidad del Valle, se lleva a cabo el Segundo Seminario Permanente el 28 de noviembre de 2011. Mediante la modalidad de panel, las docentes Arciniegas, E. y

López, G. (2011), presentan adelantos de su trabajo sobre la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en la formación universitaria, desde una perspectiva metacognitiva. Por medio de este trabajo, realizado en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad desde 1998, las docentes dan cuenta de la implementación de una propuesta didáctica orientada a mejorar los procesos de lectura y de escritura académicas de los estudiantes de la Universidad. Lo que interesa de este trabajo es lo que abordan las docentes sobre la *alfabetización académica*, la *cultura académica universitaria*, la *metacognición*, la *lectura* y la *escritura*, y las referencias que hacen a REDLEES y al grupo de investigación Leer, Escribir y Pensar, de donde emergen los GRACA. Así, puede tenerse un panorama más claro de todo el trabajo que se ha venido desarrollando en la Universidad del Valle, sentando otro precedente importante para esta investigación.

En su propuesta didáctica, Arciniegas, E. y López, G. tienen en cuenta el hecho de que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, ya manejan ciertas competencias en la lectura y la escritura que han desarrollado de manera inconsciente; razón por la que se les dificulta enfrentarse a la complejidad de las prácticas de leer y de escribir para el aprendizaje en la Universidad. Por tanto, las docentes deciden abordar sus cursos desde una perspectiva metacognitiva, en la que “se parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos cognitivos, así como afectivos y sociales”. Para ello, la metodología que siguen las docentes la describen de la siguiente manera:

[...] iniciamos con la elaboración de sus autobiografías y de sus historias de lectura y de escritura. A lo largo de los cursos -a partir de actividades que involucran las dos competencias, lectura y escritura, que en el acceso y manejo del discurso escrito se dan de manera articulada- se desarrollan *proyectos de aprendizaje* alrededor de temáticas

que permiten a los estudiantes apropiarse de estrategias cognitivas y metacognitivas para que las tareas de lectura y de escritura, auténticas y significativas, las asuman conscientemente y redunden en sus procesos de formación profesional. De esta manera, los cursos de lengua se constituyen en espacios en los que no sólo se aprende la lengua, sino sobre temáticas específicas de su área de formación y sobre modos académicos de leer y de escribir propios del área disciplinaria (2011, p. 1)

En el apartado de los referentes conceptuales, las docentes tratan los siguientes conceptos:

a. Comportamiento metacognitivo: lo entienden “como una actividad mental mediante la que otros estados o procesos mentales se constituyen en objeto de reflexión; exige del sujeto, por una parte, el desarrollo de su conciencia y, por otra, la regulación permanente de sus procesos cognitivos” (p. 3). Así, las docentes sostienen que una característica fundamental del comportamiento metacognitivo es que es “situado”, es decir, contextualizado, pues responde a una tarea particular en el momento, y a las condiciones en las que la tarea se asume. Al respecto, las docentes refieren:

Para abordar estos procesos desde una perspectiva metacognitiva, partimos del desarrollo de la conciencia de los estudiantes *sobre sí mismos* como sujetos que leen y que escriben –sus conocimientos previos, sus fortalezas y sus debilidades-; *sobre la tarea particular* de lectura y de escritura a la que se enfrentan –temática, propósito, interlocutor, tipo de texto- y sobre las *estrategias* y el procedimiento adecuados para la tarea. El desarrollo de la conciencia sobre los distintos aspectos del proceso de lectura y de escritura lleva a los estudiantes a asumir con propiedad la regulación de sus procesos [...] (P. 4)

b. Alfabetización académica: en relación con este concepto, las docentes han ido adelantando trabajos, como este por ejemplo, en los que sientan los argumentos para la reconceptualización de este término que, como se abordó en los aportes de Castelló (2014):

[...] se entiende no como un estado, sino como un proceso formativo continuo de desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura académicas propias de la disciplina de formación. Esta concepción rompe, así, con la noción tradicional que suponía que la lectura y la escritura se adquieren y se desarrollan, de una vez y para siempre, en los niveles de primaria y de secundaria. Es claro que en la universidad -a diferencias de los niveles anteriores- la diversidad de temas, de propósitos, de tipos de textos, de destinatarios posibles, los textos académicos se convierten siempre en un desafío para los miembros de esa comunidad y, mucho más aún, para aquellos que apenas se inician en esa cultura [académica universitaria] [...] En este marco conceptual y didáctico, consideramos que una buena parte de la función de formación de la universidad consiste en lograr que sus estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica particular, es decir, que se apropien tanto de unos modos discursivos como de unos campos conceptuales específicos. Para ello, insistimos, es necesario que la universidad -directivas, profesores y estudiantes- promueva y oriente unas prácticas de lectura y de escritura que permitan el desarrollo adecuado de unos modos particulares de indagar, de adquirir, de transformar, de construir y de comunicar el conocimiento. Se deben, entonces, asignar los espacios necesarios y suficientes en los planes de estudio para que las prácticas de lectura y de escritura académicas se constituyan efectivamente en medios propicios para el aprendizaje y la formación disciplinaria. (Arciniégas, E. y López, G. 2011, p. 8).

Retomando de nuevo lo referente a la propuesta didáctica de las docentes, a partir de los conceptos abordados previamente, la población beneficiada fue la de los siguientes programas, con alcance hasta estudiantes de posgrado: 1) Licenciatura en Lenguas Extranjeras, 2) Ingeniería Civil, 3) Estudiantes de ingreso con bajos puntajes y, en general, 4) Cursos del componente de Español para los programas de pregrado de la universidad.

Este antecedente también se considera importante para esta investigación, pues en él las docentes consignan información sobre el origen del grupo Leer, Escribir y Pensar, y la REDLEES, de donde emergen los GRACA.

a) Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar

Como parte del trabajo que se viene adelantando en la Universidad del Valle en los procesos de lectura y de escritura en la educación superior, en junio de 2008 se conformó el grupo de investigación Leer, Escribir y Pensar en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, que cuenta hasta la fecha con gran cantidad de producción intelectual derivada de su accionar investigativo. La línea de investigación del grupo es “La lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva”, cuyo objetivo es indagar “sobre las prácticas de lectura y de escritura académicas y su incidencia en el aprendizaje en las distintas áreas de conocimiento, con el propósito de diseñar propuestas para lograr mejores competencias comunicativas que tengan una incidencia positiva en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de investigación en los distintos programas académicos” (p. 13). Dentro de las actividades que reporta llevar a cabo el grupo, están: 1) El seminario interno permanente que se desarrolla a lo

largo del semestre académico, y 2) El liderazgo del nodo Univalle de REDLEES, Red de lectura y de escritura en la Educación Superior.

b) Red de Lectura y de Escritura en la Educación Superior – REDLEES

Creada en noviembre de 2006 con el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), es una red nacional de universidades que promueve el diálogo permanente entre todos sus miembros sobre asuntos como:

i) Importancia de la lectura y la escritura en la vida social y profesional, ii) Políticas y experiencias institucionales que promueven el desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior, iii) Estado de la investigación sobre lectura y escritura en Colombia, iv) Experiencias de aula en lectura, escritura y expresión oral, tanto desde el área de lengua como de otras disciplinas, v) Tendencias y enfoques teóricos que subyacen en las propuestas pedagógicas y curriculares en lectura y escritura en Educación Superior, vi) Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad. (Arciniegas, E. y López, G., 2011, p.16).

La REDLEES anualmente organiza un encuentro nacional e internacional en el que participan directivos, docentes y estudiantes de todas las universidades adscritas a la Red, con el propósito de compartir y de discutir experiencias investigativas y didácticas en las que la lectura y la escritura se asumen como prácticas articuladas al aprendizaje de las distintas disciplinas, así como experiencias de políticas y de estrategias institucionales que promueven la vinculación de la lectura y la escritura en la formación profesional.

c) El Nodo Univalle (UV) de REDLEES

Con el apoyo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y de la Vicerrectoría Académica de la Universidad, se conformó el nodo en el 2007. El nodo asumió, además, la Coordinación del Nodo Suroccidente de 2007 a 2010, a cargo de la profesora Gladys Stella López, quien fue designada como Coordinadora nacional desde 2010.

A instancias del Nodo UV, el programa de Formación Permanente de Docentes UV, liderado por la Vicerrectoría Académica, acogió la lectura y la escritura desde las disciplinas como una de las líneas de este programa que constituye una de las acciones fundamentales del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle.

En este marco, el nodo ha organizado diferentes actividades académicas como conferencias, cursos cortos, talleres y un conversatorio semestral permanente. Entre los conferencistas invitados se ha tenido a:

- Daniel Cassany, profesor e investigador de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España, con la conferencia “La lectura desde una perspectiva sociocultural”, el 16 de noviembre de 2007.
- Paula Carlino, profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, quien ofreció el taller “Lectura y escritura en el currículo”, del 12 al 16 de mayo de 2008.
- Charles Bazerman, profesor e investigador de la Universidad de California en Santa Bárbara, y uno de los líderes del movimiento WAC –Writing Across

the Curriculum-, quien orientó el seminario-taller “Prácticas disciplinares de escritura académica I”, del 3 al 4 de junio de 2009.

- Charles Bazerman, seminario-taller “Prácticas disciplinares de escritura académica II”, del 10 al 11 de junio de 2010.
- Monserrat Castelló, profesora e investigadora de la Universidad Ramón Llul, Barcelona, España, a cargo del seminario-taller “La lectura y la escritura en el aula universitaria”, del 24 al 27 de octubre de 2011.

Además de la organización y participación en las anteriores actividades, desde su conformación en 2007, el Nodo UV de REDLEES ha mantenido un ciclo semestral de conversatorios, al que se invita a todos los profesores de la Universidad del Valle y a los miembros del Nodo Suroccidente, con el propósito de compartir y discutir distintas temáticas sobre las prácticas de lectura y de escritura académicas. Las temáticas abordadas han sido:

- Semestre I y II de 2007: “Ciclo de experiencias significativas en lectura y escritura en la universidad (1)”.
- Semestre I y II de 2008: “Ciclo de experiencias significativas en lectura y escritura en la universidad (2)”.
- Semestre I de 2009: “Ciclo de experiencias significativas en lectura y escritura en la universidad (3)”.
- Semestre II de 2009: El Nodo UV tuvo a su cargo la Coordinación general del III Encuentro nacional y II internacional de lectura y escritura de

REDLEES, que se realizó en Cali, conjunto con las universidades Pontificia Javeriana y San Buenaventura, entre el 8 y el 10 de octubre de 2009, cuyo eje temático fue “Leer y escribir en la formación profesional: reflexiones y propuestas desde las disciplinas”.

- Semestre I de 2010: “Ciclo de experiencias significativas en lectura y escritura en la universidad (4)”.
- Semestre II de 2010: “Pensar el ensayo”.
- Semestre I de 2011: “Enseñanza de la escritura en la universidad. ¿Quién, cómo, por qué?”.
- Semestre II de 2011: “Papel de la lectura y la escritura en la inclusión social”, semestral–taller para profesores de Ingeniería de la Universidad del Valle: “La lectura y la escritura en el aula universitaria”, desde septiembre a diciembre de 2011.

Se resalta todo el trabajo adelantado en la Universidad del Valle por el grupo *Leer, Escribir y Pensar*, inscrito al nodo REDLEES Univalle, sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Ello sienta un precedente para el trabajo que posteriormente se empieza a desarrollar con la creación de los GRACA.

En las conclusiones de las docentes se destaca lo que refieren a partir de su experiencia en los cursos en los que implementaron su propuesta, siendo estos “una evidencia de las influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje, ya que una mayor conciencia permite una mayor regulación y esto propicia autonomía en los procesos de aprendizaje” (p. 15). Se concuerda con las docentes en que:

[...] mientras se lee y se escribe se aprenden: la lengua, los modos académicos de leer y de escribir y temas propios de la disciplina. El curso se constituye, entonces, en un espacio natural de aprendizaje más que un programa remedial de estrategias (p. 15).

Es así como se evidencia, como se mencionó al comienzo de este trabajo, que es necesario replantear los cursos de Español ofrecidos en la Universidad del Valle en los que se han estandarizado los procesos de lectura y de escritura, cuando cada disciplina tiene sus modos característicos de *leer, escribir y pensar*, como ya se ha dicho.

Resulta pertinente la contribución de las docentes como muestra del trabajo adelantado, aunque hasta el momento no se haya mencionado lo de los GRACA y la función del tutor en los procesos de lectura y de escritura. No obstante, en este trabajo se muestra un punto de partida, una preocupación por situar los procesos de lectura y de escritura desde la reconceptualización de la *alfabetización académica*. Además, en este trabajo, las docentes concluyen que:

Una dificultad a la que hay que dedicarle atención es la “cultura académica” de los estudiantes que inicialmente los lleva a una resistencia a participar activamente en la construcción de conocimiento. Los estudiantes no se consideran a sí mismos como sujetos que participan activamente en este proceso, sino más bien como “receptores” que deben captar todo lo que el profesor o los libros les transmiten. La misma situación ha hecho que no asuman fácilmente la lectura y la escritura como prácticas integrales del proceso de aprendizaje, sino como actividades “añadidas” que les demandan tiempo y esfuerzo adicionales (p. 15).

Lo anterior demuestra la ya existente preocupación por explicitar en la Universidad el concepto de *cultura académica*, mismo que, y como ya se había mencionado, “está implícito en las aulas universitarias” (Carlino, 2005, p. 15).

4.3.3 Por último, en esta sección de antecedentes, es pertinente incluir el trabajo llevado a cabo por López, K. y Pedraza, C. (2012) sobre las prácticas de docentes universitarios en la escritura colaborativa bajo el marco de la *alfabetización académica*. Esta investigación, realizada bajo la metodología de estudio de caso, tuvo como objetivo describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura de un grupo de docentes universitarias después de la implementación de una estrategia colaborativa de formación en *alfabetización académica*. Los cambios identificados demuestran el potencial de estrategias formativas de carácter colaborativo entre docentes de Lenguaje y docentes de las disciplinas, en tanto ejemplifican cómo estos últimos pueden reconocer las particularidades de la escritura en sus áreas a partir de la reflexión y la acción sobre sus propias prácticas y, en calidad de expertos, aportar a la formación de sus estudiantes en las maneras de escribir propias de su disciplina a través de las tareas que diseñan en el marco de sus cursos.

Es significativo el hallazgo principal de esta investigación en términos de que, en palabras de las autoras:

[...] resulta fundamental tener siempre presente [...] que la transformación de las representaciones está directamente relacionada con la transformación de las prácticas. Trabajar con los docentes acompañándoles en la organización de actividades para sus clases es una estrategia efectiva, acompañada de la reflexión teórica y del intercambio con los pares (p. 147).

Es así como el trabajo de acompañamiento de los GRACA, en los procesos de lectura y de escritura, cobra importancia porque busca promover la transformación de las representaciones de los docentes en pro de la Salud Académica no solo de los estudiantes, también de ellos mismos y de manera articulada, desde la perspectiva de la

alfabetización académica; y, en este sentido, el trabajo interdisciplinario entre pares resulta ser una pieza clave.

Este trabajo de López, K. y Pedraza, C., situado en el contexto de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, puntualmente en la Escuela de Rehabilitación Humana, programa de Fonoaudiología, muestra, entonces, que entre los docentes se ha venido adelantando un trabajo significativo desde esa reconceptualización de la *alfabetización académica*. No obstante, demuestran que los docentes realmente necesitan un apoyo complementario que implique un trabajo colaborativo con ellos, un acompañamiento para que los procesos de aprendizaje de sus estudiantes realmente sean significativos, y estén atravesados por la lectura y la escritura.

5. Fundamentación Teórica

Puesto que el objetivo principal de este trabajo es caracterizar el tipo de contrato pedagógico propuesto como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud de la Universidad del Valle para abordar la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la cultura académica universitaria, es necesaria una revisión teórica cuyo propósito es darle a esta investigación un sistema coordinado y coherente de los conceptos inherentes a ese objetivo, partiendo de: la reformulación de los conceptos *comunidad universitaria*, *cultura académica universitaria* y *política curricular*; y la exploración teórica de lo que son: la *alfabetización académica*; la *lectura* y la *escritura* en la Educación Superior; la *metacognición*; los *elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura*; la *tutoría entre pares* y la *interdisciplinariedad*; el *tutor* y el *tutorado*; las *diferencias entre tutoría y asesoría*; el *contrato pedagógico*, y el *trabajo colaborativo con docentes y directivos*.

5.1 Comunidad Universitaria

En los antecedentes de investigación abordados en este trabajo se encontró que poco se explicita lo que es la *comunidad universitaria* y, por ende, lo que es la *cultura académica universitaria*. Para esta investigación resulta indispensable conceptualizar acerca de qué es la *comunidad universitaria* y lo que ella comprende. Para ello, antes de consultar referentes bibliográficos sobre el tema, es necesario hacer una revisión en los documentos institucionales de la Universidad del Valle, como por ejemplo el Proyecto

Institucional, Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015 del Consejo Superior, en el que se refiere que el mismo:

[...] es resultado de procesos de reflexión y discusión de la **comunidad universitaria**⁴, liderados por los consejos Académico y Superior, sobre el carácter, el sentido y los fines de la Universidad; y el punto de partida para consolidar y proyectar su reconocimiento académico y contribuir al desarrollo del departamento del Valle del Cauca y de la región suroccidental del país (p. 10).

La pregunta que se plantea, entonces, es: ¿a qué se refiere el término **comunidad universitaria** en el contexto de la Universidad del Valle? Este interrogante tiene su respuesta en el mismo documento, Proyecto Institucional, en el apartado “Definiciones Esenciales” que, entre otras definiciones, se encuentra la de *comunidad universitaria*:

La comunidad universitaria está conformada por los docentes, los estudiantes, los directivos, el personal administrativo y de servicios y los egresados. Los docentes y los estudiantes se organizan en torno a programas de formación docente, de investigación y de extensión y constituyen el eje alrededor del cual se desarrollan las actividades esenciales de la Universidad. Los directivos son los responsables del cumplimiento de los objetivos y de las metas académicas de la Institución. El personal administrativo y de servicios es el soporte básico para su funcionamiento eficiente en el ámbito académico y operativo [...] (p. 18).

A partir de la definición anterior, se concluye entonces que en este documento institucional se reconoce que el desarrollo de “las actividades esenciales de la Universidad”, en términos académicos, comprende el trabajo articulado entre estudiantes, docentes y directivos. En ese sentido, se hace necesario conceptualizar qué

⁴ Resaltado por la autora.

es la *cultura académica universitaria* dentro de esta *comunidad universitaria* definida en el documento citado de la Institución, pues no se hace una teorización sobre qué se entiende por *cultura académica universitaria*, ni tampoco se explicita el término en los documentos institucionales.

5.1.1 Cultura Académica Universitaria

Dentro de los propósitos institucionales de la Universidad del Valle, como se mencionó en el planteamiento del problema de este trabajo, se esboza que:

La Universidad en ejercicio de su autonomía, en el marco de su misión y en el desarrollo de su visión, [...] se propone: [...] 2. Promover [...] **una cultura** de calidad, excelencia y mejoramiento continuo [...] *diversificada*⁵[...] (Proyecto Institucional de la Universidad del Valle, Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015 del Consejo Superior, pp. 10 – 13).

Partiendo de lo anterior, se tiene entonces que, en cobertura, diversidad e inclusión tanto en la academia como en la sociedad, la Universidad del Valle tiene alcances ambiciosos; sin embargo, dada la complejidad de la cultura académica universitaria, en los documentos institucionales se hace alusión a ella, mas no se define explícitamente, como puede constatarse en la cita anterior e, incluso, en el resto del documento del que se tomó. Por tanto, se podría afirmar que:

[...] la cultura académica [...] se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. [...] El problema con la cultura académica es que [no] es homogénea. [...] los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, [son] distintos de un dominio a otro. (Carlino, 2005, p. 15)

⁵ Resaltado por la autora.

La heterogeneidad de la *cultura académica universitaria*, entonces, es tan poco reconocida en la Universidad que no posibilita que cada comunidad académica identifique los usos que hace de la lectura y la escritura de manera particular en cada disciplina. De este modo, las propuestas formuladas para abordar los procesos de lectura y de escritura en la Institución han incurrido en la estandarización de estos procesos.

En síntesis, se quiere resaltar la coincidencia entre lo hallado en el documento institucional y el aporte de Carlino, en el sentido de que la *cultura académica universitaria* está implícita en el documento, hecho que se refleja en la Institución. Lo anterior, como punto de partida, da licencia para reconstruir en este trabajo el concepto de *cultura académica universitaria*, entendida como una cultura compleja y heterogénea en la que convergen distintos valores, percepciones del mundo y concepciones de la realidad, conocimientos y saberes que moldean las maneras de ***leer, escribir, pensar y hacer*** de cada miembro de la *comunidad académica universitaria* que, al ser parte de una disciplina, inicia un proceso de construcción de nuevos conocimientos y de nuevas maneras de expresarse. Ello conlleva una constante restructuración de la identidad de cada individuo, percibido dentro de su propia comunidad académica como un sujeto cognitivo, reflexivo, afectivo y social.

5.1.2 Política Curricular

El propósito de este trabajo no es ahondar en este tema, mas se considera fundamental, si se habla de *cultura académica universitaria*, acuñar una definición de *política curricular*, teniendo en cuenta lo que refiere el Proyecto Institucional de la Universidad del Valle al respecto:

El Proyecto Institucional hace explícitos los principios, los valores y las definiciones que caracterizan a la Universidad y sirven de fundamento a las políticas y los planes estratégicos de desarrollo que orientan a la comunidad universitaria en el cumplimiento de sus actividades misionales de investigación, docencia, extensión y proyección social; el desarrollo de los procesos pedagógicos y curriculares de los programas académicos; el bienestar universitario; la planeación y la gestión académico-administrativa; y la cultura organizacional. Asimismo, presenta los propósitos y lineamientos estratégicos que la orientan y definen los vínculos de la institución con la región, el país y el mundo (2015, pp. 9 – 10).

Lo anterior, además de considerar la definición de “*política*” del Diccionario de la Real Academia Española, en el sentido de que las políticas son “orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado” (2016).

Es así como, en el marco de esta investigación, se concibe la *política curricular* como un conjunto de postulados fundamentados en los principios, valores y definiciones explícitas que caracterizan la Universidad, y que se constituyen como directrices para orientar el quehacer administrativo y académico de los directivos, los docentes y los estudiantes, actores cuyo trabajo articulado debe apuntar a la recreación y actualización de esa *política curricular*. Lo anterior como garante para la consolidación de una *cultura académica universitaria* de calidad, en la que los procesos de lectura y de escritura constituyan un pilar fundamental, tomando en cuenta las diferentes maneras de organizar el discurso, según las distintas disciplinas que componen la *cultura académica universitaria*.

5.2 Alfabetización Académica

Si se hace una búsqueda de este término en Google Académico se encuentra cientos de resultados tanto en el ámbito anglosajón, que es de donde viene el término traducido de “Literacy”, como en el ámbito hispano. Ello indica que en las últimas décadas ha habido una preocupación creciente sobre lo que abarca este concepto que, según Paula Carlino (2005), “resulta productivo pero también arriesgado” (p. 15). En el primer caso, sostiene la autora, permite pensar en el problema de la heterogeneidad de la *cultura académica* de una manera renovadora; sin embargo, el riesgo es que se malinterprete el término y se incurra en el error de creer que la *alfabetización académica* es “una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad” (2005, p. 15).

Con el fin de tener más claro el concepto, en el año 2013 Carlino sugirió:

[...] denominar “alfabetización académica” al 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; es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p. 370).

En concordancia con lo anterior, *alfabetizar académicamente* es permitir que los estudiantes desarrollen sus habilidades en la lectura y la escritura de manera contextualizada, dependiendo de la disciplina en la que estén inscritos. No obstante, ello no se logra desde una única asignatura que estandarice los procesos de lectura y de escritura, ni en un solo ciclo educativo. Consecuentemente, *alfabetizar académicamente* es un asunto que le compete a los docentes no solo del área de Lenguaje, sino también a los docentes de todas las demás disciplinas. Y ello demanda un trabajo colaborativo y articulado entre docentes y estudiantes, incluyendo el apoyo de los directivos.

5.3 La Lectura y la Escritura en la Educación Superior

Con el concepto de *alfabetización académica* acuñado por Carlino se comprende, entonces, que en la Universidad los modos de leer y de escribir no son iguales en los distintos ámbitos del conocimiento, y que están sujetos a los discursos característicos de las diferentes disciplinas. Al respecto, Peña Borrero señala que:

[...] la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de la cultura académica. Hacerse parte de esta comunidad supone aprender su idioma, sus códigos y sus hábitos característicos, sin que ello signifique que el estudiante tenga que abandonar del todo los suyos (2008, Pp. 2-3).

No obstante, existe cierta tendencia entre docentes y estudiantes a disociar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y de escritura. Es usual, entonces, que el estudiante que ingresa a la educación superior no sea un “sujeto

decidido a asumir su aprendizaje [...], puesto que no tiene consciencia de lo que implica la formación universitaria” (Arciniegas, E. y López, G., 2012, p. 9), como por ejemplo, en pocas palabras, el aprender a leer y a escribir para construir conocimiento.

5.4 Metacognición

Los procesos de lectura y de escritura que median la construcción de conocimiento en las disciplinas requieren de un proceso metacognitivo que debe ser regulado por los pares más capaces, como docentes o estudiantes con más experiencia, y también compartido con los pares iguales. Esto quiere decir que los estudiantes deben apostarle a asumir ellos mismos el control de sus propios procesos de lectura y de escritura, para que la construcción de conocimiento en sus disciplinas realmente sea sólida y significativa. En este sentido, López, G., & Arciniegas, E. (2006) plantean que la metacognición es la capacidad que le permite al sujeto responsabilizarse de manera consciente de sus propios procesos de lectura y de escritura. Ello le permitirá regular su aprendizaje mediante el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades no solo en el plano cognitivo, sino también en el social y el afectivo.

Lo anterior cobra mucho sentido en el escenario de la educación superior, puesto que, como parte de la *cultura académica universitaria*, los estudiantes deben tener una consciencia más profunda de que no son solo sujetos cognitivos, también son sujetos sociales y afectivos que deben encargarse de su proceso de aprendizaje, y ello no solamente involucra los procesos de lectura y de escritura.

5.5 Elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura

Teniendo en cuenta la complejidad que encierra el término de *cultura académica*, es arriesgado considerar los procesos de lectura y de escritura como los

únicos mediadores del proceso de construcción de conocimiento, pues la interacción en el aula comprende las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla. Y, si bien el lenguaje escrito es parte de la comunicación humana, también lo son los lenguajes verbal, corporal y gestual. Entonces, es válido retomar el concepto de competencia comunicativa para este trabajo.

Hymes (1996) acuñó el término de competencia comunicativa enfocándose en la oralidad: cuándo hablar, sobre qué, a quién, cómo y cuándo, por lo que la competencia comunicativa comprende un saber comunicarse de manera integral, y ello también aplica al lenguaje escrito. En este sentido, resulta válida la definición propuesta por Niño Rojas:

[...] entendemos la competencia comunicativa como un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para [comunicarse de manera eficiente] en un contexto determinado, según necesidades y propósitos (2011, p. 25)

Si bien Niño Rojas (2011) plantea que la competencia comunicativa implica saberes lingüísticos, sociales, culturales y psicológicos, sugiere tomar en consideración el modelo de competencia comunicativa de Correa (2001) que abarca, en el siguiente orden: 1) La competencia lingüística que se refiere al código de la lengua; en palabras de Niño Rojas (2011), “se refiere a la capacidad para producir e interpretar cadenas de signos verbales” (p. 26), es decir, la capacidad para la producción y la comprensión del lenguaje verbal. 2) La competencia pragmática que, parafraseando a Correa (2001), comprende el saber “intuitivo” que tienen los hablantes sobre su intención comunicativa, su audiencia, y el espacio y el tiempo, dependiendo de la situación de comunicación y el

contexto. 3) La competencia tímica que “tiene que ver con la expresión y manejo de la emotividad de parte de los sujetos que participan en un acto de comunicación” (Niño Rojas, 2011, p. 26). 4) La competencia cultural que hace referencia al saber acerca de las diferentes culturas existentes y sus representaciones que se reflejan en el acto comunicativo sea escrito o verbal. 5) La competencia ideológica que se refiere, según lo plantea Correa (2011), a un sistema de creencias, ideas y costumbres ligadas a las prácticas sociales de un determinado grupo social, y que se ve reflejado en la manera en la que un sujeto se comunica.

De manera complementaria al modelo de competencia comunicativa propuesto por Correa (2001), ya expuesto, Niño Rojas (2011) cita las competencias añadidas por Behi y Zani (1990), en el siguiente orden: 1) La competencia prosódica que, tomando en consideración los aportes que Poyatos (1994) realizó más adelante, comprende la capacidad que tiene el hablante para comunicarse, incluyendo en su mensaje elementos como la proyección de la voz, el tono, la pronunciación, el acento, entre otros. 2) La competencia kinésica que, según Behi y Zani (1990), está relacionada con el lenguaje corporal y gestual. 3) La competencia proxémica que consiste en saber manejar las distancias físicas entre los interlocutores. Y 4) la competencia sociocultural que, como lo refiere Niño Rojas (2011), “es la capacidad de reconocer situaciones sociales” (p. 27), es decir, saber identificar los roles de los participantes en la situación de comunicación, dependiendo de la jerarquización social de acuerdo al contexto.

Se puede afirmar, entonces, que en realidad *alfabetizar académicamente* en las disciplinas, dentro del escenario universitario, debe abarcar no solo los procesos de lectura y de escritura, sino también los elementos complementarios de estos procesos,

puesto que formarse como profesional implica también tener consciencia de que en su disciplina debe interactuar con otros. Ese interactuar está condicionado por aspectos como los ya mencionados que trascienden el lenguaje escrito para abarcar, también, los lenguajes verbal, gestual y corporal, y todo ello también hace parte de la complejidad y diversidad de la *cultura académica universitaria*.

5.6 Tutoría entre pares e interdisciplinariedad

Históricamente el origen de la tutoría en el contexto universitario se sitúa a comienzos del siglo XI (Lázaro, 1997), época en la que la tutoría se disoció de los matices legales y morales de los antiguos griegos y latinos. Generalmente, estaba a cargo de un maestro quien representaba una autoridad científica y pedagógica que le permitía encargarse de vigilar el comportamiento intelectual, moral y social de sus estudiantes tutorados cuyo propósito se enfocaba más en la transmisión de conocimientos que en la construcción de conocimiento.

Con el pasar del tiempo, el concepto de tutoría ha evolucionado, aunque el énfasis continúa puesto sobre el tutor bajo la figura de docente. Es por eso que Lázaro (1997) afirma que:

Probablemente la cuestión tutorial se ha recibido, en el mundo académico, más con sorpresa que con indiferencia, ya que en un planteamiento profundo del tema, incorporarlo, según las decisiones de cada institución, al quehacer académico supone un cambio de estilo en la vida universitaria (p. 234).

En tal sentido, hacia el siglo XXI se empiezan a acuñar términos como Tutoría Integral, que abarca una perspectiva más amplia de lo que implica el acompañamiento tutorial que ya no solamente va a privilegiar el plano académico, sino también el

personal y el profesional (Ferrer, 2003), y Tutoría entre Iguales que “es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas” (Alzate-Medina G., Peña-Borrero L. B., 2010, p. 125). Esta última modalidad de tutoría privilegia el rol de un estudiante como tutor en el ámbito universitario, a diferencia de los otros tipos de tutoría que privilegian, más que todo, la figura del docente como única figura que cuenta con la autoridad intelectual y moral para asumir la tutoría en la universidad.

No obstante, para que realmente la tutoría entre pares sea integral, es necesaria la interdisciplinariedad pues, como se mencionó previamente, el asunto de la lectura y la escritura en las disciplinas requiere del apoyo del personal del área de Lenguaje y del personal de la disciplina en la que se lleve a cabo la tutoría; en el caso de este trabajo, las disciplinas inscritas en el campo de la Salud.

La palabra interdisciplinariedad apareció por primera vez en 1937 gracias al sociólogo Louis Wirtz, después de que, por un lado, la Academia Nacional de Ciencia de los Estados Unidos empleara la expresión “cruce de disciplinas” para referirse a interdisciplinariedad; mientras que, por otro lado, el Instituto de relaciones humanas de la Universidad de Yale propuso el término “demolición de las fronteras disciplinarias”.

Tomando como punto de partida lo anterior, se justifica el hecho de que en los GRACA las tutorías sean de tipo interdisciplinario, es decir, un trabajo en conjunto entre el tutor que pertenece al área de Lenguaje y el tutor que pertenece al área de Salud. Esto, tomando en cuenta el hecho de que, como se mencionó previamente, las

problemáticas concernientes a los procesos de lectura y de escritura no son un asunto que se debe resolver exclusivamente desde el área de Lenguaje; ello implica necesariamente un trabajo interdisciplinario. De este modo, cada una de las disciplinas debe abordar la lectura y la escritura desde una perspectiva más incluyente con el fin de hallar un punto de encuentro entre las disciplinas de los programas del área de Salud y el área de Lenguaje. Es así como las tutorías entre pares conllevan un trabajo interdisciplinario, derivándose de ello la exigencia de desarrollar actividades que se realicen con la cooperación y el intercambio de las distintas disciplinas, lo que incluye un alto grado de reciprocidad.

Ese encuentro entre las disciplinas, con sus estructuras y sus características propias de funcionalidad, desencadena un proceso que las transforma y permite reconstruir el concepto de *cultura académica universitaria* con el propósito de explicitar su presencia en las aulas. En este sentido, resulta pertinente traer a colación esa heterogeneidad que caracteriza la *cultura académica universitaria*, pues según lo señala Dogan (1997), “la heterogeneidad es una condición inevitable de la interdisciplinariedad” (p. 16).

Sin embargo, cuando es el docente quien, aparte de su rol de docente, asume también la figura de tutor y no da cabida a otras perspectivas desde otras disciplinas, se ve tergiversada la riqueza de esa *cultura académica universitaria*. Además, la relación entre el docente como tutor y los estudiantes como tutorado es un poco más distante y asimétrica que si es una relación entre pares, pues “[...] la mediación de un igual puede resultar más efectiva que la de una persona mayor” (Alzate-Medina G., Peña-Borrero L.

B., 2010, p. 126), no solo en términos de edad, también en términos de experiencia. Esta situación, según Alzate-Medina G., Peña-Borrero L. B. (2010), puede:

[...] atribuirse a que el [estudiante] tutor ha pasado por la experiencia de aprendizaje recientemente, utiliza un lenguaje más directo y más cercano al del tutorado y puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos (p. 126).

En este sentido resulta pertinente retomar el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1978) como una metáfora útil para la creación de este espacio educativo de apoyo en el que la tutoría interdisciplinaria entre iguales permite evidenciar como sí es posible que la mediación de un igual “jalone” los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No se trata de que el tutor estudiante asuma un rol autoritario y se muestre como el que “más sabe”, ni que su rol lo vaya anclar en un papel estático en el que no tenga “nada” que aprender de sus pares tutorados. Por el contrario, la tutoría interdisciplinaria entre pares debe entenderse como un espacio que propicia y potencializa el aprendizaje a través de la interacción, pues el tutor participa con su tutorado, sus iguales, en una actividad conjunta que les brinda a ambas partes “una oportunidad para aprender con los demás y de los demás que se aplica en potencia a todos los participantes y no solo al menos experto” (Wells, 2001, p. 332).

5.6.1 Tutor: calificación y cualificación

No obstante, considerando todo lo anterior, es necesario señalar los límites de la interdisciplinariedad en las tutorías en el GRACA de la Facultad de Salud. Es importante aclarar que esa interdisciplinariedad no se da de manera espontánea ni implica una armonía; por tanto, es menester llevar a cabo un trabajo en conjunto en el

que la calificación y la cualificación del tutor, tanto del área de Lenguaje como del área de Salud, son fundamentales.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, calificar es “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno [...] en un examen o ejercicio”, y cualificar significa “dar a alguien formación especializada para que desempeñe una actividad profesional o un trabajo específico”. Es fundamental tener muy clara la definición de estos dos conceptos, ya que el tutor debe pasar primero por un proceso de calificación y luego por un proceso de cualificación.

5.6.2 Calificar para contratar, cualificar para apoyar

El tutor no necesariamente debe ser un experto ni en la lectura y la escritura, ni en su disciplina. Lo esencial es que tenga cierto nivel para desempeñarse en esas áreas, y cuente con la disposición requerida tanto para aprender como para compartir lo que sabe mediante enseñanza, entrenamiento de habilidades, capacitación permanente, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal y profesional de su tutorado que requiera apoyo en sus procesos de formación (De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011). Pero para evaluar tanto la calidad cognitiva como la calidad humana del tutor candidato es importante hacerle una entrevista (ver anexos), teniendo presente un perfil posible de tutor, descrito a continuación:

Perfil del Tutor

Atributos para ejercer la tutoría (De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011):

Los atributos de los “buenos tutores”, pueden dividirse en:

- ***Atributos formativos***, que hacen referencia a la preparación académica, de la que se debería destacar cierta experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio.

- ***Atributos didácticos***, que se refieren a aquellas herramientas que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje, considerando como rasgos importantes el conocimiento de algunas estrategias para facilitar el aprendizaje contextualizado del tutorado; la ayuda y los consejos más allá de asuntos técnicos, como la enseñanza de hábitos de estudio y de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades, y la orientación en los procesos de lectura y de escritura.

- ***Atributos interpersonales***, que hacen referencia a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los otros, destacándose las siguientes características:

- a. Disponibilidad. Compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad.
- b. Habilidades de comunicación. Capacidad para ofrecer confianza, saber escuchar y permitir la expresión libre de las dudas del tutorado.
- c. Habilidades afectivas. Capacidad para aceptar a su tutorado y tener empatía con sus metas e intereses.
- d. Habilidades de socialización. Capacidad y disposición para participar en el desarrollo de la formación del tutorado, y para relacionarse con otros expertos o pares de la disciplina. Además, facilidad para promover la adquisición de los valores, las normas y los conocimientos dentro de la *cultura académica universitaria*.

e. Atributos cognitivos, que se refieren a las habilidades para organizar y sistematizar el pensamiento. En este sentido, se espera que el tutor candidato demuestre ser objetivo y claro en sus procesos del pensamiento, y capaz de proporcionar realimentación constructiva, además de saber criticar amablemente y elogiar cuando se merece. También, que demuestre habilidad para imaginar oportunidades y barreras en la solución de problemas, y para fomentar el pensamiento independiente sin convertir a los estudiantes tutorados en clones de sí mismo. Se espera que indague y que propicie la metacognición.

f. Atributos éticos, es decir, se valora la reputación del posible tutor así como el respeto con el que se conduzca en sus ámbitos laboral y académico. Se espera no encontrar que utilice al tutorado para sus propios fines, ni que busque engrosar su currículum. Se espera honestidad y capacidad de guiar entre conductas correctas e incorrectas dentro de la disciplina, siendo modelo de altos estándares y responsabilidad.

Por supuesto, al tener en cuenta lo anterior, la entrevista se realiza con la compañía de docentes y de personal capacitado para juzgar si los aspectos ya descritos son evidentes en el tutor candidato durante el desarrollo de la entrevista o proceso de calificación. Además, en relación con el proceso de cualificación, mismo que está a cargo de docentes y de personal con cierta pericia en este campo de la tutoría, se busca reforzar esos atributos con los que debe contar el tutor. Adicionalmente, se busca mejorar, por medio de las capacitaciones ofrecidas, cada semana, sus procesos de lectura y de escritura en su disciplina.

5.7 Tutorado

Adams (1993) (citado en De la Cruz Flores et al., 2011) señala que el tutorado debe cumplir con atributos como la responsabilidad, la iniciativa, la ingeniosidad, y la habilidad para llevar a cabo un plan que le permita alcanzar sus metas, como también la capacidad de escuchar los consejos del tutor, sin asumir el rol de “niño necesitado”.

Considerando, entonces, lo anterior, se requiere que el tutorado asuma con responsabilidad y compromiso las tutorías; que se posicione como un sujeto, individual o colectivo, que sea crítico, creativo, propositivo, autónomo, responsable y colaborativo. Por tanto, se espera que el tutorado se comprometa a:

- a.** Asistir puntualmente a las tutorías.
- b.** Avisar con antelación por el correo institucional si no puede asistir a la tutoría.
- c.** Reprogramar la tutoría.
- d.** Revisar el material que el tutor pueda facilitarle en físico o por correo electrónico, dependiendo del caso.
- e.** Desarrollar estrategias que le permitan avanzar autónomamente en sus procesos de aprendizaje desde su disciplina.
- f.** Abstenerse de solicitar tutoría en línea.
- g.** Relacionarse y negociar con el tutor en términos amables y respetuosos.

5.8 Diferencias entre Tutoría y Asesoría

Es de suma importancia para esta investigación hacer la distinción entre tutoría y asesoría puesto que, en ocasiones, se utilizan ambos términos de manera indiscriminada. Según Alcántara (1990), en la tutoría el tutorado debe desempeñar un rol más activo

“como actor de su propio aprendizaje, y el tutor ha de seguir más de cerca los detalles del desarrollo” (p. 6) del proceso del tutorado. Mientras, el término asesoría hace referencia a consultas no estructuradas en las que el tutor asume un rol de asesor en el que se limita a esclarecer dudas relacionadas con la lectura y la escritura disciplinar de un estudiante o grupo de estudiantes. Por consiguiente, en la tutoría, a diferencia de la asesoría, existe una interrelación más estrecha entre el tutor y el tutorado, misma que implica un compromiso mayor (Alcántara, 1990). En otras palabras, la tutoría es un trabajo sistemático con un estudiante o un grupo reducido de estudiantes en términos de objetivos, organización de sesiones de trabajo, mecanismos de seguimiento o regulación de los procesos de lectura y de escritura, entre otros; en tanto que la asesoría es un trabajo no sistemático con un estudiante o grupo pequeño de estudiantes en el que no se hace un seguimiento riguroso a los procesos.

5.9 Contrato Pedagógico

Como el foco de esta investigación es la relación que se establece entre el tutor y el tutorado, es decir, los estudiantes que asisten a tutoría y no a asesoría, es importante mediar esa relación que, en últimas, es de carácter pedagógico porque se construye mediante las interacciones académicas con el tutorado, además de las interacciones con los mismos docentes. Adicionalmente, la tutoría interdisciplinaria entre pares es un espacio en el que se “construye [el] proceso de toma de conciencia de la realidad educacional [...], y de la necesidad de la apropiación de experiencias vividas [desde] la cotidianidad del aula” (Cárdenas-Pérez, A.V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla-Goldschmidt; M., 2012, p. 490), y es esa toma de conciencia la que da sentido al quehacer académico dentro de ese escenario de la *cultura académica universitaria*.

No obstante, como entre el docente y el estudiante hay una relación pedagógica que, tal vez por la autoridad que representa el docente, es tomada más en serio que la que se da entre tutor y tutorado, precisamente por ser entre pares, es necesaria una mediación en esta última relación que represente un mecanismo, en cierta medida, formal de regulación. De todos modos, aunque el tutor sea un par, para poder acompañar al tutorado en sus procesos, debe contar con ciertos conocimientos que lo posicionen como un par más capaz. No en vano se cita en este trabajo a Vygotsky, teniendo en cuenta su planteamiento de Zona de Desarrollo Próximo que, en palabras del mismo Vygotsky:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema [...] en colaboración con otro compañero más capaz (2000, p. 10).

Como se decía al principio de este trabajo, la lectura y la escritura disciplinares en la educación superior, para los estudiantes que ingresan por primera vez a la *cultura académica universitaria*, a veces, se convierten en un problema. Si bien la colaboración de los docentes es fundamental para la resolución de ese problema, la de un par más capaz, en este caso bajo la figura de estudiante tutor, puede resultar de mucha utilidad para el tutorado. Sin embargo, para que esa relación pedagógica entre tutor y tutorado sea tomada con seriedad y compromiso, es importante tener claras las pautas que la regularán, y qué mejor que sea por medio de un contrato pedagógico que quede por escrito, puesto que:

El contrato pedagógico es aquel que permite organizar las situaciones de aprendizaje por medio de un acuerdo negociado, previamente dialogado entre ambas partes que se

reconocen como tal. Lo anterior, con el propósito de alcanzar un objetivo, sea cognitivo, metodológico o comportamental (Przesmycki, H., 1991, p. 122).

Tomando en consideración la anterior definición de contrato pedagógico, se busca que este sea un medio eficaz para relacionarse el tutor y el tutorado, y negociar los términos de la tutoría, siempre bajo una postura crítica y propositiva pero flexible con el propósito de fomentar la *cultura académica universitaria*, abogando siempre por la mejora de la *salud académica* del tutorado.

5.10 Trabajo Colaborativo con Docentes y Directivos

La presencia de programas de apoyo, en este caso como los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, es indispensable para que la inclusión de la lectura y la escritura disciplinares, es decir, la inclusión de la enseñanza de la *alfabetización académica* sea posible. La razón de lo anterior es porque, en palabras de Carlino (2006):

Del mismo modo que no podemos dar por sentado en los [estudiantes] lo que necesitan que les enseñemos, tampoco podemos cargar a los docentes, sin más, con nuevas responsabilidades para las que requerirían formación, asesoramiento, materiales, tiempos, y aliento para introducir cambios en sus clases (p.9).

En relación con lo anterior, es importante que se lleve a cabo un trabajo colaborativo en el que participen todos los miembros de la comunidad académica universitaria, esto es, estudiantes, docentes y directivos, para promover una reflexión colectiva sobre la manera como se *lee*, se *escribe* y se *piensa* en las distintas disciplinas.

Y todo esto:

Se posibilita por la conciencia política de su importancia, la determinación de las autoridades académicas para iniciar una transformación colectiva, la obtención de los

recursos necesarios y el sostenimiento de acciones de desarrollo profesional docente, con capacitación y asesoramiento cualificados (Carlino, 2006, p. 9).

6. Metodología

Este estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño metodológico de tipo Investigación Acción Participativa (IAP). La muestra seleccionada correspondió a estudiantes de pregrado de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, pertenecientes a distintos semestres y programas académicos. La totalidad de los estudiantes de pregrado de

Facultad de Salud: Estudiantes (2014): 2.826

Estudiantes de Pregrado: 2.032

• Bacteriología y Laboratorio Clínico	138
• Enfermería	185
• Fisioterapia	159
• Fonoaudiología	169
• Medicina	546
• Odontología	225
• Terapia Ocupacional	201
• APH	331
• Auxiliares de Salud Oral	78
• Total	2.032

Segundo semestre 2014
Fuente: Sistema Registro Académico

Tabla 1 - Total de estudiantes de pregrado de la Facultad de Salud. Segundo semestre 2014.

la Facultad de Salud eran 2.032 para el segundo período del 2014 (ver tabla 1), según la información arrojada por el sistema de Registro Académico de la Universidad. Con el propósito de llevar a cabo un trabajo de cierto impacto positivo que permitiera abarcar no a todos los estudiantes pero sí a un número significativo, esta investigación comprendió distintas fases. Ello permitió concretar con más claridad un plan de intervención para que los tutores del GRACA Nodo Salud tuvieran un norte más ostensible en su quehacer.

6.1 Fase I: motivos de consulta

Esta fase se llevó a cabo durante el segundo período del 2014. El objetivo fue tener un panorama más amplio acerca de las distintas dificultades que los estudiantes presentan en sus disciplinas relacionadas, principalmente, con la escritura y la lectura, entre otras, por las que buscan acompañamiento. En total asistieron 52 estudiantes durante ese período. Se conserva el registro de asistencia en el que se consignó fecha de

Estudiantes de pregrado que buscaron acompañamiento del GRACA en el 2014b	
Programa académico	Número de estudiantes
Bacteriología y Laboratorio Clínico	5
Enfermería	10
Fisioterapia	5
Fonoaudiología	2
Medicina	20
Odontología	10
Total	52

**Tabla 2 - Estudiantes que buscaron acompañamiento del GRACA.
Segundo semestre 2014.**

asistencia, programa académico del estudiante, motivo de consulta y su firma como constancia de su visita al espacio.

6.2 Fase II: tutoría y asesoría

Una vez identificados los motivos de consulta más comunes por los que los estudiantes solicitaban apoyo del GRACA, de lo que se hablará en el apartado de resultados, se hizo necesario clasificar los casos entre los que requerían un seguimiento riguroso y los que no. De este modo, para el primer período del 2015, se estableció la tutoría para el primer caso y la asesoría para el segundo.

6.3 Fase III: prácticas académicas de los estudiantes

Debido a lo anterior, se hizo necesario adoptar un mecanismo que fortaleciera el compromiso en las tutorías y que permitiera regular la relación entre el tutor y el tutorado, de modo que los términos en los que se desarrollaría la tutoría fueran claros. Como, para ese entonces, ya se había realizado un trabajo con más de 52 estudiantes de la Facultad de Salud, contando con el apoyo de algunos docentes y directivos, gracias al Diplomado en Lectura y Escritura en el Aula Universitaria I, se decidió aplicar una encuesta a los mismos 52 estudiantes de la primera fase, quienes estuvieron de acuerdo en participar; incluso, algunos de sus docentes estuvieron presentes el día de la aplicación de la encuesta.

La encuesta que se aplicó fue la siguiente:

	Universidad del Valle Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje Grupo de Apoyo a la Cultura Académica – GRACA Nodo Facultad de Salud San Fernando Encuesta realizada por: Karla Klein Licenciatura en Lenguas Extranjeras Tutora del GRACA Salud	
Encuesta sobre las prácticas académicas de los estudiantes de la Facultad de Salud – Universidad del Valle, relacionadas con aspectos formales del lenguaje escrito que inciden en hacer explícita la Cultura Académica en la Universidad		
Desde nuestro accionar como tutores del GRACA nos proponemos como ejercicio de formación en investigación recoger y analizar información relacionada con las prácticas académicas de los estudiantes de la Facultad de Salud – Universidad del Valle, relacionadas con aspectos formales del lenguaje escrito. Para ello, le solicitamos diligenciar esta encuesta con la mayor sinceridad posible. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima y le garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio.		
* PROGRAMA ACADÉMICO AL QUE PERTENECE y SEMESTRE: _____		
1. ¿Conoce o está familiarizado con el término “Alfabetización Académica”? a. Sí b. No 2. ¿Sabe diferenciar entre Género Científico y Género Académico? a. Sí b. No 3. ¿Tomó algún curso de Español en la Universidad del Valle? a. Sí b. No 4. Si tomó un curso de Español en la Universidad del Valle, ¿fue relevante para su formación? a. Sí b. No 5. ¿Considera que los docentes con quienes ha visto y ve clase en la Universidad del Valle dan consignas claras de trabajo? a. Sí b. No 6. La cantidad de escritura llevada a cabo en cada asignatura es el factor que: a. Más incide en su involucramiento en cada asignatura, pues le representa un desafío intelectual y suscita su interés, permitiendo afianzar sus conocimientos. b. Poco o nada incide en su involucramiento en cada asignatura, dado que no la considera como una estrategia de aprendizaje. 7. ¿Sabe diferenciar entre <i>género discursivo</i>, <i>modo de organización</i> y <i>tipología textual</i>? a. Sí b. No 8. ¿Le resulta fácil identificar, tanto cuando escribe como cuando lee, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo? a. Sí b. No 9. Antes de comenzar a escribir un texto académico: a. Hace un plan de escritura b. Simplemente se pone a escribir		

- b. Poco necesario, pues es suficiente con los cursos de Español que la Universidad ofrece.

analizados en el apartado de Resultados y Análisis, Fase III:

Pregunta	Respuestas seleccionadas por los estudiantes de los Programas Académicos de Salud						
	Bacter. (5)	Enfer. (10)	Fisiot. (5)	Fono. (2)	Med. (20)	Odont. (10)	TOTAL
1	a. 4	a. 3	a. 0	a. 1	a. 11	a. 7	a. 26
	b. 1	b. 7	b. 5	b. 1	b. 9	b. 3	b. 26
2	a. 4	a. 5	a. 1	a. 0	a. 13	a. 5	a. 28
	b. 1	b. 5	b. 4	b. 2	b. 7	b. 5	b. 24
3	a. 1	a. 1	a. 1	a. 1	a. 16	a. 2	a. 22
	b. 4	b. 9	b. 4	b. 1	b. 4	b. 8	b. 30
4	a. 1	a. 0	a. 1	a. 0	a. 12	a. 2	a. 16
	b. 4	b. 10	b. 4	b. 2	b. 8	b. 8	b. 36
5	a. 4	a. 8	a. 5	a. 1	a. 14	a. 5	a. 37
	b. 1	b. 2	b. 0	b. 1	b. 6	b. 5	b. 15
6	a. 4	a. 8	a. 4	a. 2	a. 15	a. 9	a. 42
	b. 1	b. 2	b. 1	b. 0	b. 5	b. 1	b. 10
7	a. 1	a. 2	a. 0	a. 0	a. 4	a. 0	a. 7
	b. 4	b. 8	b. 5	b. 2	b. 16	b. 10	b. 45
8	a. 4	a. 8	a. 4	a. 2	a. 17	a. 7	a. 42
	b. 1	b. 2	b. 1	b. 0	b. 3	b. 3	b. 10

9	a. 3 b. 2	a. 5 b. 5	a. 1 b. 4	a. 1 b. 1	a. 14 b. 6	a. 6 b. 4	a. 30 b. 22
10	a. 4 b. 1	a. 7 b. 3	a. 4 b. 1	a. 2 b. 0	a. 15 b. 5	a. 6 b. 4	a. 38 b. 14
11	a. 2 b. 3	a. 9 b. 1	a. 2 b. 3	a. 1 b. 1	a. 10 b. 10	a. 2 b. 8	a. 26 b. 26
12	a. 2 b. 3	a. 8 b. 2	a. 4 b. 1	a. 1 b. 1	a. 16 b. 4	a. 10 b. 0	a. 41 b. 11
3	a. 5 b. 0	a. 9 b. 1	a. 5 b. 0	a. 2 b. 0	a. 20 b. 0	a. 10 b. 0	a. 51 b. 1
14	a. 0 b. 5	a. 0 b. 10	a. 1 b. 4	a. 1 b. 1	a. 6 b. 14	a. 3 b. 7	a. 11 b. 41
15	a. 5 b. 0	a. 10 b. 0	a. 5 b. 0	a. 2 b. 0	a. 20 b. 0	a. 10 b. 0	a. 52 b. 0

Tabla 3 - Respuestas seleccionadas por los estudiantes encuestados.

6.4 Fase IV: diseño del Contrato Pedagógico

A partir de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los 52 estudiantes que ya habían recibido apoyo de parte del GRACA, se tuvo un contexto más definido puesto que se hizo un análisis de necesidades. Adicionalmente, a través de las tutorías fue posible identificar una serie de dificultades repetitivas en la gran mayoría de los estudiantes tutorados concernientes a aspectos que abarcan la comunicación que no es verbal ni escrita: los lenguajes corporal y gestual. Fue así como se encontró pertinente incluir en las tutorías esas dimensiones que también corresponden a la comunicación humana y que intervienen constantemente en la manera en la que los estudiantes se comunican en la academia. En pocas palabras, las dimensiones del lenguaje corporal, junto con las de los lenguajes verbal y escrito, hacen parte de la *cultura académica universitaria* por lo que también debieron y deben ser tenidas en cuenta en las tutorías.

Con el propósito de que las tutorías tengan una mayor efectividad, se consideró necesario establecer con los estudiantes tutorados un contrato pedagógico, teniendo en

cuenta que el rol del tutor difiere del rol del docente. Por tanto, resultó pertinente que en el Nodo de Salud, dado que apenas estaba en su proceso de estructuración, se instaurara una metodología ejecutada a través de un contrato pedagógico que podría extenderse a los demás nodos de los GRACA, con sus respectivas adaptaciones de ser necesarias. Para ello, se acogieron la visión y los objetivos del GRACA Nodo Salud en sus comienzos y, a partir de las bases dadas en mi formación académica y profesional, se determinó que el contrato pedagógico estaría sujeto al número de estudiantes que hicieran parte del tutorado, a sus necesidades e intereses, y a sus fortalezas y debilidades. Por esta razón, sería flexible y se ajustaría tanto al trabajo personalizado como al trabajo en grupos dentro de su contexto disciplinar. Para ello, se redactó un documento a manera de contrato con la intención de regular, en términos concretos y por escrito, la relación entre el tutor y el tutorado en las tutorías.

6.5 Fase V: pilotaje del Contrato Pedagógico

Con la intención de comprobar qué tan efectivo podría resultar este contrato pedagógico como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares, se llevó a cabo un pilotaje. Como el objetivo no es describir las sesiones que se desarrollaron, no se incluirá lo que se hizo sesión por sesión; sin embargo, en los anexos se encuentra la encuesta metacognitiva aplicada en la primera sesión para identificar las fortalezas y debilidades del tutorado, y la rejilla con la que se trabajan los aspectos de la producción oral y los lenguajes gestual y corporal.

Para este pilotaje, entonces, la muestra que se tomó fue de 8 estudiantes todos participantes en la modalidad de tutoría y no de asesoría. Se organizaron en categorías con el propósito de comparar la relación entre tutor y tutorado mediada por el Contrato

Pedagógico K.L.E.I.N., y la relación entre tutor y tutorado NO mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.

7. Resultados y Análisis:

7.1 Fase I: motivos de consulta

Se encontró que los motivos de consulta generales más comunes, por parte de los estudiantes que asistieron al espacio del GRACA en el segundo período de 2014, fueron los siguientes:

Apoyos que solicitaron los estudiantes al GRACA Nodo Salud
- Desarrollo de estrategias metacognitivas de lectura y de escritura dependiendo de la disciplina - Elaboración de diapositivas para exposiciones - Comunicación asertiva en presentaciones orales: voz y dicción –control de la respiración-, lenguaje corporal y lenguaje gestual; control de emociones frente a la audiencia; interacción con la audiencia - Situación de comunicación y situación de enunciación - Uso correcto de conectores lógicos y signos de puntuación - Diferencias entre género discursivo, modo de organización y tipología textual - Referenciación con Normas APA, Vancouver e ICONTEC - Manejo de bases de datos para buscar artículos de revistas indexadas - Elaboración de trabajos de grado de distintas modalidades (intervención a un paciente, intervención en una comunidad y análisis documental de algún tema de la disciplina) - Estrategias de estudio y de toma de apuntes en clase: desarrollo de la autonomía en el aprendizaje - Elaboración de artículos científicos con proyección a publicarse - Elaboración de planeaciones de intervención a pacientes e informes de evolución de pacientes - Elaboración de resúmenes, reseñas, relatorías, autobiografías argumentativas, ensayos y fichas de lectura - Mejoramiento de memoria visual y de memoria auditiva - Elaboración de cartas formales en el ámbito académico y laboral

Tabla 4 – Apoyos que solicitaron los estudiantes al GRACA Nodo Salud

A simple vista podría decirse que de los anteriores motivos de consulta por parte del tutorado puede encargarse el tutor de Lenguaje prescindiendo del tutor del área de Salud. Sin embargo, durante las tutorías se evidenció que la interdisciplinariedad, es decir, asumir la tutoría entre el tutor de Lenguaje y el tutor de alguna de las áreas de Salud, resultó ser esencial porque los anteriores aspectos tuvieron que adaptarse a las maneras de escribir y de leer características de la disciplina (Carlino, 2005) del tutorado.

Por lo anterior, no se puede incurrir en la estandarización de estos procesos, y los nombres de los motivos de consulta referenciados en la tabla 4 son, por decirlo de alguna manera, genéricos, por lo que hubo que tratarlos de manera específica desde la disciplina a la que pertenecía el tutorado, dado que el objetivo de las tutorías no se centró únicamente en los aspectos de forma, sino también de contenido para facilitarle al tutorado, retomando a Carlino (2013), la apropiación de los conocimientos relacionados con sus disciplinas.

A continuación se darán dos ejemplos: el tutorado cuyo motivo de consulta fue *Estrategias metacognitivas de lectura*, un estudiante de Medicina de tercer semestre, manifestó que necesitaba comprender mejor los textos de Anatomía Humana y memorizar cantidad de términos, a veces, muy complejos. En este sentido, las estrategias que pude aconsejar como tutora del área de Lenguaje, fueron: identificar marcas textuales como títulos, subtítulos, imágenes, etc., pues ello le daría pistas como lector; elaborar mapas conceptuales y esquemas mentales con la intención de simplificar la complejidad del texto sin perder el sentido global del mismo; identificar y subrayar las ideas principales, e identificar las de apoyo utilizando colores diferentes de resaltador, entre otras estrategias. No obstante, como el tutor del área de Salud sabía a lo que nos estábamos enfrentando por su experiencia propia como egresado de Atención Pre-hospitalaria y estudiante de Fonoaudiología, disciplinas afines a la Medicina, orientó aún más al estudiante tutorado con otras estrategias dependiendo de sus canales más sensibles para el aprendizaje, en este caso, el visual y el auditivo. Así que el tutor del área de Salud le sugirió que, a manera de complemento de las demás estrategias abordadas en las tutorías, se apoyara en videos; entonces, le facilitó unos enlaces de

algunos videos en Youtube que un docente le había recomendado, en los que se ilustra muy bien las partes del cuerpo donde se ubican músculos, huesos, etc., facilitando, de una manera muy sencilla, la memorización de esos nombres tan complejos.

Otro tutorado cuyo motivo de consulta fue Trabajo de Grado, estudiante de Fonoaudiología de último semestre, fue un caso un poco más complejo que requirió no solo del apoyo de los tutores tanto del área de Lenguaje como del área de Salud, sino también del apoyo de un docente de Fonoaudiología y de la docente directora de trabajo de grado de la estudiante tutorada. En este caso se encontró que para el programa de Fonoaudiología, según lo manifestó la docente directora, no hay una guía concreta que recoja los criterios que deben cumplir los trabajos de grado de los estudiantes, y aunque ellos ven en octavo semestre un seminario de investigación en el que hacen el ejercicio de escribir su anteproyecto, a veces no es suficiente; y ello, precisamente, se debe a la complejidad que implican estos procesos tanto de escritura como de lectura disciplinares (Carlino, 2013).

De los dos ejemplos anteriores se tiene, entonces, que el apoyo tanto de los tutores de ambas áreas, Lenguaje y Salud, y el involucramiento de los docentes en los procesos de lectura y de escritura disciplinares de sus estudiantes, resultó ser un trabajo interdisciplinario necesario para acompañar a los estudiantes tutorados en la mejora de estos procesos; incluso, cuando se trató de estudiantes de semestres avanzados, porque se comprobó que *alfabetizarse académicamente*, como lo plantea Carlino (2006), no es algo que se logra en un abrir y cerrar de ojos, sino que es un proceso que requiere del trabajo constante y articulado entre docentes y estudiantes.

Además, los hallazgos permitieron constatar que, en este proceso de *alfabetización académica*, la *metacognición* no puede dejarse de un lado, pues, como lo plantean López, G., & Arciniegas, E. (2006), al ser la capacidad que le permite al sujeto responsabilizarse de manera consciente de sus propios procesos de lectura y de escritura, fue necesario orientar las tutorías desde una perspectiva metacognitiva para que el tutorado no continuara abordándolos como procesos estandarizados, estáticos y mecánicos. Con esto se comprobó, y el tutorado dio cuenta de ello en el transcurso de las tutorías, que al empezar a concientizarse de sus propios procesos de lectura y de escritura, desde sus disciplinas, les resulta más fácil aprender a regular su aprendizaje ellos mismos.

En relación con los elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias que hacen parte de la *cultura académica universitaria*, se encontró que algunos de los motivos de consulta por parte del tutorado incluyeron cómo hacer presentaciones orales; esto abarcó componentes generales de la comunicación humana como los son los lenguajes corporal y gestual, además de otros aspectos prosódicos como el tono de voz, el ritmo, la dicción, entre otros. De esta manera, se comprobó que, dentro de la *cultura académica universitaria*, a la competencia comunicativa (Hymes, 1996; Correa, 2001), con todo lo que esta abarca, debe asignársele también un lugar importante como elemento complementario de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias. No obstante, resultó esencial el acompañamiento al tutorado en el desarrollo y potencialización de las otras competencias que Behi y Zani (1990) propusieron y que Niño Rojas (2011) añadió al modelo de Correa (2001).

A continuación, se describe de manera sucinta lo que se hizo para apoyar el desarrollo del tutorado en cada competencia: 1) La competencia prosódica porque se brindó apoyo al desarrollo de la capacidad para comunicarse por parte del tutorado, trabajando sus debilidades y afianzando sus fortalezas. Para ello se dedicaron sesiones al trabajo de la proyección de la voz, el tono, la pronunciación, el acento, entre otros. 2) La competencia kinésica, relacionada con el lenguaje corporal y gestual, porque también se trataron estos aspectos en las tutorías con el objetivo de concientizar al tutorado de que estos aspectos son determinantes en la comunicación humana, y que en una presentación oral influyen mucho en la percepción de la audiencia, además de la seguridad con que se maneje el tema que estará determinada por qué tan exhaustiva fue la construcción de conocimiento mediante los procesos de lectura y de escritura. Respecto a esto último, se enfatizó siempre en las tutorías que el propósito de una presentación oral no es recitar de memoria lo que se ha leído, como tal vez solíamos hacerlo en el colegio. 3) La competencia proxémica, que consiste en la construcción y el manejo del espacio con respecto a los interlocutores, pues se encontró entre algunos integrantes del tutorado que a veces no eran muy conscientes de cuál es la posición física respecto al otro que, en cierto modo, está determinada por la jerarquización social y los roles que desempeñamos. Y 4) la competencia sociocultural que, como lo refiere Niño Rojas (2011), “es la capacidad de reconocer situaciones sociales” (p. 27), es decir, saber identificar los roles de los participantes en la situación de comunicación, dependiendo de la jerarquización social de acuerdo con el contexto, lo que está muy relacionado con la competencia proxémica.

7.2 Fase II: tutoría y asesoría

Por los resultados obtenidos en la fase I, los ejemplos expuestos anteriormente correspondieron a la punta del iceberg. Precisamente, como la lectura y la escritura disciplinarias implican un proceso (Carlino, 2013), se hizo necesario, en los casos más complejos, hacer un seguimiento a los estudiantes. En otros casos, los estudiantes no necesitaron un acompañamiento tan riguroso; por un lado porque reportaron un buen nivel de escritura y de lectura en sus disciplinas, y por otro lado porque simplemente no les interesó iniciar un acompañamiento en sus procesos y solo requirieron asesoría en la elaboración de algún trabajo académico. Es así, entonces, como en esta investigación se hizo necesaria la distinción entre ambos términos que, retomando a Alcántara (1990), se usan de manera indiscriminada.

La tutoría y la asesoría no pueden ser tomadas como si se tratara de la misma cuestión pero con nombres diferentes. En la tutoría se encontró que el tutorado desempeñó un rol más activo en la regulación de su propio aprendizaje, mientras el tutor seguía de cerca los detalles del proceso del tutorado (Alcántara, 1990). En la asesoría se evidenció que los estudiantes acudían por motivos de consulta que no requirieron la estructuración de unas sesiones en las que el tutor pudiera hacerle un seguimiento, por lo que, consecuentemente, este asumió un rol de asesor en el que se limitó a esclarecer dudas relacionadas con la lectura y la escritura disciplinaria de un estudiante o grupo de estudiantes. En pocas palabras, la asesoría comprendió una o dos sesiones en las que los estudiantes se acercaron por cuestiones, principalmente, relacionadas con la escritura en su disciplina y con la referenciación correcta según las normas Vancouver y APA sin trascender a otros aspectos. Por consiguiente, se encontró que en la tutoría, a diferencia

de la asesoría, se requirió un trabajo más sistemático, puesto que los estudiantes solicitaron un acompañamiento que implicó estructurar varias sesiones a lo largo del semestre, y registrar sus procesos en un diario de campo (que reposan en los archivos del GRACA Nodo de Salud). En esas sesiones no solo se trataron los motivos de consulta por los que los estudiantes solicitaron el apoyo, sino que, aparte de la lectura y la escritura disciplinarias, también se trabajó en los demás aspectos complementarios del lenguaje escrito, como lo son los lenguajes verbal, corporal y gestual, propiciando la reflexión colectiva sobre todas las implicaciones que tiene ser parte de la *cultura académica universitaria*.

En esta fase, después del recorrido hecho hasta aquí, se encontró durante las tutorías que la interdisciplinariedad no se daba de manera espontánea ni implicó una armonía, como tal vez sí fue posible en las asesorías debido a su menor complejidad en comparación con las tutorías. Por tanto, se constató que es indispensable llevar a cabo un trabajo en conjunto en el que la calificación y la cualificación del tutor, tanto del área de Lenguaje como del área de Salud, resultaron ser fundamentales. Sin perder de vista lo planteado por De la Cruz Flores et al. (2011), se encontró durante todo este proceso que el tutor no necesariamente debe ser un experto ni en la lectura y la escritura, ni en su disciplina. Sin embargo, fue importante que manejara cierto nivel en esas áreas, y contara con la disposición requerida tanto para aprender como para compartir lo que sabía mediante enseñanza, entrenamiento de habilidades, capacitación constante, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal y profesional del tutorado que solicitó apoyo en sus procesos de formación.

Por lo anterior, se hizo necesario, una vez identificado el perfil del tutor en rasgos generales, diferenciar entre el proceso de calificación y de cualificación. El primero se hizo al contratar nuevos tutores, y estuvo y continúa siendo mediado por una entrevista que se diseñó y fue avalada por los coordinadores de los GRACA, y que se realiza con la compañía de docentes y de personal capacitado para juzgar que el tutor candidato, durante la entrevista o proceso de calificación, evidencie cumplir con las características básicas del perfil. Además, con relación al proceso de cualificación, mismo que estuvo y continúa estando a cargo de docentes y de personal con cierta pericia en este campo de la tutoría, se busca reforzar esos atributos con los que debe contar el tutor, mismos que ya fueron abordados en el apartado de la fundamentación teórica de este trabajo. Adicionalmente, se buscó y se busca mejorar, por medio de las capacitaciones ofrecidas cada semana, sus procesos de lectura y de escritura disciplinarias, abarcando los tutores de todas las áreas, incluyendo a los de Lenguaje.

7.3 Fase III: prácticas académicas de los estudiantes

En las primeras sesiones de tutoría los estudiantes se mostraron motivados y comprometidos, pero mientras avanzaba el tiempo, y aunque ellos mismos referían un avance en sus procesos que se hacía evidente en las sesiones, algunos no continuaban el proceso o no se lo tomaban muy en serio argumentando que la carga académica no les permitía asistir a “estos espacios extracurriculares” o simplemente no justificaban su inasistencia, como ya se refirió. Por ello, se hizo necesario adoptar un mecanismo que fortaleciera el compromiso en las tutorías y que regulara la relación entre el tutor y el tutorado, de modo que fueran claros los términos en los que se desarrollaría la tutoría. Como para ese entonces ya se había realizado un trabajo con más de 50 estudiantes de la

Facultad de Salud, contando con el apoyo de algunos docentes y directivos gracias al Diplomado en Lectura y Escritura en el Aula Universitaria I, se decidió aplicar la encuesta a los mismos 52 estudiantes de la primera fase, quienes estuvieron de acuerdo en participar; incluso, algunos en presencia de sus docentes. El propósito fue indagar más sobre las prácticas de los estudiantes. Se dice “más” porque de la interacción con los estudiantes en las tutorías y asesorías ya se tenía un panorama amplio de sus prácticas académicas, mismas que alimentan ese concepto de *cultura académica universitaria*.

A partir de los resultados arrojados por la encuesta (especificados en la tabla 3), se encontró que de los 52 estudiantes encuestados: El 50% conocía o estaba familiarizado con el término *alfabetización académica* por lo que en las tutorías se habló de ello; el porcentaje restante quizá no lo recordaba, no comprendió el concepto o hicieron parte de los estudiantes que solo asistieron a asesoría.

El 54% refirió saber diferenciar entre Género Científico y Género Académico. En las tutorías y algunas asesorías los estudiantes a los que se les habló del tema les pareció importante conocer las características de cada uno para diferenciarlos; además de facilitarles la comprensión de la construcción de los textos inscritos en cada género, aunque ello no implicó profundizar mucho en el tema, puesto que no era el objetivo.

El 42% tomó uno de los cursos de Español ofrecidos por la Universidad, y de ese 42% alrededor del 30% no lo consideró relevante para su formación. Con ello no se pretende demeritar la importancia de estos cursos, simplemente se busca poner en evidencia que la heterogeneidad de la *cultura académica universitaria* ha sido poco reconocida en la Universidad, lo que no ha posibilitado que cada comunidad académica

identifique y se apropie de los usos que hace de la lectura y la escritura de manera particular en cada disciplina. De este modo, las propuestas formuladas para abordar los procesos de lectura y de escritura en la Institución han incurrido en la estandarización de estos procesos. El lado positivo de ello ha sido la oportunidad para implementar un apoyo complementario, dada la responsabilidad que la misma Universidad tiene de ocuparse de la lectura y la escritura, incluyendo la oralidad y la expresión gestual y corporal, procesos que obligatoriamente median el proceso de construcción de conocimiento y que, durante décadas, han sido factores de deserción. Esto, porque cada estudiante es un inmigrante procedente de otras culturas (Carlino, 2005), como se ha venido diciendo.

El 71% respondió que los docentes con quienes ha visto y ve clase en la Universidad da consignas de trabajo claras. Este es un factor importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad, y al parecer se va por buen camino.

Con respecto a la cantidad de escritura llevada a cabo en cada asignatura, se encontró que para el 81% es el factor que más incide en su involucramiento en cada asignatura, pues le representa un desafío intelectual y suscita su interés, permitiendo afianzar sus conocimientos, frente al 19% que respondió que la cantidad de escritura llevada a cabo en cada asignatura es un factor que poco o nada incide en su involucramiento en cada asignatura, dado que no la considera como una estrategia de aprendizaje.

Se encontró que el 87% no sabe diferenciar entre género discursivo, modo de organización y tipología textual, y ello es importante ya que, aunque en las tutorías el

foco no es la forma de los textos, dentro de la construcción de conocimiento conocer estos aspectos facilita el proceso por lo que no se deben ignorar.

Al 81% le resulta fácil identificar, en teoría, tanto cuando escribe como cuando lee, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo, pero realmente en las tutorías y asesorías, en el hacer, se evidenció que el porcentaje es menor.

El 58%, antes de comenzar a escribir un texto académico, respondió que hace un plan de escritura, frente al 42% que contestó que simplemente se pone a escribir; el asunto aquí es complejo, porque de ese 58% se evidenció en las tutorías y asesorías que un poco menos de la mitad consideraba un borrador como un plan de escritura.

El 50% refirió que el término más adecuado para referirse a la lectura y a la escritura es *Procesos de Lectura y de Escritura*, frente al otro 50% que refirió que el término más adecuado es *Procesos de Lectoescritura*, lo que es un poco preocupante porque son dos procesos que, aunque están interrelacionados, son diferentes y por ende deben referenciarse de manera separada; incluso, se encontró en las tutorías que algunos docentes aún utilizan este término para referirse a ambos procesos.

El 79% respondió que cuando lee un texto deja marcas suyas en él, como notas al margen, subrayado, mapas conceptuales, etc., frente al 21% que contestó que simplemente lee sin dejar ningún tipo de marca, y luego le resulta fácil recordar lo leído. Al respecto, se encontró en las tutorías que los estudiantes que aplican estas estrategias en sus procesos de lectura y de escritura tienen cierta noción de cómo hacerse cargo ellos mismos de su aprendizaje, por lo que podría hablarse de una *metacognición* implícita que en las tutorías se buscó explicitar.

El 98% respondió que la lectura y la escritura son componentes fundamentales de la *cultura académica universitaria*, lo que da luz verde a continuar trabajando en la explicitación de lo que significa la *cultura académica universitaria*.

El 21% contestó que considera sus prácticas de lectura y de escritura en la Universidad del Valle como solo un deber académico que cumplir. Al respecto, algunos estudiantes durante las tutorías refirieron que las tareas puestas por los docentes “carecían de sentido”, es decir, son tareas descontextualizadas.

El 100% respondió que estima verdaderamente útil el acompañamiento que se puede ofrecer a sus procesos de lectura y de escritura disciplinares desde el Grupo de Apoyo a la Cultura Académica.

7.4 Fase IV: diseño del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.

Durante el desarrollo de las tutorías se constató que existe en la relación tutor-tutorado un proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la tutoría interdisciplinaria entre pares fue y continúa siendo un espacio, retomando lo planteado por Cárdenas-Pérez, A.V., et al. (2012), en el que se va construyendo, durante las sesiones, un proceso de toma de conciencia de la realidad académica del tutorado, y de la necesidad de que se apropie de sus experiencias vividas desde la cotidianidad del aula. Todo ello desde su disciplina para que, a su vez, el tutorado pudiera darle sentido al quehacer académico dentro de ese gran y complejo escenario que comprende la *cultura académica universitaria*.

Sin embargo, teniendo como referente a Vygotsky, durante las tutorías debió apuntarse a que el aprendizaje fuera constante por parte tanto de los estudiantes tutores como de los estudiantes tutorados, procediendo dentro del marco “aprender a aprender”,

es decir, que ambas partes estuvieran dispuestas a darse permanentemente la oportunidad de ampliar la visión frente a todo lo relacionado con esta cuestión de la *cultura académica universitaria*. Partiendo de lo anterior es como cobró gran importancia la tutoría entre pares con el fin de que los estudiantes tutorados no se sintieran “inferiores” a los tutores, sino “jalonados” por estos en sus procesos de lectura y de escritura disciplinarias, pues, si bien la colaboración de los docentes resultó fundamental, la de un par más capaz (Vygotsky, 2000), en este caso bajo la figura de estudiante tutor, resultó de mucha utilidad para el tutorado.

En el proceso de tutoría se identificaron algunas estrategias de intervención que, independientemente de los casos, constituyeron la metodología seguida por los tutores que, además, se tuvieron en cuenta para la elaboración del contrato pedagógico K.L.E.I.N. A continuación se describen las estrategias seguidas durante las tutorías:

7.4.1 Estrategias de Intervención

Dada la flexibilidad que caracterizó la metodología empleada por los tutores en el desarrollo de las tutorías, se siguieron las etapas descritas a continuación:

1. Valoración. En esta etapa se hizo un diagnóstico en la primera sesión, por lo que esa sesión fue denominada “Sesión 0” o “Sesión de Diagnóstico” porque representó el punto de partida para las tutorías. Para llevar a cabo el diagnóstico, se aplicó una encuesta metacognitiva (ver anexos) que apuntó a la contextualización, es decir, a ahondar, en términos de fortalezas y debilidades, en el conocimiento del bagaje tanto social como cultural del estudiante tutorado que, se encontró en este estudio, realmente incide en la manera como ha asumido y asume sus procesos de lectura y de escritura.

2. Identificación. Una vez terminada la primera sesión, se analizaron los resultados arrojados por la encuesta metacognitiva para identificar tanto las fortalezas como las dificultades del tutorado, lo que dio apertura al proceso de intervención por parte del tutor.

3. Intervención. En esta etapa se acompañó al tutorado, de manera interdisciplinaria, a través de talleres sistemáticos que se diseñaron en conjunto con los demás tutores del Nodo de Salud y con el apoyo de los docentes coordinadores. Estos talleres estuvieron orientados a apoyar al tutorado en el proceso de conocer y de aplicar las distintas estrategias de lectura y de escritura desde su disciplina, y de cambiar malos hábitos (fossilizados) por buenos hábitos tanto en su comunicación escrita como oral, incluyendo la comunicación gestual y corporal. Lo anterior con el objetivo de sensibilizar al tutorado ante la importancia tanto de la lectura y de la escritura académicas en sus disciplinas, como ante el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática, tímica, cultural, ideológica, prosódica, kinésica, proxémica y sociocultural.

4. Profundización. En esta etapa se constató la gran importancia de tener una continuidad en las sesiones de intervención para brindar un acompañamiento integral y hacer un seguimiento riguroso a los procesos del tutorado.

5. Evaluación. Esta etapa, si bien no fue la última puesto que el proceso de intervención fue en espiral, permitió regular el acompañamiento que se le ofreció al tutorado. Esto con el objetivo de replantear aspectos referentes a la intervención. Por ello se llevó un registro de las sesiones para una revisión posterior en compañía del tutorado. Además, en esta etapa, el tutorado tuvo la oportunidad de evaluar el desempeño de sus tutores a través de un formato que se diseñó (ver anexos) para tal fin.

Ello con la intención de mejorar la calidad del desempeño de los tutores en el acompañamiento al tutorado.

Como ya se mencionó, en las primeras sesiones los estudiantes se mostraron motivados y comprometidos; sin embargo, mientras avanzaba el tiempo y, aunque ellos mismos referían un avance en sus procesos que se hacía evidente en las sesiones, algunos no continuaban el proceso o no se lo tomaban muy en serio, argumentando que la carga académica no les permitía asistir a “estos espacios extracurriculares”. Por tanto, se consideró pertinente que en el Nodo de Salud, dado que apenas estaba en su proceso de estructuración, se estableciera una metodología ejecutada a través de un contrato pedagógico. Para ello, se tuvo en cuenta la visión y los objetivos del GRACA del Nodo de Salud en sus comienzos, y a partir de las bases dadas en mi formación académica y profesional, se determinó que el contrato pedagógico estaría sujeto al número de estudiantes que hicieran parte del tutorado, a sus necesidades e intereses, y a sus fortalezas y debilidades. Por esta razón, sería flexible y se ajustaría tanto al trabajo personalizado como al trabajo en grupos dentro de su contexto disciplinar. Para ello, se redactó un documento a manera de contrato con la intención de mediar en términos concretos y por escrito la relación entre el tutor y el tutorado en las tutorías, considerando las estrategias de intervención ya expuestas, y los pilares descritos a continuación:

Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.: por la salud académica universitaria

7.4.2 ¿Por qué K.L.E.I.N?

Todas las fases hasta aquí abarcadas por esta investigación constituyeron los peldaños para la construcción del contrato pedagógico K.L.E.I.N. Esta propuesta tuvo

como propósito fortalecer la interacción bilateral entre ambas partes, tutor y tutorado, es decir, que ambas partes aportaran en conjunto a una verdadera construcción de conocimiento desde sus disciplinas y, a su vez, a la difusión de la *alfabetización académica* y a la explicitación en las aulas de la *cultura académica universitaria*.

Teniendo como referente lo anterior, en el siguiente esquema se ilustra, a grandes rasgos, la relación entre las partes tutor y tutorado del GRACA de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, relación misma que regularía el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.:



Figura 1 - Relación tutor - tutorado mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.

Una vez se tuvo claridad sobre cómo es esa relación pedagógica entre el tutor y el tutorado, es decir, hacia qué apunta, resultó más fácil plantear los pilares que orientarían las tutorías para que así tanto el tutor como el tutorado tuvieran un mecanismo formal escrito en el que encontraran bajo qué terminos se llevaría el proceso de acompañamiento. De este modo, entonces, se presentan los pilares que fundamentaron el *contrato pedagógico* regulador de las tutorías del GRACA del Nodo Salud, y que dan

respuesta a por qué *Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.: por la salud académica universitaria*.

7.4.3 Pilares del Contrato Pedagógico

Antes de comenzar a describir los pilares del *contrato pedagógico* que mediaría la relación tutor-tutorado, es importante aclarar que, para evitar entrar en la discusión sobre las diferencias entre contrato pedagógico y contrato didáctico, y sobre las distintas definiciones de contrato pedagógico, pues no es el objetivo de este trabajo, el referente, punto de partida, fue Halina Przesmycki (1991) quien afirma que:

El contrato pedagógico es aquel que permite organizar las situaciones de aprendizaje por medio de un acuerdo negociado, previamente dialogado entre ambas partes que se reconocen como tal. Lo anterior, con el propósito de alcanzar un objetivo, sea cognitivo, metodológico o comportamental (p. 122).

El objetivo, entonces, del *contrato pedagógico*, fue ese, organizar las situaciones de aprendizaje presentadas en el transcurso de las tutorías por medio de un acuerdo negociado entre ambas partes, tutor y tutorado. Y, con la intención de que los términos generales de la tutoría quedaran por escrito, se tomó en cuenta todo lo encontrado hasta esta fase de la investigación, constatando que la **kinesia**, la **lectura**, la **escritura**, la **inclusión** y un **norte** se hacían explícitos como pilares sobre los que se fundamentaron la tutoría interdisciplinaria entre pares.

Pilares

Kinesia. Durante este estudio se encontró que existe una necesidad de trascender las palabras (LO QUE DECIMOS). La forma escrita y el estudio científico del lenguaje corporal son denominados kinesia (Fast, J., 1971, p.7). Pero el término *kinesia* (CÓMO NOS MOVEMOS) también se emplea para referirse no solo a los movimientos del

cuerpo, también a los gestos, la mirada y la sonrisa. Al respecto, se encontró que es esencial que los tutores tomen conciencia de que estos aspectos también son importantes y deben incluirse en las tutorías. No se pretendió que el tutor fuera un experto en psicología de la comunicación humana, pero sí que tuviera ciertas nociones de estos aspectos de la comunicación escrita y verbal. Por esta razón, se encontró que tampoco se debe dejar de lado ni la *prosodia* (CÓMO LO DECIMOS), que abarca ya no el habla sino la voz, considerando aspectos como: el tono, el ritmo, el volumen, entre otros; ni la *proxemia* (DÓNDE NOS UBICAMOS), pues todo ser humano tiene sus propias necesidades territoriales. En este punto, el doctor Hall (citado en Fast. J, 1971, p. 26) clasificó dichas necesidades en: 1) distancia íntima, de 0 a 45 centímetros; 2) distancia personal, de 45 a 75 centímetros; 3) distancia social, de 75 a 120 centímetros; y 4) distancia pública, de 120 a 210 centímetros. Por supuesto, en lo anterior existen ciertas implicaciones culturales, pues dependiendo de ellas, varía la *proxemia*. Por ejemplo, resultó importante que como tutor se tuviera en cuenta este aspecto cuando el tutorado era de otro país. En pocas palabras, este pilar denominado *kinesia*, comprende no solo la competencia kinésica, sino también las competencias *prosódica*, *proxémica*, *tímica*, *cultural* e *ideológica* (Behi y Zani, 1990).

Lectura. No se ahondará mucho en este pilar, pues ya se mencionó la importancia que tuvo durante la construcción de significados desde las disciplinas (Carlino, 2006). Al respecto, se encontró que es importante que el tutor también aprenda a leer a su tutorado, porque los lenguajes gestual y corporal también se leen. Incluso, en ese proceso de concientización de todos estos aspectos, resultó esencial que el tutor y el tutorado indagaran un poco sobre el tema, pues como ya se dijo, no se pretende que el

tutor sea un experto. Precisamente, las tutorías son un espacio interdisciplinario para la construcción conjunta de conocimiento (Alzate-Medina, G. 2010) entre pares, aunque en algunas ocasiones la parte del tutorado demostró ser un par más capaz (Vygotsky, 1978), y en otras, fue la parte del tutor; de ahí la riqueza que implicó la *interdisciplinarietà* en las tutorías.

Escritura. Se constató que, aunque la escritura es un proceso diferente al de la lectura, están correlacionados. Por tanto, este pilar es muy importante en el proceso de construcción de conocimiento desde las disciplinas, y sobre ello ya se ha hablado a lo largo de este trabajo.

Inclusión. Durante la investigación se encontró que es importante que el tutor invite al tutorado a tomar consciencia de que la inclusión académica implica también inclusión social y laboral, pues la academia cuando es tomada con compromiso, impacta de manera positiva el desarrollo del individuo como sujeto social, cognitivo, reflexivo y afectivo. Para ello, el tutor tuvo que poner a obrar su capacidad reflexiva tanto para él mismo, como también para propiciar que el tutorado entrara en estados reflexivos profundos que lo llevaran a un accionar académico, social, laboral y científico con compromiso, pues se evidenció que el bagaje cultural, social y la influencia familiar impactan positiva o negativamente el desempeño del tutorado en su ámbito académico e, incluso, laboral.

Además, con respecto a este pilar, se constató que la tutoría entre pares implica la *inclusión* de la interdisciplinarietà y el trabajo colaborativo con docentes y directivos para que, precisamente, en ese encuentro de disciplinas, se favorezca de manera

constante el accionar académico, social y laboral, y así la *cultura académica universitaria* se explicita en las aulas y se enriquezca a su vez.

Norte. Este pilar también resultó significativo en el desarrollo de las tutorías, pues al ser estructuradas se tuvo en cuenta el objetivo que se quería lograr con el seguimiento. Así, retomando a Wells (2001), el *norte* de las tutorías debió orientar tanto al tutor como al tutorado a comprender que el espacio debía propiciar y potencializar el aprendizaje a través de la interacción. De esta manera, entonces, el tutor participó con su tutorado, sus iguales, en una actividad conjunta que les brindó a ambas partes “una oportunidad para aprender con los demás y de los demás que se [aplicó] en potencia a todos los participantes y no solo al menos experto” (Wells, 2001, p. 332), apuntando, así, a la *salud académica*. Además, dentro de ese *norte*, se incluyó la concientización sobre el ***no ocupar un lugar en la universidad simplemente porque sí***.

¿Por qué “por la salud académica universitaria”?

Desde esta iniciativa de proponer un *contrato pedagógico* para regular la tutoría interdisciplinaria entre pares, se le apostó a la *salud académica* no solo de estudiantes sino también de docentes; de ahí la importancia de un trabajo colaborativo entre directivos y las dos partes mencionadas. Además, por tratarse de un grupo de apoyo en la Facultad de Salud, y por el apoyo constante de parte de los docentes de la Escuela de Salud Pública, una de las Escuelas de la Facultad más sensibles al accionar de los tutores del GRACA Nodo Salud, se tomó como referencia la definición del Diccionario de la Real Academia para Salud Pública: “Conjunto de condiciones mínimas de salubridad de una población determinada, que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar y

proteger” (2016), para proponer una definición de *salud académica* acorde el contexto de esta investigación.

De esta manera, el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.: por la salud académica universitaria, fue propuesto entendiendo la *salud académica* como un *conjunto de condiciones mínimas de bienestar académico de la comunidad universitaria, determinadas por prácticas de lectura y de escritura situadas acorde las distintas disciplinas que los directivos de la Institución tienen la obligación de promover, garantizar y proteger desde la política curricular, y que los docentes y los estudiantes deben cultivar desde las aulas.*

Después del desglose de los pilares que se tomaron en cuenta para la elaboración del contrato y de la concepción que se tiene de salud académica dentro del marco de este estudio, a continuación se ilustra en este gráfico el *Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.: por la salud académica universitaria*:



Figura 2 - Pilares del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.: por la salud académica

7.5 Fase V: pilotaje del contrato pedagógico

Para esta fase se redactó, finalmente, el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. presentado a continuación:




CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.: por la salud académica del tutorado

“El contrato pedagógico es aquel que permite organizar las situaciones de aprendizaje por medio de un acuerdo negociado, previamente dialogado entre ambas partes que se reconocen como tal. Lo anterior, con el propósito de alcanzar un objetivo, sea cognitivo, metodológico o comportamental” (Przesmycki, H., 1991, p. 122)

Teniendo como punto de partida la anterior definición, se estipula:

COMPROMISO DEL TUTOR

Este contrato pedagógico es, para el tutor y el tutorado, un medio eficaz para relacionarse y negociar los términos de la tutoría siempre bajo una postura crítica y propositiva, pero flexible.

Aunque el accionar del tutor del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA- de la Facultad de Salud, de la Universidad del Valle, está condicionado por las situaciones-problema presentes en la Facultad en términos académicos, **apuntará a brindar un acompañamiento de alta calidad humana y académica**, desarrollando sus estrategias de intervención propias, como talleres teórico-prácticos que irán aumentando su nivel de complejidad, adaptadas a las características del tutorado en términos de fortalezas / debilidades; intereses / necesidades.

Lo anterior, con el propósito de fomentar la Cultura Académica Universitaria en la Facultad, abogando siempre por la mejora de la salud académica del tutorado. Por tanto el tutor, fundamentándose en los principios de **respeto, amabilidad y puntualidad**, se compromete a:

CLÁUSULAS

Cláusula K: Propiciar espacios durante las sesiones de tutoría para reflexionar sobre aspectos de la comunicación humana, importantes en la Cultura Académica, que van más allá de lo verbal y lo escrito (LO QUE DECIMOS), como: la **kinesia** (CÓMO NOS MOVEMOS); la **prosodia** (CÓMO LO DECIMOS); la **proxemia** (DÓNDE NOS UBICAMOS); y la **tímica** (CÓMO REGULAMOS NUESTRO UNIVERSO EMOCIONAL).

Cláusulas L y E: Ofrecer al tutorado apoyo en sus procesos de lectura y de escritura -desde lo retórico de los textos hasta la construcción de sentido en sus disciplinas- propiciando el desarrollo de estrategias metacognitivas en ambos procesos.

Cláusula I: Persuadir al tutorado de que la inclusión académica implica también inclusión cultural, social

y laboral. Para ello, el tutor pondrá a obrar su capacidad reflexiva tanto para él mismo, como también para propiciar que el tutorado entre en estados reflexivos profundos que lo lleven a un accionar académico, cultural, social y laboral comprometido y articulado. Además, apuntará a que el trabajo llevado a cabo con el tutorado incluya la participación activa de docentes y directivos.

Cláusula N: Invitar a reflexionar al tutorado sobre el norte u objetivo de su formación, como un sujeto parte de una Cultura Académica diversa y compleja, consciente de que, su Leer, su Escribir, su Pensar y su Hacer en la Universidad dependen de la disciplina a la que pertenece.

COMPROMISO DEL TUTORADO

Como el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad dependiendo de las situaciones presentadas en el contexto de la Facultad de Salud, **se requiere que el tutorado asuma con responsabilidad y compromiso las tutorías;** que se posicione, poco a poco, como un sujeto (individual o colectivo) crítico, creativo, propositivo, autónomo, responsable y colaborativo. Por tanto, el tutorado se compromete a:

1. Asistir puntualmente a las tutorías.
2. Avisar con antelación por el correo institucional del GRACA - Salud si no puede asistir a la tutoría.
3. Reprogramar la tutoría.
4. Revisar el material que el tutor pueda facilitarle en físico o por correo, dependiendo del caso.
5. Desarrollar estrategias que le permitan avanzar autónomamente en sus procesos.
6. Abstenerse de solicitar tutoría en línea.
7. Relacionarse y negociar con el tutor en términos amables y respetuosos.

Duración y caducidad del contrato

En caso de no asistir sin razón, sin presentar excusas justificadas, y dar muestras de falta de compromiso, el tutor está en libertad de cancelar el contrato. La duración está sujeta al caso.

LÉASE CON DETENIMIENTO EN LA SESIÓN DE DIAGNÓSTICO Y CÚMPLASE

Contrato celebrado a los _____ días del mes de _____ de _____ en el Grupo de Apoyo a la Cultura Académica – Nodo Salud.

(Espacio para firmas del Tutorado, Tutores y Docente Coordinador del GRACA Nodo Salud)

Con la intención de constatar qué tan efectivo podría resultar este contrato pedagógico como regulador de la relación entre el tutor y el tutorado, se llevó a cabo un pilotaje. La muestra escogida fue de 8 estudiantes, todos participantes en la modalidad

de tutoría y no de asesoría, organizados en las categorías que muestra la tabla 5 con el propósito de comparar la relación entre tutor y tutorado mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N., y la relación entre tutor y tutorado NO mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.

Modalidad de Trabajo mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.	
Tutorado Individual – 16 sesiones	Tutorado Colectivo – 11 sesiones
1 estudiante de cuarto semestre de Fonoaudiología	2 estudiantes de quinto semestre de Fonoaudiología
Modalidad de Trabajo NO mediada por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.	
Tutorado Individual – 2 sesiones	Tutorado Colectivo – 4 sesiones
1 estudiante de tercer semestre de Fisioterapia	2 estudiantes de sexto semestre de Fisioterapia

Tabla 5 - Frecuencia de asistencia a las tutorías mediadas y no mediadas por el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N.

Como se puede ver en la tabla anterior, las tutorías individuales y grupales mediadas por el contrato abarcaron más sesiones de trabajo que las que no estuvieron mediadas por el contrato. Ello no quiere decir que el tutorado que tuvo menos sesiones de tutoría tenía un mejor nivel que los tutorados durante más sesiones; para ello, antes de escoger la muestra, se tuvo seguridad, por medio de la encuesta matacognitiva (ver anexo), de que todos los participantes tuvieran un nivel similar y requirieran aproximadamente el mismo número de sesiones de tutoría independientemente si trataba de estudiantes de Fisioterapia o de Fonoaudiología.

El meollo del asunto radicó, como lo manifestaron los estudiantes tutorados en la categoría de tutoría mediada por el contrato, quienes evaluaron el desempeño de los tutores por medio del formato propuesto para ese fin (ver anexo), que al ser explícitos los términos de la relación tutor-tutorado en un acuerdo por escrito y no solo verbal, hizo que aumentara el nivel de compromiso del tutorado, incluso el del tutor, puesto que, además, sus firmas estuvieron de por medio.

8. Conclusiones

Durante esta investigación se tuvo como objetivo general caracterizar el tipo de contrato pedagógico propuesto como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud de la Universidad del Valle para abordar la lectura y la escritura disciplinarias, y demás componentes de la *cultura académica universitaria*.

De manera general, después de este estudio, se puede concluir que un *contrato pedagógico* no es exclusivo de la relación docente-estudiante; entre tutor y tutorado, ambas partes estudiantes de pregrado, también es posible establecer un *contrato pedagógico*. La característica principal de este contrato pedagógico es la flexibilidad para adaptarse tanto a las necesidades como a los intereses del tutorado en una relación entre pares en la que la *interdisciplinariedad* es fundamental.

A continuación se presenta las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos específicos que condujeron a alcanzar el objetivo general, y las conclusiones relacionadas con la implementación del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el GRACA Nodo Salud.

8.1 Conclusiones del objetivo específico 1: elementos complementarios de los procesos de lectura y de escritura disciplinarias

- Alfabetizar académicamente en las disciplinas (Carlino, 2013) dentro del escenario universitario es abarcar los procesos de lectura y de escritura disciplinarias, incluyendo los elementos complementarios de estos procesos. Lo anterior debido a que formarse como profesional implica también tener consciencia de que en su disciplina se debe interactuar con otros pares tanto iguales como más capaces (Vygotsky, 1978). Ese

interactuar está condicionado por aspectos que trascienden el lenguaje escrito para abarcar, también, los lenguajes verbal, gestual y corporal.

- En el escenario de la educación superior se encuentra una *cultura académica* de la que los estudiantes deben tener una consciencia más profunda y considerarse parte de ella no solo como sujetos cognitivos, también como sujetos sociales y afectivos (López, G., & Arciniegas, E., 2006) que deben encargarse de su proceso de aprendizaje, y ello no solamente involucra abordar de manera consciente los procesos de lectura y de escritura desde sus disciplinas, sino también los elementos complementarios de estos procesos.

- La competencia comunicativa, desde la oralidad (Hymes, 1996) y la escritura (Niño Rojas, 2011), hace parte de la complejidad y la diversidad de la *cultura académica universitaria*, lo que involucra saberes interdisciplinarios. Y, así como no se puede disociar la oralidad y la escritura de las competencias lingüística, pragmática, cultural e ideológica (Correa 2001; Niño Rojas, 2011), tampoco se pueden disociar de las competencias prosódica, kinésica, proxémica y sociocultural (Behi y Zani, 1990). Todas las competencias mencionadas hacen parte de un todo, la competencia comunicativa, y ello aporta significativamente a esa diversidad y complejidad de la *cultura académica universitaria*.

8.2 Conclusiones del objetivo específico 2: diferencia entre asesoría y tutoría

- Es importante distinguir entre tutoría y asesoría. Ambos términos no son sinónimos el uno del otro. En este sentido, para que realmente pueda ponerse en marcha los términos del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N., es necesario hacerlo desde la tutoría y no desde la asesoría, aunque en esta pueden implementarse algunos aspectos del *contrato pedagógico*. Lo anterior se justifica porque en la tutoría el tutorado desempeña

un rol más activo al tomar el control de su propio aprendizaje; mientras, el tutor puede seguir más de cerca los detalles del proceso del tutorado. En la asesoría realmente no es posible llevar a cabo un proceso tan riguroso, pues todo se limita a simples consultas no tan estructuradas en las que el tutor asume un rol de asesor, limitándose a esclarecer dudas relacionadas con la lectura y la escritura disciplinarias de un estudiante o de un grupo de estudiantes.

- En la tutoría, a diferencia de la asesoría, puede adquirirse un compromiso mayor, pues la relación entre el tutor y el tutorado es más estrecha. En otras palabras, la tutoría es un trabajo estructurado con un estudiante o un grupo reducido de estudiantes; la tutoría tiene un norte más complejo que la asesoría, determinado por la organización de las sesiones de trabajo y los mecanismos de seguimiento o de regulación de los procesos del tutorado.

- Para que realmente la tutoría entre pares sea integral es necesaria la *interdisciplinariedad*. El asunto de la lectura y la escritura en las disciplinas requiere del apoyo del estudiante tutor del área de Lenguaje y del estudiante tutor de la disciplina en la que se lleve a cabo la tutoría; en el caso de este trabajo, requiere del apoyo del estudiante tutor de las disciplinas inscritas en el campo de la Salud.

- La tutoría permite explicitar de manera más contundente la *cultura académica universitaria* que yace implícita en las aulas (Carlino, 2005). Ello es posible dado que el rasgo más distintivo de la *interdisciplinariedad* es la heterogeneidad (Dogan, 1997), misma que caracteriza la *cultura académica universitaria*. Así, desde la tutoría, al dar cabida a otras perspectivas de otras disciplinas, se pone en evidencia la riqueza de esa *cultura académica universitaria*, a la vez que se contribuye a enriquecerla más.

- La efectividad de la propuesta de la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1978) puede ponerse a prueba en la creación de este espacio educativo de apoyo que es la tutoría interdisciplinaria entre iguales, pues permite evidenciar como sí es posible que la mediación de un igual “jalone” los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- Desde la tutoría interdisciplinaria entre pares, a diferencia de la asesoría, es más viable comprender que el GRACA Nodo Salud, representa un espacio que propicia y potencializa el aprendizaje de los estudiantes a través de la interacción, pues el tutor participa con su tutorado, sus iguales, en una actividad conjunta que les brinda a ambas partes la oportunidad de aprender tanto con los demás como de los demás. De este modo, se apunta a beneficiar el aprendizaje de todos los participantes (Wells, 2001), sin que el tutor sea considerado como una figura de autoridad o superioridad que tiene la “última palabra”.

8.3 Conclusiones del objetivo específico 3: calificación y cualificación del tutor

- El tutor no necesariamente debe ser un experto en las áreas de la lectura y la escritura, ni mucho menos en su disciplina. Lo fundamental es que cuente con cierto nivel en esas áreas, y con la disposición requerida para compartir lo que sabe mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo académico, profesional y personal tanto de él mismo como de su tutorado que requiera apoyo en sus procesos de formación (De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F., 2011).

- La propuesta de entrevistar al tutor candidato con la compañía de docentes y personal capacitado para determinar si clasifica como tutor resulta un mecanismo de

filtración para conformar un buen equipo de tutores calificados, desde lo académico pasando por lo profesional hasta lo personal, para acompañar de la mejor manera a su tutorado.

- Con relación al proceso de cualificación, mismo que está a cargo de docentes y de personal con cierta experiencia en este campo de la tutoría, y en el que se busca reforzar los atributos con los que debe contar el tutor, resulta pertinente esta investigación pues ya se tiene un panorama más claro sobre la dinámica del GRACA Nodo Salud. Esto permite que las capacitaciones ofrecidas sean más focalizadas y fructíferas.

8.4 Conclusiones del objetivo específico 4: roles de docentes y directivos en el trabajo interdisciplinario de los tutores

- Después de la revisión de los documentos institucionales de la Universidad del Valle, como por ejemplo el Proyecto Institucional, Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015 del Consejo Superior, se encontró que se reconoce que el desarrollo de “las actividades esenciales de la Universidad”, en términos académicos, comprende el trabajo articulado entre estudiantes, docentes y directivos. Sin embargo, se hizo necesario conceptualizar un poco sobre qué es la *cultura académica universitaria* dentro de esta Comunidad Universitaria definida en el documento institucional, pues no se menciona qué se entiende por *cultura académica universitaria*, ni tampoco se explicita el término en los documentos institucionales.

- Después de consultar los documentos institucionales, como el mencionado en el punto anterior, y de la revisión de la bibliografía sobre el tema (Carlino, 2005; 2013, entre otros), para este trabajo se asumió el riesgo de reconstruir el concepto de *cultura*

académica universitaria, de acuerdo con el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación. Así, se concluye que la *cultura académica universitaria* es entendida como una *cultura compleja y heterogénea en la que convergen distintos valores, percepciones del mundo y concepciones de la realidad, conocimientos y saberes que moldean las maneras de leer, escribir, pensar y hacer de cada miembro de la comunidad académica universitaria que, al ser parte de una disciplina, inicia un proceso de construcción de nuevos conocimientos y de nuevas maneras de expresarse. Ello conlleva una constante restructuración de la identidad de cada individuo, percibido dentro de su comunidad académica como un sujeto cognitivo, reflexivo, afectivo y social.*

- Hablar de *alfabetización académica* es hablar de cultura académica universitaria, aspectos que se tienen muy en cuenta en el trabajo interdisciplinario de los tutores. En este sentido, trabajar de la mano con los docentes y los directivos resulta indispensable para concientizar a la comunidad universitaria de la importancia de la lectura y la escritura desde las disciplinas, y no como asuntos concernientes exclusivamente a los miembros del área de Lenguaje. Consecuentemente, resulta obligatorio articular el trabajo de los tutores de los GRACA de todos los nodos, Salud, Administración, Artes Integradas, Ingenierías, Ciencias Naturales y Exactas, al trabajo de los directivos. Se hace referencia, puntualmente, a la articulación con la Política Curricular de la Universidad como garante para la consolidación de una *cultura académica universitaria* de calidad, en la que los procesos de lectura y de escritura constituyan un pilar fundamental para tal consolidación, tomando en cuenta las diferentes maneras de organizar el discurso, según las distintas disciplinas que

componen la *cultura académica universitaria*. De este modo, tanto directivos y docentes como estudiantes, mediante un trabajo articulado, contribuirían a la recreación y actualización permanente de la Política Curricular de la Universidad.

- Alfabetizar académicamente es un asunto que le compete a los docentes no solo del área de Lenguaje, sino también a los docentes de todas las demás disciplinas. Ello demanda un trabajo colaborativo y articulado entre docentes y estudiantes, incluyendo el apoyo de los directivos. No obstante, cuando es el docente quien, aparte de su rol de docente, asume también la figura de tutor, y no da cabida a otras perspectivas desde otras disciplinas ni a la posibilidad de que un estudiante sea quien también asuma el rol de tutor, se ve tergiversada la riqueza de la *cultura académica universitaria*.

- La presencia de programas de apoyo, en este caso como los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, es indispensable para que la inclusión de la lectura y la escritura disciplinarias, es decir, para que la inclusión de la enseñanza de la *alfabetización académica* sea posible. La razón de lo anterior es porque no se puede responsabilizar completamente a los estudiantes de su formación en la universidad, ni tampoco cargar a los docentes (Carlino, 2006) en la restructuración de sus cursos, para lo que, en la mayoría de los casos, necesitarían tiempo extra y asesoramiento. Por ello, es importante que se lleve a cabo un trabajo colaborativo en el que participen todos los miembros de la comunidad académica universitaria, esto es, estudiantes, docentes y directivos, para promover una reflexión colectiva sobre la manera como se *lee*, se *escribe* y se *piensa* en las distintas disciplinas. Sin embargo, todo lo anterior se hace posible desde “la conciencia política de su importancia, la determinación de las autoridades académicas

para iniciar una transformación colectiva, la obtención de los recursos necesarios y el sostenimiento de acciones de desarrollo profesional docente, con capacitación y asesoramiento cualificados” (Carlino, 2006, p. 9).

8.5 Conclusiones relacionadas con la implementación del Contrato

Pedagógico K.L.E.I.N. como regulador de la tutoría interdisciplinaria entre pares

- El contrato pedagógico K.L.E.I.N. permite organizar las situaciones de aprendizaje durante el desarrollo de las tutorías y permite aclarar qué objetivos se pretenden alcanzar. Por tanto, resulta un medio eficaz para relacionarse y negociar los términos de la tutoría desde una postura crítica y propositiva pero flexible con el propósito de fomentar la *cultura académica universitaria*, abogando siempre por la mejora de la *salud académica* del tutorado.

- Las tutorías mediadas por el contrato pedagógico K.L.E.I.N. se caracterizan por un compromiso mayor asumido tanto por el tutorado como por el tutor en comparación con las tutorías no mediadas por el contrato. La razón es que al ser explícitos los términos de la relación tutor-tutorado en un acuerdo por escrito y no solo verbal, en el que se comprometen sus firmas, aumenta significativamente el nivel de compromiso de ambas partes, en especial del tutorado que, en ausencia del acuerdo por escrito, mostró, en la mayoría de casos, una tendencia a la inconstancia en su asistencia a las tutorías y a la regulación de sus propios procesos de aprendizaje. Como reza el dicho latino tomado de un discurso de Cayo Tito al senado romano: *Verba volant, scripta manent* (“a las palabras se las lleva el viento, pero lo escrito permanece”).

- El contrato pedagógico K.L.E.I.N., además de mediar la relación tutor-tutorado en términos concisos por escrito, permite constatar que la **kinesia** (cómo nos movemos) que abarca también la *prosodia* (cómo lo decimos), la *proxemia* (dónde nos ubicamos), y la *tímica* (cómo regulamos nuestro universo emocional), que la **lectura**, la **escritura**, la **inclusión** y un **norte** se hacen explícitos como pilares sobre los que se fundamenta la tutoría interdisciplinaria entre pares. Adicionalmente, mediar las tutorías con este contrato facilita la reflexión colectiva sobre el *norte* u objetivo de la formación universitaria, desde una postura como sujetos cognitivos, reflexivos, sociales y afectivos parte de una *cultura académica* diversa y compleja, conscientes de que, el **leer**, el **escribir**, el **pensar** y el **hacer** en la Universidad dependen de la disciplina a la que se pertenece.

- Todo este proceso de investigación tuvo como resultado no solo la propuesta de un mecanismo como el *contrato pedagógico K.L.E.I.N.* para regular la relación tutor-tutorado en las tutorías, también permitió constatar la importancia que tiene para los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, dependiendo de su contexto, una estructuración determinada que regule el desempeño de los tutores y la participación del tutorado, y que conduzca a su consolidación dentro de la Universidad del Valle.

9. Fortalezas y debilidades en el proceso: análisis DOFA

En este apartado se pretende, después de los resultados y de las conclusiones de esta investigación, hacer un análisis del contexto del GRACA Nodo Salud, en términos de Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas, para generar un mayor impacto en la comunidad universitaria de nuestra Universidad, y aportar un insumo en los procesos de consolidación no solo del GRACA Salud, sino de los demás GRACA.

El análisis DOFA, como se plantea en la Universidad Nacional de Bogotá (2016), “es una herramienta de diagnóstico y análisis para la generación creativa de posibles estrategias a partir de la identificación de los factores internos y externos de la [estructuración], dada su actual situación y contexto” (p. 1). En este sentido, esas posibles estrategias estarían orientadas a mejorar las actividades académicas interdisciplinarias desarrolladas por los tutores para atenuar los posibles impactos negativos del contexto. Para ello, es indispensable identificar y clasificar los factores internos y externos de la estructuración del GRACA Nodo Salud, evidenciados durante esta investigación, que tienen el potencial para propiciar su desarrollo y las mejoras necesarias para garantizar la calidad del acompañamiento al tutorado por parte de los tutores.

Para el análisis, se ubica los cuatro componentes en la siguiente rejilla, categorizados en los aspectos internos de la organización del GRACA Nodo Salud que corresponden a las fortalezas y las debilidades que se tuvieron en el proceso, y en los aspectos externos a los que tiene que responder el GRACA Nodo Salud, es decir, al

contexto en el que se encuentra, la Facultad de Salud, aspectos que corresponden a las oportunidades y a las amenazas.

Análisis del proceso de restructuración del GRACA Salud durante la investigación (2014b – 2016a)	
Elementos Internos	Debilidades * El accionar de los tutores es limitado para abarcar todas las demandas de acompañamiento por parte del tutorado que, actualmente, no solo lo conforman estudiantes de pregrado, también estudiantes de posgrado y docentes. Por tanto, deben replantearse constantemente las estrategias de acompañamiento. * Por ser estudiantes, en ocasiones nuestra figura de tutores no es tan reconocida en la Institución, y en nuestros comienzos algunos miembros de la comunidad universitaria nos llamaron “jovencitos que no saben lo que hacen”. * Antes de proponer la entrevista como mecanismo de filtración y de calificación para la selección de los tutores, se tomó el riesgo de contratar tutores que no brindaron un acompañamiento de calidad. Sin embargo, ello significó una experiencia positiva que derivó en la identificación y ejecución de los procesos de calificación y de cualificación de los tutores. * En ocasiones el número de horas asignadas a la labor de los tutores no es suficiente para desempeñar las tareas adicionales de carácter administrativo, como diligenciar rejillas y elaborar informes.
Elementos Externos	Oportunidades * El contexto de la Facultad de Salud nos dio la oportunidad de sacar adelante la propuesta interdisciplinaria de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, pues fue evidente la necesidad de un programa complementario de apoyo que se encargara de acompañar a los estudiantes en sus procesos de lectura y de escritura desde sus disciplinas dentro de la Facultad. * El diplomado Lectura y Escritura en el Aula Universitaria I y II fue una oportunidad muy

	importante que tuvieron los coordinadores para promover el GRACA Nodo Salud. * La <i>interdisciplinarietà</i> permitió y continúa permitiendo abrir espacios de reflexión sobre la complejidad de la <i>cultura académica universitaria</i> en los que se involucren tanto estudiantes como docentes y directivos. * Por medio de las tutorías grupales se pudo y se puede propiciar la conformación de sub-comunidades académicas en las que se promueva la reflexión sobre la importancia de encargarse de la lectura y la escritura desde sus disciplinas, incluyendo los elementos complementarios de estos procesos, como la kinesia, la prosodia, etc. * La buena disposición por parte de la gran mayoría de los estudiantes de la Facultad de Salud para acudir al espacio del GRACA se tradujo en la oportunidad de un acercamiento más amistoso que tuvo gran acogida en la comunidad universitaria de esta Facultad, lo que favoreció su <i>salud académica</i> por medio del acompañamiento de los tutores. * La estandarización de los procesos de lectura y de escritura son una oportunidad para acentuar la pertinencia y originalidad de la propuesta de los GRACA. * Esta experiencia es una oportunidad para continuar mejorando la estructuración tanto del GRACA Nodo Salud, como la de los demás GRACA. * Los cambios institucionales desde la política curricular han propiciado la oportunidad de visibilizar la labor del GRACA en pro de la <i>salud académica</i> ante la comunidad universitaria de la Facultad. El acercamiento con la Vicedecana, quien promovió la labor del GRACA dentro del Comité de Currículo de la Facultad de Salud, contribuyó a su visibilización entre los docentes y los estudiantes de la Facultad.
Elementos Internos	Fortalezas * Hasta ahora se logró conformar un grupo de tutores comprometidos que trabajamos colaborativamente superando las diversas dificultades que se han presentado durante el

	proceso de restructuración y consolidación del GRACA Nodo Salud. * La <i>interdisciplinariedad</i> entre los tutores permitió entrar en contacto más fácil con los estudiantes y docentes de la Facultad. * El acompañamiento del docente coordinador también facilitó significativamente la promoción de nuestra labor académica como tutores del GRACA dentro de la Facultad. * La implementación del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. favoreció y fortaleció la relación entre los tutores y el tutorado, y permitió obtener resultados muy favorables en la mejora de los procesos de aprendizaje del tutorado desde sus disciplinas. * Actualmente se cuenta con un orden y una estructura sólida que está conduciendo a la consolidación y crecimiento del GRACA Salud dentro de la Facultad. * Ya se tienen pautas más claras para la calificación y cualificación de los tutores, mismas que se han tenido en cuenta para su contratación y cualificación. Ello ha optimizado la calidad del acompañamiento brindado en este espacio del GRACA Nodo Salud.
Elementos Externos	Amenazas * La inasistencia del tutorado pudo haber conducido al desastre, por desinterés o por la carga académica. Aunque actualmente se pudo enfrentar esta situación de la mejor manera, aún existe cierto margen de riesgo. Es recomendable no dar todo por sentado para no dejar de trabajar por el mejoramiento de este espacio en pro de la <i>salud académica</i> tanto de estudiantes como de docentes, incluso de directivos. * La falta de presupuesto o negación del mismo por parte de los directivos para la contratación de los tutores puede afectar la permanencia del GRACA. * Inicialmente la poca comprensión del espíritu del proyecto de los GRACA por parte de algunos docentes y directivos resultó una amenaza para la permanencia del GRACA Nodo Salud. Ello fue

	superado, pues poco a poco se ha logrado que la comunidad académica universitaria se sensibilice aún más frente a la importancia de replantearse la manera como se orientan los procesos de lectura y de escritura en nuestra Institución. No obstante, aún existe cierto margen de riesgo. * La asignación de espacio para las tutorías grupales a veces representa un inconveniente, pues a veces se requiere de espacios más amplios que los asignados, y mejor equipados. * El desconocimiento de que la lectura y la escritura no son meras habilidades sino procesos complejos ha conducido a su estandarización lo que, de alguna manera, causa cierta resistencia en algunos estudiantes y docentes hacia el tema lo que, en ocasiones, nos hizo ver como un espacio de “simples correctores de estilo”. Esa imagen, actualmente, se logró cambiar por una en la que la comunidad universitaria realmente reconozca la labor del tutor estudiante como una labor de acompañamiento que propicia espacios de reflexión sobre los procesos de aprendizaje desde la lectura y la escritura disciplinarias. * Mientras no se cuente con el respaldo permanente de los docentes y los directivos, institucionalizando este espacio, su perdurabilidad se ve amenazada.
--	---

Tabla 6 - Análisis DOFA del proceso de restructuración del GRACA Salud durante la investigación

Se considera, entonces, que este análisis es importante incluirlo en este trabajo porque permite tener una perspectiva más amplia de los elementos internos y externos, recogidos en la tabla anterior, que condicionan la estructuración del GRACA Nodo Salud, y que contribuyeron significativamente al desarrollo de esta investigación, tomando en cuenta tanto los aspectos positivos como los negativos. Todo ello se traduce en oportunidades para aportar a la formación de la *comunidad universitaria* de nuestra Institución desde una perspectiva reflexiva e incluyente.

10. Recomendaciones

- **Sobre la conformación de grupos interdisciplinarios:** cabe resaltar que, debido a que los estudiantes requieren un acompañamiento adecuado para apropiarse de los contenidos de su disciplina, es esencial abordar la lectura y la escritura desde las disciplinas y no como procesos estandarizados. Para ello, los docentes y los estudiantes no deben trabajar de manera aislada; para que realmente haya regulación de los procesos de lectura y de escritura y un aprendizaje significativo, la formación de grupos interdisciplinarios, en los que docentes y estudiantes puedan trabajar de manera articulada, es indispensable. Es importante, que los estudiantes gradualmente se responsabilicen de sus procesos de aprendizaje y desarrollen autonomía. Sin embargo, en este proceso de concientización es imperativo que los docentes los orienten y se involucren de manera reflexiva y activa.

- **Sobre los hallazgos de esta investigación:** se sugiere tener en cuenta los hallazgos de esta investigación en el ámbito de la tutoría interdisciplinaria entre pares en el campo de la lectura y la escritura, en particular los pilares del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. Como fue posible evidenciar por medio de esta investigación, la dinámica de este contrato dio cuenta de la importancia de los elementos complementarios de la lectura y la escritura que deben ser considerados en la formación académica universitaria. No pueden descuidarse, en los distintos cursos, aspectos como la *kinesia*, la *prosodia*, la *proxemia* y la *tímica*. En pocas palabras, no pueden descuidarse todas las competencias que hacen parte de ese todo que es la *competencia comunicativa*. No obstante, tampoco se puede sobrecargar a los docentes, por eso se recomienda no

descuidar la implementación de programas de apoyo en la Universidad del Valle, como los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica. Por supuesto, es menester que se analicen tanto sus implicaciones como sus obstáculos, pues con el tiempo, si al principio pareciera funcionar, podría fracasar por factores como el desinterés, la falta de apoyo por parte de los directivos y el conformismo a los métodos tradicionales en el que el estudiante desempeña más un rol pasivo que activo en el proceso de aprendizaje.

- **Sobre la misión de la Universidad:** se sugiere que desde la *política curricular* se refuerce el acompañamiento a docentes y estudiantes en los procesos de lectura y de escritura desde sus disciplinas, y no como si se tratase de procesos estandarizados. Para ello, también es recomendable propiciar espacios de diálogo y reflexión en los que se invite a participar a los tutores y los tutorados de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, y demás estudiantes de la Universidad, como también a docentes y directivos para la socialización de los logros obtenidos por medio del trabajo llevado a cabo desde el GRACA Salud y los demás nodos.

Es así, para finalizar, como el aporte realizado por medio de este trabajo se traduce en un llamado a toda la comunidad académica universitaria a reflexionar sobre las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior, desde las diferentes disciplinas, y sobre el otorgar la respectiva formalización y reconocimiento, dentro de las políticas institucionales, al trabajo llevado a cabo por el GRACA Nodo Salud, y por los demás nodos, para que el accionar de los tutores tenga el apoyo constante de directivos, docentes y estudiantes, teniendo en cuenta, por medio de su explicitación, esa heterogeneidad que caracteriza nuestra *cultura académica universitaria*.

11. Proyecciones

Este trabajo representa una experiencia enriquecedora de investigación que demuestra que, entre estudiantes de pregrado, la tutoría interdisciplinaria entre iguales regulada por un *contrato pedagógico* constituye un campo fértil para futuras investigaciones. Por tratarse de un campo poco explorado, y con base en los hallazgos encontrados en este estudio, se podría hacer una réplica de este trabajo en los demás nodos de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, por supuesto, tomando en consideración sus respectivos factores internos y externos de estructuración.

12. Referencias

- Alcántara Santuario, A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, Nos. 49-50. Pp. 51-55.
- Alzate-Medina G., Peña-Borrero L. B., (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universidad Javeriana – Bogotá. Universitas Psychologica*, V.9 (No. 1). Pp. 123-138.
- Arciniégas, E. y López, G. (2011). La lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en la formación universitaria, desde una perspectiva metacognitiva. Seminario Permanente Formación Básica General / Formación Humanística: La Lectura y la escritura en la Universidad del Valle. Recuperado de: daca.univalle.edu.co/politica.../Panel28nov2011LyEenAprndzjenU.do
- Arciniégas, E. y López, G. (2012). La Escritura en el Aula Universitaria: estrategias para su regulación. Editorial Universidad del Valle. Cali. Pp. 9, 22-28.
- Behi y Zani (1990). La comunicación como proceso social. Madrid: Grijalbo.
- Cárdenas-Pérez, A.V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla-Goldschmidt; M., (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. ISSN 0123–1294 | *Educ.Educ.* Vol. 15. No. 3 | Septiembre-diciembre de 2012 | pp. 479-496. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a08.pdf> 06/07/2016 - 19:24.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires.

- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”. *Educación en Ciencias*, 1-12. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf> 22/07/2016 - 17:50.
- Carlino, P. (2009). “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina”, *Cuaderno de Pedagogía (República Dominicana)*, vol. 6, pp. 6-17.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después, *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas actualizaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Correa, J. I. (2001). “*Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje*” en *Lenguaje y cognición*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo – Universidad de Salamanca.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior* ISSN: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 189-209. PDF recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Docentes Tutores del Sector Educativo Oficial en el Proyecto de Transformación de la Calidad Educativa 2011-2014. PDF recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-286654_archivo_pdf_presentacion_recursos_humanos.pdf 03/03/16 - 14:55. Pp.

Dogan, M. (1997). ¿Interdisciplinas? Revista Relaciones (157), Pp. 16-18. Montevideo.

Consultado el 21/07/2016 – 13:02 p.m. Edición en Internet n.13. Recuperado de:

<http://fp.chasque.net/~relacion/anteriores/9706/interdisciplinas.html>

Fast, J. (1971). El Lenguaje del Cuerpo. Editorial Kairós, España, Pp. 7, 25-57.

Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En Alzate-Medina G., Peña-

Borrero L. B., (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. Universidad Javeriana – Bogotá. Universitas Psychologica, V.9 (No. 1). Pp. 123-138.

Gibbons, P. (2009). English Language Learners, Academic Literacy and Thinking:

Learning in the Curriculum. Challenge Zone. Portsmouth NH: Heinemann.

Chapter 3 retrieved from: <http://genius.com/Pauline-gibbons-chapter-3-literacy-in-the-curriculum-annotated>

González Bernal, E. (2005). La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones. Universidad Javeriana – Bogotá. Rhela. Vol. 7. Pp. 239-256.

Guía Análisis DOFA. Universidad Nacional de Bogotá. Recuperado el 02 de agosto de

2016, 10:25 p.m., de

http://www.bogota.unal.edu.co/planeacion/download/herramientas-metodologia/Guia_Analisis_DOFA.pdf

Hymes, D. H. (1996). Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward An

Understanding Of Voice. 1st edn. London:Taylor & Francis. Recuperado el 01 de octubre de 2016, 8:02 a.m., de <http://escholarship.org/uc/item/13f427qw>

Lázaro Martínez, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria*.

Revista Complutense de Educación, 8 (1), Pp. 233-252. Recuperado el 21 de

julio de 2016, 11 a.m., de

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/TutoriaEV11/materiales/Unidad%201/L3_AccionTutorialFuncionDocUniv_U1_MGIEV001.pdf

- López, G., & Arciniegas, E. (2006). La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. *Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (1: 26-27, abril: Bogotá). Memorias. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda*, 1-11.
- López, K. y Pedraza, C. (2012). Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica. [Tesis de Maestría] Universidad del Valle – Cali. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/4128/CB-0460625.pdf?sequence=4>
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos, *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 93-108
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. Universidad de Buenos Aires. Vol. 18, No. 58, pp. 709-734.
- Niño Rojas, V. M. (2011). Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso. Tercera Edición, Bogotá, D.C. Ecoe Ediciones. 290 p. – (Educación y pedagogía. Comunicación).

Peña Borrero, L. B. (2008). La Competencia Oral y Escrita en la Educación Superior.

PDF recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf 14/07/16 – 22:54. Pp. 2-3.

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal, Vol. I Cultura, lenguaje y conversación.

Madrid: Ediciones Istmo.

Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal, Vol. II Paralenguaje, kinésica e

interacción. Madrid: Ediciones Istmo.

Proyecto Institucional de la Universidad del Valle. Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015

del Consejo Superior. PDF recuperado de: http://daca.univalle.edu.co/registro_calificado/CS-ACUERDO-010-ABRIL-7-2015.pdf 02/03/16 - 23:35. Pp. 10 – 13.

Przesmycki, H. (1991). Pédagogie Différenciée au Lycée, Hachette Éducation, Paris.

P.122.

Real Academia Española. (2016). Calificar. En Diccionario de la Lengua Española (24ª

ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=6o4nq5A> 22/07/2016 – 14:32.

Real Academia Española. (2016). Cualificar. En Diccionario de la Lengua Española

(24ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=BRSGdc0> 22/07/2016 – 14:33.

Real Academia Española. (2016). Política. En Diccionario de la Lengua Española (24.a

ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR> 26/04/2016 – 1:42 a.m.

Real Academia Española. (2016). Salud Pública. En Diccionario de la Lengua

Española (24.a ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=X7MRZku> 20/08/16 –

14:35

Red de Lectura y de Escritura en la Educación Superior (2007). REDLEES Nodo

Univalle: Grupo de Apoyo para la Lectura y la Escritura en la Universidad:

Propuesta. Recuperado de:

<https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/course/view.php?id=17410>, y PDF

recuperado de:

https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/601723/mod_resource/content/2/propuesta%20de%20centro%20de%20apoyo%20al%20estudiante%20en%20Univalle.pdf

San Martín, Julia María (2009) Informe Final de Investigación, Alfabetización

Académica. Universidad de Buenos Aires, Argentina. PDF recuperado de:

<http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>, P. 29.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain &

Cole (Eds.). *Readings on the development of children*. New York: Scientific

American Books. Pp. 34-40.

Vygotsky, L. (2000). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Zona de

desarrollo próximo: una nueva aproximación. Recuperado de:

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes_aprendi/repositorio/rbc/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf 22/07/2016 - 17:09.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. *Hacia una teoría y una práctica*

socioculturales de la educación. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

13. Anexos

Anexo 1: Encuesta aplicada a estudiantes que solicitaron apoyo del GRACA

	Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje Grupo de Apoyo a la Cultura Académica – GRACA Nodo Facultad de Salud San Fernando Encuesta realizada por: Karla Klein Licenciatura en Lenguas Extranjeras Tutora del GRACA Salud Encuesta sobre las prácticas académicas de los estudiantes de la Facultad de Salud – Universidad del Valle, relacionadas con aspectos formales del lenguaje escrito que inciden en hacer explícita la Cultura Académica en la Universidad	
Desde nuestro accionar como tutores del GRACA nos proponemos como ejercicio de formación en investigación recoger y analizar información relacionada con las prácticas académicas de los estudiantes de la Facultad de Salud – Universidad del Valle, relacionadas con aspectos formales del lenguaje escrito. Para ello, le solicitamos diligenciar esta encuesta con la mayor sinceridad posible. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima y le garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio.		
* PROGRAMA ACADÉMICO AL QUE PERTENECE y SEMESTRE: _____ 1. ¿Conoce o está familiarizado con el término “Alfabetización Académica”? a. Sí b. No 2. ¿Sabe diferenciar entre Género Científico y Género Académico? a. Sí b. No 3. ¿Tomó algún curso de Español en la Universidad del Valle? a. Sí b. No 4. Si tomó un curso de Español en la Universidad del Valle, ¿fue relevante para su formación? a. Sí b. No 5. ¿Considera que los docentes con quienes ha visto y ve clase en la Universidad del Valle dan consignas claras de trabajo? a. Sí b. No 6. La cantidad de escritura llevada a cabo en cada asignatura es el factor que: a. Más incide en su involucramiento en cada asignatura, pues le representa un desafío intelectual y suscita su interés, permitiendo afianzar sus conocimientos.		

- b. Poco o nada incide en su involucramiento en cada asignatura, dado que no la considera como una estrategia de aprendizaje.

7. ¿Sabe diferenciar entre *género discursivo, modo de organización y tipología textual*?

- a. Sí b. No

8. ¿Le resulta fácil identificar, tanto cuando escribe como cuando lee, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo?

- a. Sí b. No

9. Antes de comenzar a escribir un texto académico:

- a. Hace un plan de escritura b. Simplemente se pone a escribir

10. El Género Médico (en la escritura) incluye...

- a. Anamnesis, historia clínica, informe de evaluación, informe de intervención, receta médica, entre otros.
b. Receta médica, reseñas, ensayos, resúmenes, planes de intervención a pacientes, relatorías, entre otros.

11. Para usted, ¿cuál término es el más adecuado?

- a. Procesos de lectura y de escritura b. Procesos de lectoescritura

12. Cuando lee un texto...

- a. Deja marcas suyas en el texto, como notas al margen, subrayado, mapas conceptuales, etc.
b. Simplemente lee, sin dejar ningún tipo de marca, y luego le resulta fácil recordar lo leído.

13. Para usted, ¿la lectura y la escritura son componentes fundamentales de la Cultura Académica Universitaria?

- a. Sí b. No

14. ¿Sus prácticas de lectura y de escritura en la Universidad del Valle las considera solo un deber académico que cumplir?

- a. Sí b. No

15. El espacio que propicia la Universidad del Valle en la Facultad de Salud para la acción tutorial del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA) es...

- a. Verdaderamente útil y necesario.
b. Poco necesario, pues es suficiente con los cursos de Español que la Universidad ofrece.

Anexo 2: Encuesta Metacognitiva aplicada en la primera sesión de las tutorías



Universidad del Valle
Facultad de Salud
Grupo de Apoyo a la Cultura Académica
Sede San Fernando



LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

• ENCUESTA METACOGNITIVA⁶

Responde las siguientes preguntas con un SI o un NO de la manera más honesta posible:

1. Antes de comenzar a escribir un texto académico:

- a. ¿Tienes claridad sobre los propósitos con que vas a escribir el texto?
- b. ¿Reflexionas sobre el tema que vas a escribir?
- c. ¿Reflexionas sobre la forma como vas a organizar el texto?
- d. ¿Reflexionas sobre las características del lector de tu texto?
- e. ¿Te documentas sobre el tema?
- f. ¿Haces un plan de escritura?
- g. ¿Simplemente te pones a escribir?

2. Mientras estás escribiendo:

- a. ¿Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos?
- b. ¿Revisas el plan que escribiste inicialmente?
- c. ¿Tienes en cuenta a tu posible lector?
- d. ¿Escribes de forma diferente según el propósito con que estás escribiendo?
- e. ¿La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea?
- f. ¿Lees el texto para revisar cómo te está quedando?
- g. ¿Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora?
- h. ¿Estableces relaciones entre las ideas del texto?
- i. ¿Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente?
- j. ¿Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar (partes del texto)?
- k. ¿Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, un ensayo, etc.)?
- l. ¿Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura?
- m. Crees que las dificultades se deben a:

➤ Conocimiento del tema

⁶ Tomado y adaptado de: Arciniegas E. y López G. S., LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA: estrategias para su regulación. Universidad del Valle, 2012.

- Conocimiento del tipo de texto
- Conocimiento de la lengua

- n. ¿Tienes presente, a medida que escribes, los propósitos iniciales?
- o. ¿Haces un borrador y luego lo pasas en limpio?
- p. ¿Haces varios borradores?
- q. ¿Revisas y corriges los borradores tú mismo?
- r. ¿Haces revisar y corregir los borradores de otra persona?
- s. ¿Simplemente te pones a escribir?

3. Cuando estás escribiendo:

a. Lo que sabes sobre el tema:

- ¿Te facilita la escritura del texto?
- ¿Te permite reflexionar sobre lo que escribes?
- ¿Dificulta tu proceso de escritura?

b. Lo que sabes sobre los tipos de textos:

- ¿Te facilita la escritura?
- ¿Te permite reflexionar sobre la manera cómo estás escribiendo?
- ¿Dificulta tu proceso de escritura?

4. Cuando tienes dificultades con la escritura:

- a. ¿Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más adelante?
- b. ¿Consultas a un experto?
- c. ¿Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento?
- d. ¿Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema?
- e. ¿Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita?
- f. ¿Piensas que escribir es muy complicado?
- g. ¿Te parece natural y no haces nada en particular?

5. Escribes para:

- a. ¿Saber más sobre lo que escribes?
- b. ¿Hacer que tu lector entienda lo que escribes?
- c. ¿Mejorar tu composición escrita?
- d. ¿Asumir una posición frente a lo que escribes?
- e. ¿Decir lo que sabes?
- f. ¿Cumplir solamente con la tarea?

• REFLEXIÓN SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA

- 1. Desde tu punto de vista, ¿qué son la lectura y la escritura?
- 2. ¿Cómo asumes la lectura y la escritura?
- 3. ¿Crees que tienen relación alguna?

Anexo 3: Formato⁷ para el seguimiento de los procesos del tutorado



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
GRUPO DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA
FACULTAD DE SALUD – SEDE SAN FERNANDO
FORMATO CASO DE SEGUIMIENTO**



Ingreso y Proceso del Tutorado

1. Información del tutorado, y su relación con la lectura y la escritura.

Nombre	
Código	
Código del plan / Programa	
Semestre	
Estrato socio- económico	
¿Cómo ha sido su relación con la lectura?	
¿Qué lee en el aula?	
¿Lee fuera del aula? ¿Qué tipo de textos?	
¿Qué escribe en el aula?	
¿Escribe fuera del aula? ¿Qué tipo de textos?	

2. Motivo de la consulta (describa las razones por las que se busca iniciar el proceso de tutoría).

⁷ Tomado y adaptado de: Cuesta, Daniel (2014), tutor del GRACA Nodo Salud en sus inicios.

3. Desarrollo de la consulta.

4. **Acuerdos de trabajo (describa los acuerdos de trabajo a los que se llegó y las actividades a realizar).**

5. Estrategias de intervención.

6. **Seguimiento (describa las fortalezas y dificultades que ha visto en el proceso del tutorado, consignado las fechas).**

[illegible]

Anexo 4: Formato de control de asistencia a las tutorías

[illegible]

Anexo 5: Regilla para evaluar el desarrollo de competencias en el tutorado

Regilla para evaluar la competencia comunicativa del Tutorado			
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	3	2	1
Saludo	Saluda a la audiencia		No saluda a la audiencia
Presentación del Tema	Contextualiza sobre qué va a hablar		No contextualiza sobre qué va a hablar
Presentación del Texto (¿cómo está estructurado?)	Presenta texto (su estructura) del que va a hablar		No presenta el texto del que va a hablar
Presentación del plan (¿cómo estructuró su discurso?)	Presenta introducción, cuerpo argumentativo, y conclusión, de una manera clara y secuencial	Organiza su discurso secuencialmente. No diferencia muy bien los aspectos centrales de los secundarios	Su discurso no presenta un hilo conductor
Su posición (A favor, en contra o neutra)	Deja clara su posición frente al tema del texto	Su posición frente al tema no es clara	Su posición frente al tema es confusa o simplemente el orador no argumenta
Seguridad, claridad y fluidez	Expresa las ideas con seguridad, claridad y fluidez casi todo el tiempo	Se expresa con relativa claridad y poca fluidez (pausas, bloqueos), mostrando cierta inseguridad al hablar (titubeos)	Expresa las ideas sin seguridad, ni claridad y con continuos bloqueos o pausas.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario amplio, y no repite ni palabras ni expresiones	Utiliza un vocabulario limitado	Utiliza un vocabulario limitado, repitiendo constantemente palabras y expresiones
Cierre del discurso	Crea sensación de cierre en su discurso, y agradece por la atención prestada.	No marca bien el cierre en su discurso, y no agradece por la atención prestada.	No cierra su discurso ni agradece por la atención prestada.
COMPETENCIA TÍMICA			
Mundo emocional	Demuestra dominio sobre sus emociones	Intenta dominar sus emociones pero se perciben (nerviosismo, miedo, tensión, angustia, emotividad excesiva, etc.).	Le resulta prácticamente imposible dominar sus emociones.
Uso de muletillas (¿cuáles?)	Rara vez.	A veces.	Frecuentemente.

COMPETENCIA KINÉSICA			
Lenguaje corporal y gestual	Demuestra dominio de sus movimientos y gestos. Su postura es erguida y la orienta hacia la audiencia.	Demuestra un poco de nerviosismo dificultándose controlar sus movimientos y gestos. Postura mediamente erguida y dirigida hacia la audiencia.	Sus movimientos y gestos no concuerdan con su lenguaje verbal. Denota mucho nerviosismo o tensión. Postura no erguida y no dirigida hacia su audiencia.
Contacto Visual	Lo establece de manera amena con toda la audiencia.	Lo establece con algunos miembros de la audiencia o intenta evitar establecerlo.	Fija su mirada en el vacío y evitando todo contacto visual con su audiencia
COMPETENCIAS PROXÉMICA Y SOCIOCULTURAL			
Posición Física	Muestra tener consciencia sobre su posición física y su distancia con su audiencia		No da indicios de tener consciencia sobre su posición física y su distancia con su audiencia
Jerarquización social en la situación de comunicación	Identifica su rol respecto a su audiencia y se comporta como tal		No muestra tener plena consciencia sobre su rol ni el de su audiencia
COMPETENCIA PARALINGÜÍSTICA			
Pronunciación	Pronuncia correctamente todas las palabras	Pronuncia correctamente con algunos errores	Pronuncia con poca claridad casi todas las palabras
Proyección de la voz	Habla fuerte y claro		El volumen no es el más adecuado; a veces no se le entiende
Tono	Su tono va acorde con el contenido		Tono no acorde con el contenido
velocidad	La velocidad facilita la comprensión	La velocidad permite la comprensión, pero a veces no es fácil seguir su discurso	La velocidad dificulta la comprensión de su discurso
Acento	Sin importar las inflexiones de voz marcadas por su región de origen, se le entiende sin dificultades	Por las inflexiones de voz marcadas por su región de origen, se le entiende con dificultades	Las inflexiones de voz marcadas por su región de origen imposibilita que se le entienda sin dificultades

Anexo 6: Entrevista – Proceso de Calificación del estudiante como candidato a Tutor



Universidad del Valle
Grupo de Apoyo a la Cultura Académica
GRACA - Nodo Salud



Entrevista⁸ : Proceso de Calificación de Tutores

- **Prueba de lenguaje oral (producción):** correspondientes a los pilares Kinesia, Inclusión y Norte

Con el propósito de analizar el lenguaje oral y la capacidad de síntesis y argumentación del discurso del potencial tutor, se abordarán los siguientes puntos:

- Háblanos de ti, de manera breve.
- ¿Cómo definirías al tutor de lectura y de escritura de la Facultad de Salud?
- ¿Qué opinas del trabajo en equipo?
- ¿Cómo defines la Cultura Académica Universitaria?

- **Prueba de lenguaje escrito (producción /comprensión):** pilares de Lectura y de Escritura

Con el objetivo de medir las competencias básicas en lectura y en escritura requeridas para que el potencial tutor pueda hacer parte de nuestro equipo, se le solicitará:

- Escribe en un párrafo de no más de 10 líneas sobre por qué te interesa ser parte del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica, GRACA Nodo Salud.
- Lee el texto⁹ y elabora un mapa conceptual.

- **Prueba de lenguaje corporal y gestual (personalidad):** pilar de Kinesia

Con el fin de tener una idea sobre las concepciones que tenga el potencial tutor sobre este aspecto, inherente pero fundamental en la comunicación humana, se abordará lo siguiente:

- ¿Encuentras alguna relación entre la lectura y la escritura, y el lenguaje corporal y gestual? Explica.

⁸ Para llevar a cabo el proceso de calificación se cuenta con la participación de docentes de las áreas de Lenguaje y de Salud.

⁹ Se le presenta un texto sencillo de una página que esté relacionado con su disciplina.

Anexo 7: Formato para evaluar el desempeño del tutor y el proceso de tutoría

	UNIVERSIDAD DEL VALLE GRUPO DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA FACULTAD DE SALUD – SEDE SAN FERNANDO EVALUACIÓN A TUTORES	
---	---	---

Nombre del tutorado:	Código:
Programa académico :	FECHA:

Según su opinión, marque con una **X** en la columna correspondiente a cada tema su calificación en la escala de 1 (calificación más baja) a 5 (calificación más alta):

		1	2	3	4	5
1	Se cumplió con las cláusulas del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. durante las tutorías					
2	La metodología fue adecuada					
3	El horario facilitó su asistencia					
4	El trato de los tutores fue adecuado					
5	Se cumplieron sus expectativas					
6	Usted se mostró amable y dispuesto a colaborar con el proceso de tutoría					
7	Tomó conciencia de su rol como sujeto cognitivo, reflexivo, social y afectivo que hace parte de la cultura académica universitaria desde su disciplina					

Según su opinión marque con una **X** en la columna correspondiente su calificación de acuerdo a la siguiente escala:

1. MUY DEFICIENTE 2.DEFICIENTE 3.BUENA 4.MUY BUENA 5.EXCELENTE

LOGÍSTICA	1	2	3	4	5
Espacio de atención					
Horario					
Organización					
Comunicación					

Sugerencias / comentarios:

Anexo 8: Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. que se firma en la primera sesión de las tutorías por el tutor, el tutorado y los docentes coordinadores del GRACA Salud



CONTRATO PEDAGÓGICO K.L.E.I.N.: Por la salud académica del tutorado



"El contrato pedagógico es aquel que permite organizar las situaciones de aprendizaje por medio de un acuerdo negociado, previamente dialogado entre ambas partes que se reconocen como tal. Lo anterior, con el propósito de alcanzar un objetivo, sea cognitivo, metodológico o comportamental" (Przesmycki, H., 1991, p. 122)

Teniendo como punto de partida la anterior definición, se estipula:

COMPROMISO DEL TUTOR

Este contrato pedagógico es, para el tutor y el tutorado, un medio eficaz para relacionarse y negociar los términos de la tutoría siempre bajo una postura crítica y propositiva, pero flexible.

Aunque el accionar del tutor del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA- de la Facultad de Salud, de la Universidad del Valle, está condicionado por las situaciones-problema presentes en la Facultad en términos académicos, **apuntará a brindar un acompañamiento de alta calidad humana y académica**, desarrollando sus estrategias de intervención propias, como talleres teórico-prácticos que irán aumentando su nivel de complejidad, adaptadas a las características del tutorado en términos de fortalezas / debilidades; intereses / necesidades.

Lo anterior, con el propósito de fomentar la Cultura Académica Universitaria en la Facultad, abogando siempre por la mejora de la salud académica del tutorado. Por tanto el tutor, fundamentándose en los principios de **respeto, amabilidad y puntualidad**, se compromete a:

CLÁUSULAS

Cláusula K: Propiciar espacios durante las sesiones de tutoría para reflexionar sobre aspectos de la comunicación humana, importantes en la Cultura Académica, que van más allá de lo verbal y lo escrito (LO QUE DECIMOS), como: la **kinesia** (CÓMO NOS MOVEMOS); la **prosodia** (CÓMO LO DECIMOS); la **proxemia** (DÓNDE NOS UBICAMOS); y la **tímica** (CÓMO REGULAMOS NUESTRO UNIVERSO EMOCIONAL).

Cláusulas L y E: Ofrecer al tutorado apoyo en sus procesos de lectura y de escritura -desde lo retórico de los textos hasta la construcción de sentido en sus disciplinas- propiciando el desarrollo de estrategias metacognitivas en ambos procesos.

Cláusula I: Persuadir al tutorado de que la inclusión académica implica también inclusión cultural, social y laboral. Para ello, el tutor pondrá a obrar su capacidad reflexiva tanto para él mismo, como también para propiciar que el tutorado entre en estados reflexivos profundos

que lo lleven a un accionar académico, cultural, social y laboral comprometido y articulado. Además, apuntará a que el trabajo llevado a cabo con el tutorado incluya la participación activa de docentes y directivos.

Cláusula N: Invitar a reflexionar al tutorado sobre el norte u objetivo de su formación, como un sujeto parte de una Cultura Académica diversa y compleja, consciente de que, su Leer, su Escribir, su Pensar y su Hacer en la Universidad dependen de la disciplina a la que pertenece.

COMPROMISO DEL TUTORADO

Como el Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad dependiendo de las situaciones presentadas en el contexto de la Facultad de Salud, **se requiere que el tutorado asuma con responsabilidad y compromiso las tutorías**; que se posicione como un sujeto (individual o colectivo) crítico, creativo, propositivo, autónomo, responsable y colaborativo. Por tanto el tutorado se compromete a:

1. Asistir puntualmente a las tutorías.
2. Avisar con antelación por el correo institucional del GRACA - Salud si no puede asistir a la tutoría.
3. Reprogramar la tutoría.
4. Revisar el material que el tutor pueda facilitarle en físico o por correo, dependiendo del caso.
5. Desarrollar estrategias que le permitan avanzar autónomamente en sus procesos de lectura y de escritura.
6. Abstenerse de solicitar tutoría en línea.
7. Relacionarse y negociar con el tutor en términos amables y respetuosos.

Duración y caducidad del contrato

En caso de no asistir sin razón, sin presentar excusas justificadas, y dar muestras de falta de compromiso, el tutor está en libertad de cancelar el contrato. La duración está sujeta al caso.

LÉASE CON DETENIMIENTO EN LA SESIÓN DE DIAGNÓSTICO Y CÚMPLASE

Contrato celebrado a los _____ días del mes de _____ de _____ en el Grupo de Apoyo a la Cultura Académica – Nodo Salud.

Alejandro Rodríguez Campo, Flgo.
Fonoaudiólogo- M. Sc. Ciencias Biomédicas
Coordinador Administrativo GRACA - Salud

Luz Ángela García, Flga.
Fonoaudióloga- Maestrando en Lingüística y Español
Coordinadora Académica GRACA - Salud

Tutor encargado:

Tutorado:

ANEXOS DEL CONTRATO

Anexo 1: pilares del Contrato Pedagógico K.L.E.I.N. para mediar la relación Tutor – Tutorado / GRACA – Salud



Anexo 2: relación tutor – tutorado durante el proceso de tutoría

