



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**El lugar de las tutorías en lectura y escritura en  
la construcción del trabajo de grado en la  
Universidad de Antioquia: claves para la  
formación académica y del sujeto**

Cielo Campuzano Giraldo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019



**El lugar de las tutorías en lectura y escritura en la construcción del trabajo de grado  
en la Universidad de Antioquia: claves para la formación académica y del sujeto**

**Cielo Campuzano Giraldo**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
**Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Asesor

**Juan Camilo Méndez Rendón**

**Doctor en Filosofía**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019

## **Resumen**

El presente proyecto tiene como fin analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado, específicamente con estudiantes de los pregrados de Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería Ambiental; en términos de permanencia y aporte a la formación en lectura y escritura, en articulación con las trayectorias académicas y del sujeto en la Universidad de Antioquia. Así entendido, con esta propuesta se busca comprender dicha incidencia por medio de la observación e intervención en los espacios de asesorías, pensadas para estudiantes que se encuentren en la escritura del trabajo de grado. Lo anterior se desarrolla en el marco de la oferta de acompañamiento del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia. Desde un enfoque cualitativo, con diseños que comprendieron desde la observación participante, la observación no participante y el estudio de caso, se llevó a cabo el ejercicio investigativo desde el cual se pudo constatar que la tutoría académica no solo contribuye a complementar la formación académica de los estudiantes (en cualquier momento de su proceso formativo), sino que puede, a partir de la comunicación dialógica entre tutor y tutorado, promover la formación del sujeto, en tanto el estudiante puede formar actitudes discursivas que tienen una incidencia más allá de la universidad.

**Palabras clave:** Literacidades, tutorías académicas, escritura investigativa, formación académica, formación del sujeto.

## **Abstract**

The purpose of this project is to analyze the incidence of academic tutoring in the writing of undergraduate work, in terms of permanence and contribution to training in reading and writing, in articulation with academic and subject trajectories at the University of Antioquia. Thus understood, this proposal seeks to understand this incidence through observation and intervention in the advisory spaces, designed for students who are in the writing of the degree work, oriented from the accompaniment offer of the Reading, Writing Center and Oralities (CLEO) of the University of Antioquia. From a qualitative approach,

with designs that include from the participant observation, the non-participant observation and the case study, the investigative exercise was carried out from which it was found that the academic tutoring not only contributed complementary to the academic formation of students ( at any time during their training process), but can, from the dialogic communication between tutor and tutor, promote the training of the subject, while the student can form discursive attitudes that have an impact beyond the university.

**Keywords:** Literacy, academic tutoring, research writing, academic training, subject training

## Índice

Introducción .....	6
Planteamiento del problema .....	9
Objetivos .....	20
Justificación .....	21
Antecedentes .....	23
Marco teórico .....	28
Metodología .....	42
Marco analítico .....	50
Conclusiones .....	68
Referencias bibliográficas .....	71

## 1. Introducción

El siguiente trabajo está enmarcado en las prácticas pedagógicas realizadas para optar al título de Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. El contexto en el que se enmarca este problema de investigación es la Universidad de Antioquia, específicamente el espacio de asesorías, que hacen parte de las acciones de acompañamiento del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), orientadas a estudiantes de pregrados como: Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería Ambiental; que se encuentren en la etapa de escritura de trabajos de grado. La participación en esta acción se llevó a cabo en el segundo nivel de las prácticas pedagógicas.

La modalidad empleada en este espacio es, mayoritariamente, de observación, y, en menor medida, de intervención. Esta problematización surge de una preocupación personal que he ido evidenciando a lo largo de mi trayectoria académica, de lo observado durante las prácticas pedagógicas dentro de la misma Universidad de Antioquia, donde se encuentran casos como el del estudiante que va a escribir y se enfrenta con la llamada hoja en blanco. Es ahí donde empiezan a observarse casos concretos como el de estudiantes que realizan afirmaciones tales como: *“no sé escribir, no sé qué poner en este apartado, por qué tengo que citar, cómo tengo que hacerlo, etc.”* y un sin fin de expresiones que surgen cuando se debe escribir un trabajo de grado o una monografía.

De ahí, que estas preocupaciones me permitan en este trabajo dar cuenta de ese lugar que tienen las tutorías en lectura y escritura en el trabajo de grado, y entender que en esa construcción de lecturas y escrituras en y para el trabajo de grado, formaron no solo académicamente, sino también al sujeto que escribe.

Para llegar a esta información hemos considerado varias técnicas de recolección de información. Una de ellas es el *taller Autobiografía lectora*, en el que los estudiantes, aparte del desarrollo del espacio de tutoría (desarrollado en las franjas de asesoría), tuvieron un espacio para nombrar sus trayectorias y reflexionar sobre estas prácticas de lectura y escritura, y la forma como se han ejercido en la vida de cada uno.

Además, implementamos una revisión curricular del plan de área de pregrados como Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Matemáticas, espacios de formación a los que pertenecen los estudiantes que pasaron por las tutorías CLEO. Una revisión que nos lleva a pensar que la malla curricular de los pregrados en Ingeniería Ambiental y en Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Antioquia están pensadas en pro, no sólo, de que los contenidos sean problematizados entre profesores y estudiantes, sino en pro de la lectura y la escritura como herramienta para elaborar y apropiarse de ese saber conceptual (Carlino, 2004). Y, por último, hablar también de un tema importante, más aún en las humanidades, y es el tema del sujeto, de la formación de ese sujeto que está en el proceso del pregrado. Puesto que es necesario crear una empatía con quienes llegan a tutoría, de manera que puedan reflexionar y esto les permita una formación más integral.

Vale aclarar que para efectos de este estudio entendemos el currículum como el dispositivo del cual se valen las diferentes instituciones educativas para formar, de modo parcial, un tipo de sujeto determinado con ciertas características (Aguirre, 2018). Es por lo anterior que este rastreo se preguntará, de manera central, por las estrategias que de manera implícita y explícita procuran la formación del sujeto; de manera que se pueda dar cuenta de cómo se está pensando el currículum o el plan de estudios para las facultades de Ingeniería y Educación de la Universidad de Antioquia en cuanto a la formación académica y del sujeto.

## 2. Planteamiento del problema

Para algunos investigadores (Cassany, 1997; Scardamalia y Bereiter, 1992), la escritura “no es sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2005); de ahí que las universidades, es el caso de la Universidad de Antioquia, tengan dentro de los requisitos para obtener un título, en la mayoría de sus programas de pregrado, la escritura de un trabajo de grado o monografía. Para la Universidad de Antioquia, los trabajos de grado hacen parte de la memoria institucional (Sistema de Bibliotecas UdeA, 2019), pues representan el aporte que sus estudiantes hacen a los distintos campos de saber que ofrece la universidad, y son, a su vez, un insumo de consulta, de lectura y de investigación que hace posible que los temas allí contenidos tengan una continuidad desde diferentes posibilidades.

Lo anterior muestra una de las formas de asociar, desde la funcionalidad, el género discursivo: trabajo de grado. Hay, sin embargo, otras formas de relación con este tipo de producción textual que toca con fenómenos, así mismo relacionados con la educación superior. Hacemos referencia a uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano: la deserción estudiantil en el nivel de pregrado. Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior, cerca de la mitad no logran culminar su ciclo académico y obtener la graduación, al respecto (MEN, 2009) menciona que:

Estas dificultades entre escritura e investigación se agudizan en el momento final de los estudios universitarios, donde se le exige al estudiante dar cuenta, a través de la escritura, de la experiencia investigativa final realizada como requisito de grado. El “trabajo de grado” (mal llamado tesis en el pregrado en algunos contextos) se convierte en un “dolor de cabeza” para el estudiante y su realización en “la piedra en el zapato” que no permite conceptualizar y sintetizar el ejercicio investigativo realizado (Castro Robles y Sánchez Rueda, 2016).

En este sentido, para las instituciones de educación superior, la deserción académica, es un problema que pesa y sigue pesando en el transcurrir de los años debido a las implicaciones de orden económico, social e individual, que se derivan del abandono estudiantil. Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan una

institución de educación superior pueden ser clasificados como desertores; en este sentido, muchos autores asocian “la deserción con los fenómenos de bajo rendimiento académico y retiro forzoso” (MEN, 2009), pero también hay que tener en cuenta otros factores no tan comunes, o que por lo menos no creemos tan comunes. Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2019), puede hablarse de las siguientes razones:

- **Tipo personal:** entre ellos encontramos las llamadas calamidades domésticas. Aquellas situaciones personales que no dejan culminar la carrera de algunos estudiantes. Encontramos, enfermedades de cualquier tipo, familiares enfermos, maltrato intrafamiliar, adicciones y sin fin de situaciones que se enmarquen en la vida personal del sujeto.

- **Tipo económico:** guardan relación con las anteriores, pues a veces las calamidades no siempre tienen que ver con lo social o el entorno, hay circunstancias en las cuales no se puede acceder a un espacio de formación académica, porque no se tienen los suficientes fondos monetarios para ello. De ahí que en las universidades una gran población de los estudiantes estudie y trabaje al mismo tiempo, generando en ellos un cansancio y un desgaste del estudiante, hasta el punto de que decida abandonar sus estudios y seguir trabajando para el sustento.

- **Tipo institucional y académico:** este último factor está muy arraigado a lo que ocurre con los procesos de lectura y escritura, a todas esas dinámicas que surgen en la vida universitaria y académica. Porque hemos de entender que no todos los sujetos nos educamos de igual forma y en las mismas condiciones (García Villegas, 2013).

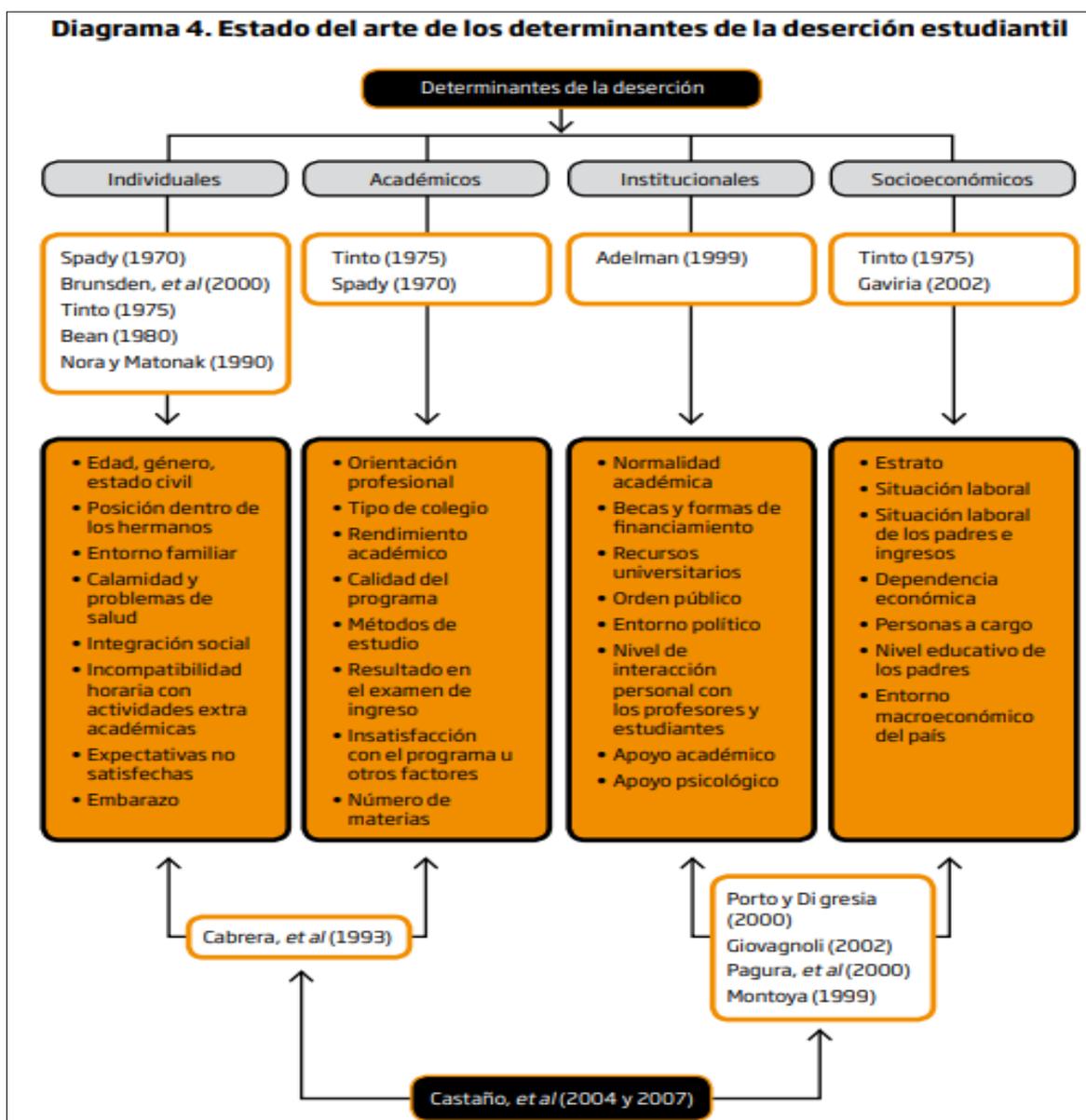
No obstante, es claro que todos los tipos de abandono o deserción estudiantil<sup>1</sup> no son los mismos, y por ende no requieren la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. Es ahí donde radica la enorme dificultad a la que se ven enfrentadas las instituciones educativas con la deserción. Se debe generar un conocimiento de los diferentes tipos de abandono y constituir una base que elabore políticas efectivas y afectivas con el fin de darle disminución a la deserción estudiantil. Desde esta perspectiva, existen variables externas e internas que determinan la probabilidad de deserción

---

<sup>1</sup> Para efectos de este trabajo entenderemos lo mismo por ambos términos: abandono y deserción estudiantil.

de los estudiantes, siendo las más comunes las académicas y las socioeconómicas y las menos exploradas las individuales e institucionales (MEN, 2009).

A continuación, se muestra un diagrama (Castaño et al, 2007), donde se resumen los autores y perspectivas del análisis en el estudio de la deserción y, donde, además, se agrupan las variables más utilizadas en las cuatro categorías relevantes o determinantes del problema:



Fuente: Castaño, et al (2007).

Es por esto, que el problema a investigar en el presente proyecto sea la escritura del trabajo de grado. Por tal motivo, indagar por las implicaciones de forma y de fondo que tiene la escritura al momento de realizar el trabajo de grado, en cierta medida, lleva a preguntarnos, tanto por el sujeto investigador como por el papel que cumple la escritura y la lectura en la vida de este. Se establece una estrecha relación con preguntas como el por qué y para qué se escribe, además del cómo se escribe.

Esta relación entre la investigación, la escritura y el sujeto que participa del proceso, se suscribe en una discusión mayor que pertenece a la corriente conceptual que permite explicar la comprensión de las prácticas letradas que tenemos en este estudio: la literacidad.

Cocinar, mantener amistades, ejercer derechos ciudadanos, informarse y organizar nuestra vida son prácticas sociales que, como tales, están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas. *Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés* (Zavala, 2009) (El resaltado en nuestro).

Es fundamental comprender el papel con el cual se asume tal compromiso, tanto desde la parte académica, que exige poner a prueba todo conocimiento posible, y también esa parte personal que sin lugar a duda impregna toda palabra. De ahí que se indague por qué la escritura del trabajo de grado se vuelve tan tediosa y compleja, tanto así, que es necesario - en algunos casos- hacer uso de asesorías por fuera del plan de área y acudir de manera reiterada al maestro asesor de dicho trabajo.

El contexto en el que se enmarca este problema de investigación es la Universidad de Antioquia, y específicamente el espacio de asesorías, que hacen parte de las acciones de acompañamiento del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia (CLEO), orientadas a estudiantes que se encuentren en el momento de escritura de trabajos de grado. Es importante aclarar que este trabajo se desarrolló con estudiantes de pregrado, que, entre sus requisitos, contemplan, por la realización de un trabajo de grado o informe final, para la graduación.

La participación en esta acción se llevó a cabo en el segundo nivel de las prácticas pedagógicas. La modalidad empleada en este espacio es, mayoritariamente, de observación, y, en menor medida, de intervención, lo que se explica a partir de uno de los principios que describen la tutoría académica: la legitimación del tutor se da a través del manejo conceptual y práctico de su objeto de enseñabilidad y de apropiación de saberes.

En el marco de esta observación, y en aras de caracterizar el problema, procederemos a enunciar algunos de las demandas con mayor ocurrencia por parte de los estudiantes. El no saber cómo poner en papel lo que se tiene pensado, investigado y/o analizado, situación que se inscribe en el significado propio del texto. Todos alguna vez nos hemos enfrentado a la mal llamada “hoja en blanco” y no es precisamente porque no se sepa qué escribir, simplemente a veces ocurre, la problemática está en el cómo más que en el qué. En cuanto a esta problemática, la Universidad de Antioquia, desde Bienestar Universitario, viene trabajando, a través de procesos de caracterización, orientados a identificar los factores asociados a las dificultades en los procesos de escritura. Para ello, se han desarrollado acciones, desde una perspectiva psicológica, con un modelo de remisión a iniciativas que trabajen de manera puntual asuntos asociados al lenguaje, como es el caso del CLEO, abordado desde una perspectiva académica, en el marco de un enfoque sociocultural.

Además, ya en la parte formal del texto, los estudiantes participantes de las asesorías en la escritura de trabajo de grado indican que no saben hacer uso de conectores, signos de puntuación, elementos semánticos, léxicos. Relacionado con el punto anterior, algunos no logran escribir lo que tienen pensado y analizado, siendo causante de ello el no tener claro el uso de conectores ni de los demás recursos semánticos y sintáctico. Por consiguiente, se encuentran textos incoherentes y poco accesibles para quienes serán sus lectores (maestros, evaluadores, comunidad académica en general).

Claro está que, al no tener un texto con coherencia, pues les sea difícil a quienes acceden a esta información, ya que entender qué es lo que el autor de dicho texto trata de transmitirnos no resulta tarea fácil. Y no menos importante, también se encuentran elementos de forma relacionados con los distintos sistemas de citación, referenciación y uso de fuentes,

esto con relación a que los estudiantes no están en continuo aprendizaje de estas normas que son las que rigen el tipo de escritura académica.

Estas demandas no sólo dan cuenta de una falta de apropiación de las convenciones presentes en la escritura académica e investigativa; dan cuenta, si lo miramos desde las teorías de las literacidades, de un marco de disponibilidad del sujeto, que lo determina, y a veces, limita su desempeño en estos ámbitos de escritura; esta es una de las hipótesis que trabajamos en este proyecto de investigación: la formación en escritura académica no se desliga de la formación del sujeto propiamente dicha. En este sentido, las tutorías que el CLEO ofrece en esta materia buscan incidir no sobre el producto escrito (trabajo de grado) sino la persona que escribe.

El Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia: CLEO, adscrito a Vicerrectoría de Docencia, tiene el propósito de consolidar una comunidad de diálogo, aprendizaje y trabajo colaborativo orientada a contribuir al fortalecimiento académico de las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) en nuestra Universidad y en las comunidades allegadas a ella (Portal Universitario, CLEO, 2018).

En este paso a paso, en el 2016 se inicia la configuración de este centro partiendo del trabajo colaborativo de un grupo de estudiantes y profesores que en representación de la Facultad de Educación, Facultad de Comunicaciones, la Escuela Interamericana de Bibliotecología y la Escuela de Idiomas, participaron de una fase inicial en la cual se buscó reconocer qué se había hecho en la Universidad y en la región sobre el tema. Para ello, se rastrearon las iniciativas que fueron impulsadas al interior de la Universidad en las áreas de docencia, investigación y extensión. Asimismo, se identificaron otras experiencias locales, nacionales e internacionales que permitieron decantar la existencia de acciones institucionales que, con variadas denominaciones, convocan al ejercicio académico respecto a las prácticas LEO, en las cuales se basan las acciones de este Centro.

Para consolidar esta propuesta, se consideró la estructura administrativa y académica de la universidad, sus órganos de decisión, así como las políticas que regulan la vida

universitaria; dichos lineamientos orientan la configuración del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades para la Universidad de Antioquia. Para el 2016, el desarrollo de 18 iniciativas universitarias, apoyadas mediante convocatoria pública, accedieron a un recurso financiero que apuntó al fortalecimiento de sus acciones y a la ampliación de su oferta a la comunidad universitaria, priorizando estudiantes. Asunto que fue de gran importancia para el CLEO, dado que estas iniciativas se vinculan a la estrategia de acompañamiento a grupos específicos, lo que permitió un primer acercamiento con estudiantes y docentes de diversas dependencias, tanto de ciudad universitaria, como de las regiones Bajo Cauca y Urabá.

En paralelo, se fueron gestando otras cuatro estrategias, saber, talleres de ingreso mediados por promotores CLEO en cada una de las áreas de conocimiento de la universidad; Diploma Lenguaje y Permanencia en su 1ra. Cohorte con 26 docentes diplomados; repositorio virtual y su vinculación al portal universitario, y la Semana LEO en la UdeA como estrategia de puesta en común de todas las acciones antes mencionadas. Todo esto permitió poner a prueba al CLEO como dispositivo institucional, evidenciando necesidades, relaciones, rutas, personal y acciones necesarias para su puesta en marcha. En consecuencia, para el 2018 el CLEO se estructura desde 3 líneas de acción que proponen lo siguiente:

- **Formación:** tiene como objetivo desarrollar acciones con el fin de formar tutores para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y el mejoramiento de la calidad académica en relación con las prácticas LEO. Allí se vincula el Diploma Lenguaje y Permanencia para su 2da. Cohorte, al Programa de Desarrollo Docente. Esta vez con 22 diplomados, de los cuales el 33% son docentes de planta, lo que se evidencia en un mayor impacto en sus propuestas de transformación curricular derivados de este espacio de formación. Para el 2018-2 la 3ra. Cohorte seguirá con su modalidad semipresencial y estará dirigida especialmente a docentes que tengan su campo de acción en las Sedes y Seccionales de la Universidad. Además, esta línea oferta los espacios de Grupo de Estudio, para la discusión sobre lenguaje, permanencia y normativa nacional e institucional, y el Seminario de Formación de Tutores y Pares Académicos Solidarios que busca dejar capacidad instalada en las dependencias, para ampliar nuestro campo de acción y fomentar la estrategia de acompañamiento para el fortalecimiento de las prácticas LEO de estudiantes universitarios, en pro de su permanencia.

- **Gestión:** Cuyo objetivo es el fortalecer los aspectos de gestión académica, administrativa-financiera y comunitaria que hacen posible los procesos de formación y acompañamiento CLEO. Esta línea se ha venido configurando como la base del CLEO, en la cual se busca dar continuidad y sostenibilidad a las acciones derivadas de Formación y Acompañamiento. Por este motivo gran parte de la oferta de estas dos líneas cuenta con la intervención de gestión desde sus rutas orientadoras y especialmente, desde el levantamiento de los procesos CLEO, con lo que buscamos establecer nuestro campo de acción y dejar detalladas las propuestas pedagógicas que se deriven de su aplicación. La línea de gestión se divide en tres componentes:

- El primero Académico-administrativo que hace el levantamiento de las acciones del CLEO y la formulación de su Plan de mejoramiento en pro de la organización y sostenibilidad de esta iniciativa; asunto que se complementa en el establecimiento de relaciones con dependencias universitarias y entidades externas.
- El segundo componente es espacios estratégicos, donde se vinculan las prácticas académicas universitarias y la habilitación de espacios que permitirán la continuidad de las acciones en clave de los enfoques y propósitos del CLEO; además se ofertan al público espacios de encuentro para la discusión y reflexión, estos los llamamos Café CLEO, el cual realizamos mensualmente con invitados expertos en temas relacionados con lenguaje y otras demandas actuales que implican pensar el tránsito por la educación superior.
- En el tercer componente Comunicaciones y virtualidad, se realizan tanto los procesos de difusión y convocatoria de las acciones del CLEO, como la sistematización de las acciones de esta iniciativa, propendiendo por la organización del equipo de trabajo, la oferta de cada una de las líneas, su visibilización y su documentación guardando el histórico de acciones y las rutas o procesos que apuntan a la configuración del CLEO como dispositivo institucional.

- **Acompañamiento:** mediante la cual se busca generar procesos de acompañamiento formativo en lectura, escritura y oralidad, tanto a estudiantes de pregrado, posgrado como a docentes de las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Antioquia. Esta línea está orientada principalmente a generar y desarrollar la oferta de acciones dirigida a estudiantes en Medellín y en las Sedes y Seccionales, para el 2018 en Andes, Amalfi, Yarumal, Caucasia, Carmen de Viboral y Santafé de Antioquia. Esto mediante la oferta de nuestro portafolio de servicios Tallereando con CLEO, que se compone de talleres como: LEO en inglés, Pasaporte a la cultura académica y Literatura científica; los cuales contienen diversas actividades que se ofertan de acuerdo con la demanda de los participantes y a los ciclos de vida universitaria de los estudiantes, a saber, talleres de ingreso, vinculación, trayectoria y acompañamientos en trabajo de grado (CLEO, 2018).

En este último se enmarcaron las prácticas que dieron lugar al presente trabajo de investigación; fue en este espacio de acompañamiento ofrecido por el CLEO donde se buscó comprender dicha incidencia por medio de la observación e intervención en los espacios de asesorías, pensadas para estudiantes que se encuentren en la escritura del trabajo de grado. Con el fin de analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado, en términos de permanencia y aporte a la formación en lectura y escritura, en articulación con las trayectorias académicas y del sujeto en la Universidad de Antioquia.

Los siguientes son algunos de los indicadores de esta línea. En lo que va del 2019, esta línea reporta un total de 1189 estudiantes de pregrado acompañados (630 en Medellín y 359 en Regiones). El reto para el 2018-2<sup>2</sup> es continuar con la oferta de talleres permanentes en Medellín y regiones, ampliando la oferta a nuevas Sedes y Seccionales (Oriente, Occidente y Caucasia).

La siguiente imagen es tomada del portal CLEO que aparece en el sitio Web de la Universidad de Antioquia, y el cual deja ver cuáles son los referentes teóricos que nutren este centro de lecturas, escrituras y oralidades de la Universidad.

---

<sup>2</sup> Al momento de la recogida de datos trabajamos con la actualización al semestre 2018-2



Fuente: Portal UdeA, CLEO: Enfoques y lenguajes en educación superior

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta el contexto de la propuesta, se manifiesta un problema: algunos de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia acceden a espacios de tutorías en busca de acompañamiento en su proceso de escritura, la cual no se les facilita porque quizá, en sus experiencias o trayectorias lectoras no aparece un continuo vínculo con la lectura y la escritura. Pues se tiende a pensar que quienes no leen o no escriben son aquellos a quienes su entorno no les facilitó o no les dio las suficientes herramientas para hacerlo.

Es importante resaltar que el hecho de que un estudiante haya tenido afinidad con la lectura y la escritura desde su niñez no implica que esté exento de estos inconvenientes con la lectura y la escritura investigativa; Y tampoco es garantía que aquella persona que no haya tenido una estrecha relación con la lectura y/o la escritura, sea una persona con pocas capacidades a la hora de escribir sus textos académicos. Lo mencionado en el párrafo anterior, es solo una hipótesis, sobre una de las causas por las cuales los estudiantes necesiten asistir a espacios de tutorías con el fin de lograr un objetivo específico de escritura (tesis, informe de investigación, ensayo, resumen, etc.).

También sucede que, aun teniendo habilidades suficientes en cuanto a la escritura y la lectura, algún estudiante asista con el fin de fortalecer sus prácticas de lectura y escritura

para participar en comunidades letradas, espacios académicos y discursividades propias de sus campos de conocimiento a partir de las prácticas de Lectura. Escritura y Oralidad (LEO).

Para llegar a esta información implementamos el taller de *Autobiografía lectora*, en el que los estudiantes tuvieron un espacio para nombrar sus trayectorias y reflexionar sobre estas prácticas de lectura y escritura, y la forma como se han ejercido en la vida de cada uno. Esto permitirá identificar la relación que existe entre quienes leen y escriben, atendiendo a experiencias particulares en su crianza, espacios de formación, de entretenimiento y demás y quienes no tienen estos hábitos en su cotidianidad.

Los espacios de tutorías, a los cuales asistieron los estudiantes de Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Matemáticas, están organizados por el modelo de escritura a través del currículo (parten de la mirada sobre la escritura desde una perspectiva curricular), es decir, “en nuestras facultades es frecuente la queja de los profesores acerca de cómo redactan sus alumnos, pero también es habitual que no se consideren responsables de no hacer nada a partir de esta comprobación” (Carlino, 2004). Es por tal motivo que en los espacios de tutorías es necesario ahondar mucho en términos de fondo, respecto de la necesidad de estudiantes que provienen de distintas disciplinas y campos del saber, y apoyar a su vez ahondar más en los ítems de forma, de la estructura del texto.

Además, se acude a la revisión curricular, la cual nos lleva a pensar que el plan de área de los pregrados en Ingeniería Ambiental y en Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Antioquia, están pensadas a favor, no sólo de que los contenidos sean problematizados entre profesores y estudiantes, sino en pro de la lectura y la escritura como herramienta para elaborar y apropiarse de ese saber conceptual (Carlino, 2004). Es decir, un rastreo curricular en pro de la formación académica. Y, por último, se aborda un tema importante, más aún en las humanidades: el sujeto y de la formación de ese sujeto que está en el proceso del pregrado. Por todo lo anterior la presente investigación se guía por la pregunta, ¿De qué manera los espacios de tutoría académica para la escritura del trabajo de grado, desarrolladas en el CLEO (UdeA), preparan para la formación académica y del sujeto?

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia, a partir de los espacios de acompañamiento que en esta línea ofrece el CLEO, con el fin de permitir la graduación de sus estudiantes.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- a. Establecer las principales causas por las cuales los estudiantes asisten a los espacios de tutoría académica con el fin de que, al sistematizar las concurrencias, las tendencias y los tipos de dificultades, sea posible proyectar el seminario taller desde el que se trabajarán distintas estrategias metodológicas para la elaboración del trabajo de grado.
- b. Identificar las trayectorias letradas de los estudiantes asistentes a los espacios de acompañamiento al proceso de escritura de trabajo de grado orientado por el CLEO, a través de la implementación de la autobiografía Lecto-escritora, con el fin de establecer relaciones socioculturales en las prácticas letradas y académicas.
- c. Revisar el plan de estudios de los programas a los que pertenecen los estudiantes que de manera más recurrente usan las tutorías CLEO para elaboración de trabajos de grado que ofrece la Universidad de Antioquia, con el fin de determinar sus relaciones de contigüidad con la formación académica y del sujeto.

#### 4. Justificación

Existen muchos estudios realizados sobre la escritura académica en los estudiantes de pregrado; algunos de ellos han ayudado a desmitificar la idea de que la escritura es un problema sólo de quienes están en el comienzo de su carrera, pues está reciente el cambio de colegio a universidad. Sin ser ese el caso, pues, lo que justifica precisamente esta investigación son las barreras comunicativas latentes en los procesos de lectura y escritura que se ven aún en un buen porcentaje en estudiantes que ya están culminando sus pregrados, o quienes aún no se han podido graduar porque aún no logran cumplir el “requisito” para la obtención del título universitario.

Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de que los estudiantes tienen serios problemas en expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo. De este modo, los profesores del nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito (Vázquez, 2005, pág.5).

Entendiendo así, que las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo, de lo cual podemos inferir que, si hablamos de niveles previos, estamos hablando no sólo de secundaria y primaria, de un acompañamiento continuo en esas prácticas, porque no basta con lo que en estos niveles se enseña sobre la lectura y la escritura; sino que es ese acompañamiento de padres y / o familiares que permiten continuar con este hábito sin la necesidad de estar en un espacio escolarizado.

Con el ánimo de ampliar la justificación del presente proyecto producto de mi práctica pedagógica, traigo a colación un texto de Virginia Zavala: *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*, precisamente porque desde el título nos deja la idea de que las prácticas de lectura y escritura son cosas con las que la gente hace algo, por ejemplo en este caso la lectura y la escritura es una “cosa” que necesitan algunos estudiantes de pregrado para poder graduarse, por lo que acuden a los espacios de asesorías de la universidad para poder hacer buen uso de esas prácticas. Y entra un término que se conoce como literacidad, del cual hablaremos más adelante en el marco teórico, pero que es precisamente eso, las

prácticas de lectura y escritura que tiene una persona y lo que esa persona puede hacer con esas prácticas. En palabras de Zavala:

Todas esas maneras de leer y escribir podrían configurar prácticas letradas coherentes tanto en la vida de las personas aludidas más arriba como en la de grupos sociales determinados. Vale decir que se trataría de maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos. El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como literacidad. Es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades y cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas (Zavala, 2008, pág. 3).

Todas las personas tienen prácticas de lectura y escritura diferentes, y es precisamente esto lo que explica las diversidades de escrituras, lecturas y por ende formas de expresión. De ahí que se retomen los espacios de tutorías en las universidades, como espacios de acompañamiento en estos procesos de lectura y escritura, además, de que se pueda también reflexionar sobre esos antecedentes lectores y escritores de cada estudiante, con lo cual justificamos también la pertinencia de tener un espacio de biografía lectora y escritora, en el cual el estudiante tenga su espacio de autorreflexión, que le permita comprender la importancia de leer y escribir, para que este proceso no se quede en el “hice el trabajo y ya”; sino, que digan “hice el trabajo y continué con el hábito de leer y escribir”.

## **5. Antecedentes**

A continuación, se nombrarán algunos antecedentes de acuerdo con la formación del CLEO. Dentro de los antecedentes que conforman los trabajos de grado de la línea Prácticas pedagógicas CLEO una propuesta en literacidad para la inclusión académica y la permanencia estudiantil en la educación superior.

### **5.1. Antecedentes de formación en lectura y escritura en la educación superior**

El trabajo de grado de Vásquez Monsalve (2013), titulado “La inserción en la cultura académica a través de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, el cual surge de la necesidad de sistematizar las experiencias y reflexiones en torno al proceso de las prácticas pedagógicas de la maestra en formación. Investigación que se deriva de la observación y seguimiento realizado durante los espacios de tutoría y talleres en lectura y escritura académica brindados a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Partiendo de la investigación participativa, en la que se obtienen los datos mediante las notas de campo, producto de la observación y análisis de las tutorías y talleres realizados a los estudiantes, además, tomando como referentes los procesos de composición de Cassany y las teorías de Carlino, investigadores ambos de la lectura y la escritura, se logra el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes y se establecieron unas bases para continuar con la investigación e intervención en este sentido.

Luego encontramos, dentro de la misma cohorte, el trabajo titulado: *Una posición del sujeto ante la lectura y la escritura. Reflexión pedagógica*, de Hoyos Almario, Parada Bello y Rodríguez Castaño (2013), que tiene como propósito pensar, desde un diálogo entre pedagogía y filosofía, que, ante todo, la lectura y la escritura se refieren a una posición subjetiva. Para ello, se valen de unas metáforas que permiten sostener tal idea, puesto que nombran algo más que unas teorías y admiten algo más que una definición, toda vez que implican al sujeto necesariamente. De esta forma, el texto problematiza —al margen de

cualesquiera concepciones— la lectura y la escritura. Lo cual me permite hacer una reflexión que hace confluír la lectura, la escritura y la investigación en un punto crucial: *la posición del sujeto*. Tal cual o muestro en mi trabajo, cuando hablo de la *literacidad*, relacionadas la lectura y la escritura, con la perspectiva sociocultural, en palabras de Zavala (2016):

“(…) los procesos cognitivos son importantes, son fundamentales, por supuesto que todo lo que hacemos a partir de este paradigma está muy bien, en términos de cómo aplicamos esto en el aula, pero también la idea, es que más allá de los procesos cognitivos, la lectura y la escritura se desarrollan siempre como parte de actividades sociales.” (2016)

Es decir, siempre son situaciones situadas, donde hay un propósito, un fin que está presente cuando se lee y se escribe. Con esto quiero decir, que siempre leemos y escribimos de ciertas maneras. Dentro de lo cual se encuentra el Trabajo de Grado: *La escritura académica como posibilidad para la configuración del pensamiento: una mirada desde la Pedagogía de la autonomía*, de Grisales Gallego (2015), pues recoge los resultados de la escritura académica como posibilidad para la configuración del pensamiento. Dicha investigación se basó en la metodología cualitativa interpretativa, apoyada en la Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, teniendo como corpus de análisis diecisiete textos escritos por estudiantes del primer semestre académico. Los resultados a los cuales se ha llegado indican que los estudiantes que no han tenido lecturas previas a la escritura hacen afirmaciones fundadas en creencias culturales sin revisar su veracidad; asimismo las lecturas, las discusiones y la escritura fomentan una posición crítica ante lo leído; de modo que cuando se va a escribir hay mayor comprensión sobre lo que se quiere decir y el modo de hacerlo.

Por nombrar un último trabajo de grado se encuentra a Mora y Pérez Villa (2015), trabajo que se relaciona con la problemática que consiste en la deserción escolar de los estudiantes universitarios; fenómeno que en los últimos años viene creciendo de manera considerable. Dicha problemática se debe principalmente a dos factores: el económico y el académico; este último apunta a que los estudiantes universitarios terminan por no acoplarse a las dinámicas que presenta la universidad a la hora de problematizar el conocimiento.

Estas dinámicas, principalmente, hacen referencia a las dificultades de lectura y escritura académica. Por este motivo, el presente texto busca comprender y a su vez apostar a la disminución de dichas problemáticas académicas a través de la creación de espacios

formativos y tutorías personalizadas, en donde se familiariza al estudiante con la escritura y la lectura académicas, con el fin de incidir positivamente en la disminución de las brechas académicas existentes.

## **5.2. Antecedentes de estudios de tutorías académicas en la educación superior**

A continuación, presento algunos antecedentes de acuerdo con los estudios que se han hecho referente a las tutorías académicas en la educación superior. Uno de los estudios que mayor ilustración permite en este ámbito es el de Cambours de Donini et al, (S.F). En su tesis de grado describen los nuevos escenarios en la educación superior que han promovido la centralidad de las acciones tutoriales tanto en Europa como en América Latina. Ubicando esta tendencia en las preocupaciones de la política universitaria argentina en relación con la deserción y abandono en los primeros años de la vida universitaria y las bajas tasas de graduación en los posgrados de todas las carreras. Plantean diversos enfoques conceptuales y modelos organizativos de las tutorías y señalan las condiciones institucionales y elementos pedagógicos asociados a la eficacia de estas acciones en los distintos tramos de las carreras.

Finalmente, presento algunas experiencias en curso en una universidad del conurbano bonaerense tanto en el trabajo tutorial con los ingresantes en carreras de ciencias sociales y de ciencia y tecnología como en el acompañamiento en escritura académica y en la preparación de la tesis de una carrera de maestría en educación. Estas experiencias permitirán advertir el carácter “instrumental” de la tutoría, para facilitar los aprendizajes y favorecer el desarrollo de las trayectorias universitarias, en un marco de compromiso pedagógico-institucional compartido.

En esta misma línea está el trabajo de López Martín y González Purificación (2018), dónde indagan en las relaciones profesor-estudiante en la tutoría universitaria desde la visión del tutor, e identifican elementos de mejora. Utilizando un diseño cualitativo, como método, un estudio de caso múltiple, considerando “el caso”: universidad pública y universidad privada. Como resultados, surgen los temas que presentan “la tutoría como espacio de relación”.

Este tema muestra que la tutoría debe fundamentarse en la comunicación y la relación personal cercana, basada en el respeto y la privacidad. Dado que no es una relación entre iguales, los profesores coinciden en la necesidad de establecer límites para no perder su estatus. Se concluye que, cuanto menos asimétrica y jerárquica es la relación tutor-estudiante, más efectivo es el aprendizaje. La motivación y formación del profesorado, entre otros aspectos, han de tenerse en cuenta para un modelo de tutoría sólido.

De otro lado está el estudio de López Gómez (2013) en el que presenta un ejercicio de tutoría preparatorio para la apropiación de códigos de escritura en la educación superior. Así, se muestra una experiencia-innovación tutorial llevada a cabo con estudiantes universitarios de primer curso del Grado en Educación Primaria. Los resultados de esa experiencia se alcanzaron tras analizar el contenido de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas de un cuestionario diseñado para tal efecto y aplicado tras finalizar el proceso tutorial.

La valoración y evaluación de esta experiencia innovadora permitió el desarrollo de acciones que consolidaron la tutoría como una acción esencial para la formación universitaria, a la vez que sitúan la acción tutorial como una tarea y labor inherente al trabajo del profesorado universitario, consolidando esta competencia en su identidad y valorando a su vez la tutoría como estimable indicador de una formación universitaria de calidad.

Volviendo con la tutoría en la universidad, tenemos el estudio de Hernández y Vallejo (2017) *Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia*. Estos autores resumen los principales aspectos de un proceso de identificación y revisión de las prácticas de acompañamiento tutorial avanzadas por una universidad pública colombiana, entre 2000 y 2011, realizado a través de una revisión documental y una consulta a personas claves. Los resultados destacan los tipos de prácticas, sus funciones, referentes, participantes, mecanismos de evaluación y mejoramiento, así como posibles aportes que estos aspectos pueden brindar a la construcción de una propuesta.

Y siguiendo con la búsqueda acerca de las tutorías, presentamos un artículo de García Nieto (2008), donde se define y justifica la tutoría como un quehacer relevante del profesor universitario. Se analizan, justifican y proponen las contribuciones y modelos de la tutoría en la Universidad, tomando como referencia y contextualizándolo en el espacio y el tiempo en el que se halla inmersa la universidad actual, que no son otros que el Espacio Europeo de Educación Superior y la Sociedad del Conocimiento y de la Información. El rol tutorial que, de una u otra forma, siempre ha estado presente en la Universidad es hoy especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del actual alumnado. Parece oportuno reflexionar sobre él subrayando toda su riqueza y significado en el actual contexto de la Educación Superior.

De acuerdo con lo anterior, se sitúan discursivamente desde los postulados de Cassany (2003), Carlino (2004, 2005 y 2013), Díaz (1996, 2104) y Giroud (1999). Desde el trabajo continuo en la práctica profesional, hemos podido ver cómo, en muchos casos, la organización y el diseño curricular de la Facultad de Educación, lugar de nuestras prácticas, no es suficiente para suplir los vacíos de saber y de procedimiento que requiere la universidad. Situación que abre dos campos de discusión y de posibilidad: 1. Volver la mirada a la forma en que niños y jóvenes están siendo educados en Colombia y 2. Pensar decididamente en la incidencia que tienen los espacios extracurriculares en la formación integral de los educandos universitarios. De esto último trata este texto. De poder analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia. Y para ello, se parte de establecer las principales causas por las cuales los estudiantes asisten a los espacios de tutoría académica con el fin de que poder alcanzar los propósitos formativos de culminación de sus pregrados y prepararse para su vida personal y laboral.

## 6. Marco teórico

En este apartado se sustentarán teóricamente las siguientes categorías: Literacidad y tutoría, escritura investigativa, formación académica y la formación del sujeto; cinco componentes importantes que ayudan a fortalecer el presente Trabajo de Grado.

### 6.1. Literacidad

Para entender el tema de literacidad o literacidades, ahondaremos en dos textos de autores que hablan sobre el concepto. Uno de ellos es el de Virginia Zavala, *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*, (2008). También, el texto en el cual refiere Zavala para hablar del tema, y es precisamente el texto de Daniel Cassany (s.f.), *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, Internet y Criticidad*. Además de estos dos textos y autores, traeré al debate a otros autores con algunas referencias que permitan nutrir este marco teórico.

El concepto de literacidad o literacidades se enmarca en la cultura letrada, donde se da pie a comprender la reflexión sobre la lectura y la escritura en diferentes espacios vitales teniendo en cuenta aspectos cognitivos y aspectos por fuera de lo cognitivo, es decir, aspectos socioculturales, del contexto, las representaciones sociales, las creencias y todos los prejuicios por los cuales estamos permeados quienes hacemos uso de la lectura y la escritura. Con lo anterior, encontramos a Pérez Abril y Rincón (2013):

La cultura académica se va instituyendo en contextos condicionados por prácticas socio discursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores. En este caso, los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante (pág. 79).

Escribir y leer son prácticas que están presentes de una u otra forma en la trayectoria

académica de quienes acceden a cualquier tipo de formación universitaria. Pensamos, de manera equivocada, que quienes acceden a la educación superior lo hacen porque en su trayectoria han existido hábitos de lectura y escritura. Y si bien es sabido que no se lee ni se escribe igual en educación precedente y en la universidad (porque la intención y el objeto de conocimiento cambia), los niveles de aprendizaje son más altos y con mayor grado de dificultad.

Por lo que, se presupone que quienes accedieron a la formación universitaria son usuarios frecuentes de las prácticas letradas. La realidad muestra, en todo caso, cosas distintas. Que los estudiantes que acceden a la universidad lo hacen con serias problemáticas para comunicar por escrito, para hablar en contextos más formales y protocolarios; que acceder comprensivamente al discurso de las disciplinas a veces se hace de manera parcial, etc.

Este, creemos, es uno de los aportes que el presente trabajo le hace a la discusión académica sobre el papel de las prácticas de lectura y escritura en la universidad: ambas prácticas son esencialmente formativos y se precisa formarse en ellas. En ese sentido, los profesores deberían preguntarse de manera permanente por la manera como llevan, implementan y evalúan la lectura en el aula de clases. Pero también reconocemos el espacio de tutorías como una iniciativa que, al ser extracurricular, reconoce de manera tácita que los momentos de la clase son insuficientes para que se dé dicha formación.

Con lo anterior queremos hacer ver que la universidad se encarga, en cierto modo, de promover dinámicas de lectura y escritura, de acuerdo con lo que en la cultura académica desea fortalecer en los estudiantes. De ahí que quienes hayan accedido a esta nueva cultura académica tengan la posibilidad de adentrarse en el mundo de la lectura y la escritura académica a través de un proceso de alfabetización académica, definido como el acto de la enseñanza de la escritura y la lectura en el marco de las capacidades adquiridas por el sujeto; es decir, el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la culturas discursivas y a su vez de la

producción y análisis de textos en el nivel superior (Carlino, 2005). En la Universidad se establecen diferentes formas de leer y escribir, que con el tiempo se van convirtiendo en prácticas constantemente, de acuerdo con las dinámicas que emergen en el sujeto y en la comunidad académica:

Leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos (p.110).

La literacidad se constituye en una de las formas de cómo la cultura académica se expresa y se configura, esta entendida como:

(...) producción simbólica, [que] implica un componente de orden mental —conocimientos, valores, sensibilidades—, un código y un componente físico —conjunto de significantes y expresiones—. Como práctica, se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción” (Pérez Abril y Rincón, 2013, pág. 74).

Es decir, esa literacidad participa de esa dimensión simbólica que la lectura y la escritura ayudan a crear, y contribuye a difundir e implantar formas de pensamiento y concepciones de la realidad. Cada sujeto es un potencial ejemplo de lo que ocurre con él en relación con sus prácticas letradas. Tomaremos, sin embargo, el caso del escritor chileno Roberto Bolaño, quien en su novela *Los detectives salvajes* encontró la manera de liberarse de un mundo sumido en la represión.

Hijo de una familia de clase media baja, concluyó sólo su educación secundaria pero no su amor por los libros. A los dieciséis años, ya en la ciudad de México, abandonó definitivamente la escuela para convertirse en escritor autodidacta y leía desde thrillers policíacos, hasta clásicos griegos. (Morales, 2013).

Ejemplo que traemos al texto, porque vemos un escritor, incluso en el ámbito de la creación artística, que busca usar la escritura como un medio, y ese medio termina por dar forma a una existencia, que difícilmente podría reclamar otras formas de estar en el mundo.

Un segundo ejemplo lo dispongo a **modo de reflexión**, y es así como me permito hacer una pequeña introducción en el presente Trabajo de Grado, para hablar desde mi propia experiencia. Al iniciar el proceso final de mi carrera, las Prácticas

Pedagógicas, estando en la Seccional Oriente, donde realicé mi pregrado, me encuentro con múltiples líneas en las que poder estudiar la escritura, la oralidad y la lectura, en otras había articulación como el sujeto. Pero en primera instancia, elegí una línea de investigación con la cual no me sentí identificada, por eso esta investigación nace de un sentimiento al cual le atribuimos el nombre de depresión, por lo cual sentía mucha impotencia a la hora de sentarme a escribir lo que iba a ser mi trabajo de grado, pues se acercaba la fecha y yo tenía que terminarlo como fuese; es entonces cuando comprendí que no podía empezar a escribir algo de lo cual no podía escribir, porque sin querer el discurso sobre el cuál estaba basado la línea, no era mi discurso, no me pertenecía y no pertenecía a mi contexto, ni mucho menos a las dinámicas a las cuales estaba expuesta; entonces al encontrarme en esa situación mencionada en el transcurso del texto, *la hoja en blanco*, no encontraba la forma de hacerlo; por lo cual decidí cancelar el proceso que había iniciado, para comenzar otro donde pudiera dar cuenta de un problema, de un verdadero problema, que no solo me acongojaba a mí, sino que fuese un problema del diario vivir para los estudiantes. Comprendiendo así que el sujeto hace parte inherente de la escritura y la lectura, somos seres lectores y seres escritores, por eso fue que nació lo que es este Trabajo de Grado, pues encontré en la escritura de él una forma, como la de Bolaño, de liberarme de ese mundo represivo a partir de la investigación, y empecé a comprender por qué es que nos pasan tantas cosas a la hora de escribir el Trabajo de Grado o de hacer una Monografía, cuando deberíamos (se supone) estar en un nivel de alta suficiencia en lectura y escritura en contextos académicos.

Sigo hablando en este momento desde mi propia experiencia de escritura: yo he escrito el trabajo de grado con una intención, graduarme, pero más allá de eso busco analizar la incidencia, en términos de pertinencia, de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia. Para poder analizar esa incidencia, debo hacer múltiples cosas, entre ellas escoger qué problema analizar, los autores a trabajar, las técnicas que voy a emplear para la recolección de información, y así sucesivamente, pero todo eso va intencionado, es decir, todo lo que yo escriba y lea va a condicionar no sólo

mi pensamiento al hacer el trabajo, sino que quien me lea en algún momento quizá se deje influenciar con ciertas cosas que afirmo en mi texto, y de esta manera se pueda difundir y sirva para la creación de nuevos conocimientos, o de nuevos espacios donde se brinde el acompañamiento en la escritura de otros trabajos de grado, o simplemente, por medio de mi texto lleguen a los referentes que tomo para hablar de los temas.

Desde ahí también ya habría un condicionamiento, porque consciente o no estoy dialogando con unos autores y no con otros, lo cual también reafirma no solo mi intencionalidad al decir, sino la postura que como maestra en formación asumo en mi Trabajo de Grado. Ahí hay también una práctica que bien puede ser explicada por los estudios de literacidad. Es así como la literacidad, hace parte del nivel práctico, donde la lectura y la escritura son acciones que contribuyen a delimitar la forma como se desarrolla la investigación y la construcción y difusión del conocimiento, es decir, una forma de poder entablada con ciertas formas de pensar y de construir la verdad. Y cuando decimos acciones, nos referimos a una intencionalidad, es decir, nada es gratuito, todo lo que veo o leo, tiene una intencionalidad, porque quien emite el mensaje tiene su intención, una intención política, religiosa o quizá académica.

Teniendo en cuenta el anterior panorama, es importante reconocer el contexto, las historias y situaciones históricas que dan lugar a preguntas y posturas frente a la escritura académica. En el ámbito nacional, se reconoce que Colombia es un país donde los niveles de lectura con los que ingresan los estudiantes a la universidad son muy bajos. Según el Ministerio de Educación Nacional, pueden acceder a los programas formales de pregrado, quienes acrediten el título de bachiller y el Examen de Estado, que es la prueba oficial obligatoria que presentan quienes egresan de la educación media y aspiran a continuar estudios de educación superiores, es decir, pueden acceder a la educación en: Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales). Nivel Tecnológico (relativo a programas tecnológicos). Y Nivel Profesional (relativo a programas profesionales universitarios).

Eso es una gran ventaja para acceder a la formación académica, pero sin salirnos del tema, encontramos que, si bien un país como Colombia no tiene mucho requisito para el ingreso a la educación universitaria, no siempre ofrece condiciones de permanencia y graduación de sus estudiantes. Encontramos en las universidades miles de personas con mundos y capacidades totalmente diferentes, diferentes como sus formas de aprender a escribir y aprender a leer.

Se podría hablar de unos diversos mundos, los cuales a su vez se convierten en diversos modos de leer y de escribir. Nos encontramos con que somos sujetos políticos, sociales, éticos, espirituales, inmersos en una cultura inmersa dentro de muchas culturas, es decir, nos encontramos en un tejido cultural, uno de cuyos ámbitos es, por ejemplo, la casa. Imaginemos un hogar disfuncional, padre a cargo de sus hijos, madre ausente. Nos encontramos con que a su vez yo habito otra cultura, la escuela, en este caso la Universidad de Antioquia; y ambas culturas están inmersas en otra cultura la antioqueña, la patriarcal; entonces cómo no pensar que el habitar en estos tres espacios: la casa, la universidad y la región me permiten pensar y crear diferentes visiones de lo que es para mí la realidad, y de lo que se supone debe hacer una persona como yo que accede a la universidad. Entonces, yo soy un mundo, mi entorno me ha permitido tener acceso a los libros, al Internet (desde su acceso), me ha permitido también acceder con calidad a la educación, pero eso no facilitó la escritura del trabajo de grado, pero sí facilitó que me pudiera empoderar, usaré esta palabra para definir lo que en suma es un insumo para dar cuenta de las tensiones y las relaciones de poder y saber que se configuran en la cultura académica.

De ahí que, nuevamente retomando que los procesos de lectura y escritura resultan ser una actividad que contribuye a la visibilización sobre cómo las comunidades académicas construyen conocimiento, sea posible comprender quién puede acceder a los contextos universitarios y qué saberes están legitimados y cuáles no. En este orden de ideas, la literacidad, como dice Zavala en su texto *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*,

(...) el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (Zavala, 2004).

El pensamiento de Zavala es pertinente, pues nos recuerda que las trayectorias letradas de los sujetos obedecen a un orden mayor de vida, de ser en el mundo, de la que leer y escribir son apenas dos de los usos más frecuentes en el mundo moderno. Nos recuerda también que, en el acto de leer el texto, de leer la palabra, como lo llamó Freire (1970), es necesario recrear el mundo, aprehenderlo, comprenderlo a través de la lectura del mundo, para continuar con el mismo autor. Como Freire cuando utilizó su metodología de alfabetización para enseñar a campesinos adultos, la cual consistía —en forma bien simplificada— en aprender, en primer lugar, palabras que fueran significativas para el contexto de los educandos, a las que llamó palabras generadoras; para luego, desde ahí, aprender las demás. Si no se hace referencia a una metodología específica para alfabetizar, es incorrecto hablar de una metodología de Paulo Freire. Este planteamiento de Freire implica cuestionarse lo que enseñamos, dejar espacio a la duda en nuestras más profundas certezas, reconocer que existe la posibilidad de que estemos equivocados, la duda. Pero esa duda no debe ser motivo de estancamiento, al contrario, debe ser motor de búsqueda, de incansable búsqueda de leer el mundo con tal de transformarlo.

## **6.2. Escritura investigativa**

Uno de los fines de la educación superior es formar profesionales que puedan desempeñarse en varios ámbitos de la vida, incluida la investigación, para lo cual es necesaria la alfabetización académica como objeto de estudio y problemática en educación superior y en el ámbito profesional, la cual es un tema de interés creciente que plantea a las instituciones, revistas, editoriales universitarias, docentes e investigadores una serie de preguntas y retos por afrontar

En educación superior, dicha alfabetización se relaciona con leer y escribir la ciencia en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias (Sánchez, 2011, pág. 9).

Es decir, la mayoría de los debates en torno a la escritura académica giran en torno a responder preguntas por la responsabilidad de las universidades en el desarrollo de las competencias de producción y comprensión textual, por la gramática, la oralidad entre otros. En ocasiones es frecuente que en ese proceso de escritura investigativa se presenten dificultades lingüísticas como en lo textual, en lo retórico, en lo léxico, gramatical o discursivo; por lo general se asume que la escritura es una habilidad básica que adquirimos en la vida universitaria, sin embargo, la alfabetización académica es todavía un camino por recorrer, que se irá fortaleciendo a medida que los escritores participen en las prácticas discursivas de sus disciplinas (Carlino, 2004).

Por otra parte, Zavala (2008) discute las relaciones de poder que median entre los dispositivos académicos y los sujetos productores de texto. Bajo el marco de la literacidad crítica observa que hay una distancia con tendencia a crecer entre las necesidades contextuales de los estudiantes y las demandas de producción textual que exige el centro de escolaridad superior. Me gustaría ofrecer una reflexión en torno a la escritura académica, sobre la base del desarrollo teórico que se ha venido construyendo en las últimas décadas en variadas disciplinas.

Hemos entendido así, que para la Universidad de Antioquia, sus unidades académicas tienen funciones generales, las cuales se muestran a continuación en la siguiente tabla.

<b>UNIDADES ACADÉMICAS</b>	
	<b>FACULTADES</b>
<b>FUNCIONES</b>	Las facultades son las dependencias básicas y fundamentales de la estructura académico-administrativa de la Universidad, con la autonomía que los estatutos y los reglamentos les confieren para darse su organización interna, administrar sus recursos, planificar y promover su desarrollo, coordinar, dirigir y administrar <b>investigación</b> , docencia y extensión, en todas sus modalidades y niveles, en un área del conocimiento o en áreas afines. Son dirigidas por un decano y el consejo de la facultad. Las facultades colaboran entre sí y se prestan servicios en forma solidaria para desarrollar la misión, los principios y los objetivos de la Universidad, y para cumplir sus propios objetivos.
	<b>ESCUELAS</b>
<b>FUNCIONES</b>	La función esencial de las escuelas es el desarrollo de las profesiones, apoyado fundamentalmente en la <b>investigación aplicada</b> . Tienen líneas consolidadas de <b>investigación</b> , o de extensión en asesorías o consultorías, y programas de maestría, doctorado o posdoctorado; además pueden desarrollar programas de pregrado y especializaciones, de carácter profesional, otras actividades de extensión y ofrecer cursos de servicio. Están a cargo de un director, asesorado por un comité.
	<b>INSTITUTOS</b>
<b>FUNCIONES</b>	La función esencial de los institutos es el desarrollo de las disciplinas académicas, fundamentado en la <b>investigación</b> . Tienen líneas consolidadas de <b>investigación</b> y programas de maestría, doctorado o posdoctorado; además pueden desarrollar programas de pregrado y especializaciones, de carácter académico, labores de extensión y ofrecer cursos. Están a cargo de un director, asesorado por un comité.
	<b>CORPORACIONES</b>
<b>FUNCIONES</b>	Además de las condiciones exigidas para los institutos o las escuelas, deben cumplir las siguientes: desarrollar trabajo interdisciplinario que corresponda a varias facultades, reunir un mínimo de <b>investigadores</b> o consultores de renombre nacional o internacional, manejar un volumen considerable de proyectos, o proyectos de magnitud, y desarrollar tareas de <b>investigación</b> en asocio con entidades nacionales o internacionales.

Tabla 1: función de las unidades académicas (Portal Web UdeA, 2019). Elaboración propia.

Si analizamos la anterior tabla, nos encontramos con que, en todas las unidades académicas de la Universidad de Antioquia se encuentra la palabra investigación - investigadores, lo que puede hacernos pensar que, la escritura de Trabajo de Grado o Monografía sea un requisito para poderse graduar de la Universidad de Antioquia, en muchos de sus pregrados o posgrados que ofrece. Es por lo que, hablamos de un género discursivo como lo es el Trabajo de Grado; trabajo en el cual quedará registrado todo el proceso de escritura investigativa que realizó el estudiante.

### **6.2.1. Género discursivo: trabajo de grado**

La escritura de cualquier género discursivo presenta dificultades relacionadas con el contenido y la retórica (Sabaj, 2009), por ejemplo, en la formación en investigación, fundamentación disciplinar para escribir la ciencia y el reto de ofrecer contenidos novedosos que hagan avanzar el conocimiento (es de tener en cuenta que la escritura es un medio de aprendizaje de la ciencia). Todo lo que indagemos e investiguemos dentro de la academia, siempre será en pro de dejar algo para las futuras generaciones y para los futuros lectores de mi investigación, de ahí que se diga que estamos haciendo ciencia, sin embargo, la escritura de diversas tipologías textuales o géneros académicos e investigativos constituye un reto por afrontar.

Las dificultades más frecuentes que se nos presentan en este ítem como investigadores y autores se refieren a: la co, auto y heteroevaluación necesaria durante y después de la escritura del género (edición y escritura colectiva). Debemos aprender a evaluar y a ser evaluados en cuanto a la calidad textual. Los aspectos retóricos de la ciencia, literacidad y discurso especializado. El concepto de macro género científico y las diversas tipologías textuales. El texto, la intertextualidad y el posicionamiento. o La tradición discursiva de las disciplinas. El proceso de divulgación publicación (debemos aprender a publicar el artículo).

Además de estas problemáticas, también están los problemas generales de escritura en cuanto a la titulación poco clara o una inadecuada estructura del resumen. Sin demeritar el exceso o la ausencia o exceso de palabras clave o que no cumplen dicha función. Falta de estructura y documentación en la introducción. Pobre discusión de los resultados. Deficiente

redacción de las conclusiones. Estructura poco ajustada a las convenciones de los géneros académicos. Desconocimiento de las normas de citación y de los usos retóricos del discurso referido (citas injustificadas, desactualizadas, citación acumulativa). Además de no seguir las convenciones académicas ni las normas de las revistas, inconsistencias ortográficas y ortotipográficas: a continuación, un listado de las principales ocurrencias presentes en la elaboración de trabajos de grado (Sabaj, 2009).

- **El no pensar en el perfil y necesidades del lector a la hora de escribir.** No tener claridad de la comunidad lectora para quien va dirigido mi trabajo de grado, o lo que esté escribiendo.

- **No tener clara la intención comunicativa y el objetivo textual.** No tener claridad sobre el tema a exponer en el texto, qué es lo que voy a comunicar y cómo voy a hacer para que el objetivo de mi texto tenga relación con esa intención del qué.

- **Falta de planeación del texto.** No tener un antes y un después del texto, es un texto sin proceso de composición, no hay un previo borrador, un texto que esté en constante edición y corrección.

- **Dificultades en la formación en investigación y fundamentación disciplinar para escribir la ciencia.** No se tiene claridad de lo que significa investigar, por lo tanto, no se está siempre lo suficientemente listo para escribir algo nuevo, algo que genere y evolucione en el conocimiento.

- **Desconocimiento de aspectos referidos al género y sus tipologías textuales.** No tener claros los conocimientos tales como movimientos retóricos, la evaluación y la retórica científica. Y entre otros (Sabaj, 2009; Carlino, 2004).

Y esto pasa precisamente, porque no se estudia a profundidad la lengua ni los géneros discursivos en todos los pregrados de la universidad, pues en algunos, no es parte de su material de conocimiento saber algunas de esas cosas. No asumir la corrección, la revisión, la autoevaluación y la coevaluación como parte de la actividad de escritura, a veces, no

asumir o no ponernos en el rol del evaluado, hace que sigamos en una constante involución, por lo anterior, mencionaba que el texto debería estar en un constante borrador, para que de esa manera estemos atentos a la continua evaluación del texto.

### **6.3. Tutorías académicas**

Las tutorías en cualquier campo del saber son acciones de acompañamiento en el proceso de formación, con el fin de poder complementar, ayudar, revisar todas aquellas dificultades con las que llega el estudiante a espacios pensados para las tutorías. Algunos autores han hablado acerca del tema de las tutorías académicas y han hecho algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Entre ellos están Álvarez y González para quienes “La tutoría universitaria aparece como una de las acciones importantes para promover el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transferibles para la vida y para el desarrollo profesional” (2005).

Como esta existen diferentes definiciones de tutoría universitaria, encontramos que Pérez la define como el “Proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas capaces, en última instancia, de proyectar al estudiante hacia la inserción en los ámbitos profesional y laboral” (Pérez, 2010 pág. 3); años atrás Álvarez y González la definían como “... una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación” (2008, pág. 53), García (2005, como se cita en Álvarez y González, 2008) nos define la tutoría como

(...) una actividad formativa realizada por el profesor tutor encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Se pretende que los estudiantes vayan adquiriendo no sólo saberes sino además competencias que les permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Sin embargo, en un más plano general las tutorías académicas están enfocadas a la formación no sólo académica sino del sujeto, pues es en las tutorías donde se desarrolla en los estudiantes una autonomía del aprendizaje y se realiza una orientación integral con la ayuda de los tutores, o *par académico*. La escritura y la lectura son esenciales para la

adquisición de conocimientos y de nuevas habilidades, por lo cual, en casi todos los programas de las universidades se brindan tutorías en lecto – escritura y en otros temas.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia adelanta acciones de tutorías académicas entre pares, como una estrategia de orientación y formación en áreas del saber en las que se pretende evitar la deserción escolar en los primeros semestres, debido a que es en ahí donde se ha detectado la mayor deserción en los estudiantes por distintas razones que comprenden lo académico, lo social y lo económico, razón por la que desde las áreas de bienestar de algunas facultades de la Universidad de Antioquia se están efectuando estrategias como la tutoría académica o programas de acompañamiento que incluyen distintos aspectos que afectan a los estudiantes.

#### **6.4. Formación académica y del sujeto**

Dado lo anterior, nos encontramos con la formación académica y con la formación del sujeto, por la cual comprendemos como es que para Rousseau (s.f.) , la idea de formación tiene un punto de partida que es fundamental. Él piensa una formación por fuera de cualquier tipo de encierro, disciplina, claustro o privación de la libertad, del cuerpo o del espíritu. Por medio de este pensamiento se opone a la formación tal y como es llevada a cabo por la tradición católica y alguna y alguna tradición protestante. Este pensamiento lo va a llevar a imaginarse una educación sin "aparato físico", es decir, sin coerciones materiales a la libertad (Castrillón, s.f.). De ahí que pensemos que esta idea de formación, comparada con la idea de formación en la que los estudiantes de la Universidad de Antioquia están en el deber de cumplir entre sus requisitos para obtener la titulación, la escritura de trabajo de grado. De seguro Rousseau detendría la posibilidad de encontrar en este proceso, una “formación”. *La educación no sólo es la formación del hombre o de los niños y adolescentes en sus aspectos morales, espirituales y cívicos; es más que estos objetivos, debe dirigirse a la formación del hombre teniéndolo en cuenta plenamente.* (Castrillón, s.f.). Todo esto, encaminado a lo que se ha venido planteando en el Trabajo de Grado, poder tener una articulación de todos esos procesos de lectura y escritura pero a partir de esa formación del sujeto; sin dejar de ahí el querer pensar el proceso de la formación académica ligada al

proceso de la formación del sujeto, no se pueda educar desligado del ser, sin reconocer que somos seres con dinámicas sociales, espirituales, sentimentales, personales, sociales. Y que todas estas dinámicas en el momento en que lleguen a afectar al sujeto, directa o indirectamente, también pueden afectar el proceso formativo que se lleva a cabo.

Siendo así entonces, como lo veníamos planteando, Apple (1996) conceptualiza que es por medio de la educación que se puede adquirir una auténtica comprensión y control de todas las esferas de la vida diaria en la cual interactuamos o participamos. Por tanto, la educación es un medio fundamental para obtener control sobre nuestras vidas. Esto conlleva a ver la educación no solamente como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento, sino que hay que ir más allá: debe comprendérsela como un medio de transformar la realidad y permitir el desarrollo humano. (Ariza y Ocampo, 2014). Es decir, todo proceso de formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la identidad del sujeto que se forma. Estas convocatorias pueden ser explícitas, como las enunciadas en los objetivos de los programas educativos, o implícitas, como las que se transmiten en el currículum oculto o en las prácticas escolares.

El sujeto educando se fortalece cuando es capaz de construir sentidos socialmente relevantes y proceder en la vida personal y social, con razón propia, para intervenir en su auto direccionamiento. Esto se hace posible cuando logra modificar, en virtud de lo anterior y no por imposición, sus esquemas, creencias, pensamientos, intereses y deseos, sentimientos, emociones, cogniciones, aprendizajes, formas de ser, de pensar, de actuar, de creer, de sentir y, en general, algunas funciones que constituyen su personalidad y subjetividad (Ospina, 2013).

Estas reflexiones en torno a la situación y calidad actual de la educación superior permiten analizar cómo, desde las aulas, el profesor puede aportar en esta gran tarea, asumiéndose como un nuevo papel más activo y transformador, el cual le implica realizar cambios sustanciales tanto en su formación como en su práctica profesional. Además de pensar el carácter individual de la formación, la cual parte del encuentro social en la vida cotidiana, a fin de reconocer las condiciones que hacen del sujeto un ser educable, que finalmente, se apuesta por una pedagogía que piense el ser humano en la educación, mas no solo el ser de la educación, de ahí, que se evidencia el reconocimiento del sujeto educable en la formación académica.

## **7. Metodología**

Buena parte del sistema usado para la sistematización de la información me la permitió el paso por los cursos de lingüística, lingüística computacional, pragmática y semántica, pues tuve la oportunidad de hacer análisis del discurso y poderlo articular con las TIC, además porque fueron de gran aporte para la recolección, delimitación, filtración y previo análisis de la información. La presente investigación tiene como finalidad analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la X y Bogdan (1987, como se cita en Blasco y Pérez (2007) al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Dentro de la investigación de enfoque cualitativo, se encuentran diversos métodos que permiten al investigador recolectar, organizar, filtrar y analizar los datos pertinentes para el cumplimiento del objetivo principal del presente trabajo: Analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia, a partir de los espacios de acompañamiento que en esta línea ofrece el CLEO, con el fin de permitir la graduación de sus estudiantes. Para el cumplimiento del objetivo principal, el presente trabajo opta por el diseño de estudio de caso que me permitió como investigadora, observar las características de una unidad, en este caso, el espacio de acompañamiento en la escritura de trabajo de grado que ofrece el CLEO.

### **Estudio de caso**

A continuación, se presenta el diseño metodológico del proyecto, los sujetos o población participantes, así como la descripción de instrumentos y técnicas utilizadas. Para ello, se presenta el enfoque bajo el cual se desarrolló la investigación, así como el método seleccionado y su vinculación al contexto en el cual se desarrollará la investigación. Finalmente, se describen los instrumentos que se diseñaron para la recolección de datos.

La propuesta en la cual se enmarca este diseño, está orientada por una pregunta de orden pedagógico y didáctico, pues se busca indagar por la manera cómo la tutoría académica puede transformar la manera en la que las estudiantes pertenecientes a los pregrados de Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería de Alimentos de Universidad de Antioquia (UdeA), incorporan elementos vinculados a dichas tutorías en sus procesos de escritura investigativa y la formación del sujeto, como resultado del acompañamiento tutorial realizado.

Para el diseño metodológico, se optó por la elección del estudio de caso, teniendo en cuenta las condiciones contextuales y características de la propuesta. Galeano (2012), señala que el estudio de caso parte de lo particular y se deslinda de lo general, sacrificando así, tanto la posibilidad realizar generalizaciones aplicadas a contextos amplios, como la recolección de información de numerosos, lo cual implica unos marcos de análisis más específicos, centrados en objetos más definidos en términos de la población, el tiempo y las condiciones espaciales. En concreto, el estudio de caso refiere el abordaje de un

inter/sujeto/objeto específico que tiene un funcionamiento singular, no obstante, su carácter particular también debe explicarse como sistema integrado. Es en este sentido que estamos hablando de una unidad que tiene un funcionamiento específico al interior de un sistema determinado, así entonces es la expresión de una entidad que es objeto de indagación y por este motivo se denomina un caso. (Díaz De Salas, Mendoza Martínez, & Porras Morales, 2011)

Así pues, esta metodología posibilita que el caso a estudiar en esta propuesta, sea el proceso de escritura investigativa, orientada al trabajo de grado, de dos estudiantes de los pregrados de Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Antioquia, pudiendo ser analizado a partir de las características propias de las interacciones y encuentros que se dan entre los sujetos que allí participan. De este modo, se evidenciarán las relaciones y transformaciones que ocurren a lo largo del proceso.

El estudio de caso permite analizar el fenómeno estudiado en sus dimensiones sociales, culturales y psicológicas (Galeano, 2012), atendiendo a la voz de los sujetos que conforman el grupo para recolectar información. En suma, el estudio de caso permitirá analizar profunda e integralmente la unidad elegida: el grupo, a fin de responder al interrogante que se planteó esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2014)

Teniendo en cuenta este panorama, se seleccionaron dos casos que se estudiarán a la luz de las conceptualizaciones sobre tutoría académica y el papel del acompañamiento allí realizado en la formación del sujeto. Es importante señalar que aquí el estudio de caso, retomando a Stake (1999), posibilita conseguir algo diferente a la comprensión de un estudiante o grupo de estudiantes, y se integra a la idea de comprender y analizar un proceso de acompañamiento tutorial fundamentado en la tutoría académica y el estudio de literacidades, con el fin de aportar a la culminación exitosa de los procesos académicos de los estudiantes seleccionados.

Partiendo de lo mencionado, y retomando a Díaz De Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales (2011), se desarrollarán las siguientes fases: planeación, desarrollo metodológico, validación de resultados y comunicación. Estas fases permiten evidenciar, que previo a la recolección y análisis de datos, es necesario construir el proyecto de investigación, diseñar el proceso de formación y los instrumentos a partir de los cuales se recabará la información.

### **Selección de la población y muestra**

Para la selección de los participantes, retomado a Stake (19989), se tendrán en cuenta los siguientes criterios: representatividad, máxima rentabilidad de lo aprendido, accesibilidad, tiempo, facilidad en el abordaje y acogida por parte de la población. Teniendo en cuenta esto, es importante elegir casos que sean fáciles de abordar y contar con que las indagaciones y acciones que se desarrollen sean bien acogidas, teniendo en cuenta la naturaleza de la muestra y el alcance de los procesos.

Atendiendo a esto, en el proceso de observación y exploración, se identificó una situación problemática de orden social rastreable, de la cual se permitió hacer un estudio desde la interpretación y la reflexión. En el caso de esta investigación, se trata de la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y

del sujeto en la Universidad de Antioquia, a partir de los espacios de acompañamiento que en esta línea ofrece el CLEO, con el fin de permitir la graduación de sus estudiantes.

El concepto caso es aplicable, como decimos a una persona, a un aula o a un centro, sin una pretensión en principio de alcanzar conclusiones generalizables. Se parte del supuesto de que en cualquier caso nos encontramos con múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. Debe conocer desde dentro la trama del problema estudiado. *Nos referimos a un estudio natural donde el investigador forma parte del escenario natural de las personas, instituciones, etc. investigadas.* (Stenhouse, 1984) El resaltado es nuestro.

Igualmente, en esta fase se llevará a cabo una revisión de literatura exploratoria que permitió un acercamiento a textos divulgativos e informativos, teóricos e investigaciones, enfocados en las temáticas de literacidad, tutoría y alfabetización académicas. Además, con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno.

Con la observación y la exploración, que me permite la observación participante y no participante, pretendo darle cumplimiento al primer objetivo específico: observar las dinámicas del espacio de tutorías del CLEO, en compañía del maestro cooperador en ese caso tutor y del estudiante que accede a la tutoría. Por medio del diario pedagógico, el cual en cada sesión a la que asistí como observador-participante, fui tomando nota de las dinámicas que se presentaban en el tiempo de la tutoría, filtrando las palabras que surgían en el momento que se les preguntaba por qué asistieron al espacio.

Este me permitió hacer preguntas del porqué algunos estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia, tenían inconvenientes para escribir sus trabajos de grado, también, el cómo hacen aquellos estudiantes, quienes no saben o no acceden a los espacios de tutorías, podían culminar su escritura sin dificultad; además, del cómo podíamos los estudiantes en formación en Lengua Castellana, acceder a espacios de tutorías y de ahí emprender un proceso de Pares Académicos Solidarios (PAS), y empezar a hallar respuestas que se basan en los hechos estudiados, comprendiendo los acontecimientos tal como los concebían los estudiantes. De esta forma, pude analizar e interpretar estas frases recurrentes con el fin de profundizar en el significado social de sus acciones como sujeto y como académico.

## **7.1. Consideraciones éticas**

La participación de los estudiantes partícipes del espacio de tutorías y egresados de la Universidad de Antioquia, quienes en su momento pasaron por el proceso de escritura de trabajo de grado. Este proyecto se realizó con previo consentimiento, y bajo el compromiso de mantener anónima sus identidades. Al iniciar el proceso se explicaron detalladamente los términos, condiciones y finalidades del proyecto, para que los participantes entendieran el propósito y el sentido del trabajo. De igual manera, en cada una de las sesiones se mencionó los propósitos y uso de la información con respecto al desarrollo de la investigación. Así mismo, se explicitaron los fines específicos de las actividades a realizar, para garantizar que la entrega de información por parte de los estudiantes y egresados fuera de forma voluntaria y autónoma.

Dicho lo anterior, es necesario aclarar que, aunque las actividades como la Autobiografía Lectora estaban intencionadas y proponían a los participantes narrar aspectos tanto íntimos como académicos de su mundo individual, familiar y social, siempre se dejó en sus manos la elección de la información revelada y el grado de intimidad que querían develar con sus historias. Por esto, se tuvo extrema cuidado con la comunicación entre la maestra en formación y los participantes, de manera que se basará en el respeto, la claridad y la responsabilidad.

En relación con el uso y el manejo de la información a la que se pudo acceder en las encuestas y la autobiografía lectora, se hizo explícita la garantía de confidencialidad y anonimato de estudiantes y egresados participantes, garantizando que se mantendrán sus nombres en absoluta reserva, por esto en el proceso se usaron diferentes sistemas para identificar los relatos y respuestas, y en el texto, sólo se usan pequeños fragmentos que no comprometen la identidad de ningún participante. Finalmente, solo se entregará una muestra de las autobiografías, encuestas y entrevistas, así como de las matrices que se utilizaron para el análisis y la interpretación.

Con la información brindada por los participantes, se espera aportar al fortalecimiento y consolidación de mecanismos y estrategias de tutoría académica dirigidas a estudiantes en sus procesos académicos, de manera que la lectura y la escritura no sean vistas como una responsabilidad únicamente de los docentes de lenguaje, sino que por el contrario se asuman como prácticas y habilidades que hacen parte de la forma de acceder y participar en las culturas académicas.

### **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Partiendo de la importancia que en toda investigación tiene el que los resultados representen un hecho real, se exponen muchas técnicas utilizadas con el fin de comprobar la objetividad de los datos en un estudio de casos. Para la presente investigación, se tiene en cuenta la **triangulación de métodos**, que consiste, en la recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación (entrevistas, grabaciones en video, sociograma, cuestionarios, test, etc.) relacionados con los resultados que se van obteniendo en la investigación (Munarriz, s.f.), las cuales me proporcionaron la posibilidad de contraste entre las hipótesis que lancé intuitivamente, de los análisis realizados, a partir de las notas del diario de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos.

Los cuales, fueron recolectados, teniendo en cuenta, primordialmente, el reconocimiento de la literatura y de los elementos que era posible rastrear (experiencias, historias de los estudiantes, etc.), por lo cual, se hará una delimitación metodológica que permita reconocer la tendencia de los procesos de lectura y escritura en los sujetos que usan las tutorías, y se plantean criterios para la selección de las muestras tales como:

**1. Diario de campo:** el diario de campo es un instrumento de gran ayuda para obtener información que permite el análisis sobre la práctica.

**2. Los documentos institucionales** que informan sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las Facultades de Educación, específicamente, en la Licenciatura en Matemáticas y en la Facultad de Ingeniería, específicamente el pregrado de Ingeniería Ambiental de la Universidad de Antioquia. También rastrear en la universidad qué iniciativas

tienen vigentes a la fecha, con las cuales los estudiantes puedan acceder a la apropiación de prácticas LEO.

**3. Cuestionario con preguntas aparejadas a estudiantes asistentes al espacio de tutorías y egresados que forman parte de la comunidad CLEO.** El cuestionario con preguntas aparejadas, son preguntas con caracterizadas por una doble forma de interrogación, una cerrada y otra abierta, sin importar su orden. Este tipo de pregunta es útil en la medida que permite asegurarse, a la vez, de un hecho y de los elementos particulares que lo subyacen desde la perspectiva de cada uno de los entrevistados. El cuestionario será realizado a estudiantes que fueron partícipes de los espacios de tutorías brindados por el CLEO. Además, se les realizará también este cuestionario a profesionales pertenecientes a la línea de acompañamiento que ofrece el CLEO. Contará con preguntas acerca de las expectativas, del proceso antes, durante y después de las tutorías, años de trayectoria en el pregrado, entre otras, pues lo que precisamente se quiere hacer es poder entender por qué el sujeto no puede ser desligado del sujeto académico, del sujeto político, de simplemente el sujeto. Se espera contar con incidencias, que permitan concluir por qué se asiste a este tipo de espacios.

**4. Autobiografía lectora:** la cual fue realizada por parte de algunos estudiantes que accedieron a los espacios de acompañamiento al proceso de escritura y trabajo de grado orientado por el CLEO. Permitiendo, a su vez, comprender mejor todo lo relacionado con esa articulación de la que hablamos en el punto anterior y percibir cómo la formación del sujeto está presente en todos los procesos de este, además, de comprender qué hay en el transcurso de la vida del estudiante en cuanto a la lectura y la escritura, para poder identificar esas trayectorias letradas y establecer las relaciones socioculturales en las prácticas letradas y académicas.

Con el fin de reunir información mayor con la cual articular momentos de la vida letrada de las estudiantes participantes en las tutorías académicas del CLEO, hemos propuesto un taller de biografía lectora con la cual quisimos reconocer los momentos que antecedieron el paso por la universidad de dichos estudiantes para entender mejor el desempeño que ahora

muestran en su ciclo académico universitario. El taller lo hicimos con tres de las estudiantes, que atendieron el llamado de la maestra en formación, aunque la invitación a participar se les hizo a diez estudiantes.

## 8. Marco analítico

El presente trabajo investigativo tiene como finalidad analizar la incidencia, en términos de pertinencia, de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia. De ahí que hemos decidido continuar el análisis de los datos, algunos de los cuales los abordamos someramente en el apartado anterior de la metodología, y la triangulación de la información para dar cumplimiento con cada uno de los objetivos propuestos con anterioridad. El análisis se hará por cada apartado, mostrando los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de la información.

### 8.1. Análisis diario de campo

El diario de campo es “un instrumento de formación, que me facilitó la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996). La idea con el diario de campo es analizar cuántas frases o palabras tuvieron mayor repetición (valoración por campos semánticos y prototipos de asociación), por parte de los estudiantes, cuando asistían a los espacios de tutorías. Es importante llevar un apunte sobre el cual se pueda reflexionar partiendo de las vivencias, las dinámicas y cualquier tipo de información que en él se contengan.

La siguiente tabla, contiene las afirmaciones más recurrentes o nuevas que los estudiantes asistentes al espacio de tutorías reflejaban cada vez que se les preguntaba por qué habían asistido al espacio:

<b>AFIRMACIONES MÁS RECURRENTES</b>	
<i>"Necesito terminar el trabajo, para graduarme"</i>	<i>"Tengo mucha información, no sé cuál poner"</i>

<i>"No sé qué poner en cada apartado"</i>	<i>"Mi asesor(a) no me ayuda con la forma"</i>
<i>"El trabajo de grado, es un dolor de cabeza"</i>	<i>"Necesito aprender a citar"</i>
<i>"No sé cómo empezar a escribir"</i>	

Tabla 1: Afirmaciones más recurrentes. Fuente: elaboración propia. Tomado del diario de campo de la investigadora.

Cuando empecé a analizar el diario de campo, se empezaron a ver una serie de afirmaciones o frases recurrentes que los estudiantes manifestaban cuando asistían al proceso de acompañamiento tutorial. Las siguientes son, después de someterlas al criterio de los campos semánticos y los prototipos de asociación, las recurrencias que más usaron los estudiantes. La información aquí presente la extrajimos de la tabla #2:

**Necesidad:** *"necesito", "necesito aprender", "no sé qué poner", "no me ayuda", "no sé cómo empezar"*.

**Desconocimiento:** *"no sé cuál poner", "no sé qué poner", "no sé cómo"*.

**No acompañamiento:** *"no me ayuda"*.

**Requisito:** *"graduarme"*.

**Otros:** *"dolor de cabeza"*. (uso metafórico de la expresión).

A partir de esta filtración con las anteriores categorías, encontramos que, en un porcentaje mayor, los estudiantes acudieron a los espacios de tutoría por unas **necesidades** enmarcadas en: la comprensión del texto, la necesidad de conocimiento, y de aplicar esos conocimientos. Luego, encontramos el factor de desconocimiento, ligado al anterior, hay necesidad de aprender y aprehender el conocimiento, por lo tanto, hay un desconocimiento, la necesidad de algo conlleva al desconocimiento de él. Después encontramos en porcentajes iguales, el no acompañamiento, el requisito, entre otros. De lo anterior pueden colegirse dos cosas. La primera es que no es suficiente con los espacios curriculares que ofrecen los programas académicos para aquellos estudiantes con trayectorias letradas inconstantes y/o

débiles. La segunda es que el acompañamiento es necesario en cualquier tercio de la educación superior, no es exclusivo de la llegada, ni de la permanencia, ni de la graduación.

## 8.2. Análisis documentos maestros de los dos pregrados

En una revisión documental, en la plataforma digital de la Universidad de Antioquia, se rastrearon los documentos maestros de los pregrados seleccionados, a partir de la lectura, la organización de la información y la previa filtración de la información. Acá básicamente, nos interesa saber en su misión, visión, objetivos, perfil y posibilidades de las Facultades de Ingeniería y Educación, cuáles son las categorías emergentes en el discurso.

Para hacer el análisis y el filtro de la información, se tuvieron en cuenta procesos de aprendizaje durante el proceso académico de la investigadora a cargo. En este caso, se recolectó información de las Facultades de Educación y de Ingeniería, donde se copiaron en tablas de Excel los siguientes datos: misión, visión, objetivos o propósitos, horizontes, misión o perfil profesional. Luego, lo transcribí en tabla de Excel, permitiendo así su filtración (opción del Excel), de palabras repetitivas, constantes en una, en otra o en ambas Facultades, que a su vez englobaran un campo semántico como lo muestra la siguiente tabla. Eso permitiendo en el análisis una comprensión amplia de lo que para las Facultades tienen los conceptos de: Educación, Investigación. Innovación, Formación, Saber pedagógico, Tecnológico, Desarrollo, Humanidad, Conocimiento, Científica y Beneficio. Y así poder comprender cuáles son sus prioridades en los anteriores temas.

**Tabla 2: información teleológica de dos facultades**

ASPECTO	FACULTAD	
	INGENIERIA	EDUCACIÓN
MISIÓN	Formar ingenieros, integrales y competentes, para un mundo globalizado; desarrollar la <b>investigación</b> , la <b>educación continua</b> y la consultoría profesional orientadas a la <b>innovación</b> y <b>gestión</b>	Somos la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que genera y

	<p><b>tecnológica</b>, para contribuir, en un ambiente de convivencia, al <b>desarrollo sostenible</b>, a la <b>transformación</b> de las condiciones sociales y al <b>mejoramiento de la calidad de vida</b> de la región y del país, en armonía con los principios filosóficos de la Universidad de Antioquia.</p>	<p>difunde el <b>saber pedagógico</b>, curricular y didáctico para la <b>formación</b> de pedagogos y maestros excelentes en pro de preservar, mediante la <b>educación</b>, la <b>cultura</b> de la <b>humanidad</b>.</p>
<p><b>VISIÓN</b></p>	<p>La Facultad de Ingeniería será líder en Colombia y reconocida en América Latina por la <b>innovación</b> basada en la <b>investigación</b>. Sus egresados se distinguirán por su alta calidad profesional, su <b>formación</b> integral, su creatividad, su liderazgo y su aporte al <b>desarrollo</b> regional <b>sostenible</b>.</p>	<p>En el 2027 la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se proyectará como una comunidad educativa abierta al mundo que forma pedagogos y maestros <b>investigadores</b> con <b>conciencia política</b>, sensibilidad estética y <b>compromiso social</b> al servicio de los <b>valores</b> de la <b>humanidad</b>.</p>

<b>OBJETIVO S/PROPÓSITOS</b>	<p>La Facultad, al concebir la ingeniería como la aplicación del <b>conocimiento científico</b> al <b>desarrollo</b> de la producción y distribución de los bienes y servicios que la comunidad demanda para su <b>beneficio socioeconómico</b>, se plantea éstos como sus objetivos más generales, en cuanto a la <b>formación</b> de ingenieros, la <b>investigación</b> y la asesoría: -Sus egresados deberán fundamentarse en el <b>conocimiento</b> profundo de las <b>bases científicas</b> de la matemática, la física y la química, con una sólida estructuración <b>científica-tecnológica</b> en cada una de las áreas específicas de acción correspondientes a cada carrera profesional.</p> <p>- Cada profesional tendrá el <b>conocimiento comprensivo</b> e integral sobre el <b>desarrollo económico, tecnológico, cultural, social y humano</b> de la realidad nacional y su <b>desempeño</b> se dará dentro de los parámetros de la <b>responsabilidad</b>, el <b>respeto</b> y la <b>ética</b> que el ejercicio profesional exige.</p>	<p>- Formar pedagogos y maestros que <b>innoven</b> desde el <b>saber pedagógico</b>, curricular y didáctico en pro de una <b>educación</b> digna y solidaria.</p>
------------------------------	--	--

*Fuente: elaboración propia. (Portal Web UdeA, información teleológica de dos facultades)*

Al realizar, el filtrado de la información con cada una de las categorías, nos encontramos con los siguientes porcentajes por cada una de ellas, para cada Facultad:

**Tabla 3: Palabras o afines y frecuencias por Facultad**

Ítems	INGENIERÍA	EDUCACIÓN
Educación	2	11
Investigación	7	3
Innovación	3	1
Formación	8	4
Saber Pedagógico	0	3
Tecnológico	6	0
Desarrollo	10	0

Humanidad	3	2
Conocimiento	8	0
Científica	5	2
Beneficio	3	0

*Fuente: elaboración propia.*

Encontramos así, una gran preponderancia, expresada en la tabla anterior, por parte de la Facultad de Ingeniería, dejando ver que sus pregrados y por consiguiente sus estudiantes, hacen una apuesta expresa por la investigación, se forman en capacidades para investigar, innovar, formar con las tecnologías y la ciencia a su alcance, siempre en beneficio del conocimiento y del desarrollo de la humanidad.

De la Facultad de Educación, es posible decir, que campos semánticos como la tecnología, el desarrollo y el beneficio no hacen parte de su ser de manera expresa, aunque sí pueden aparecer de manera tácita. Encontramos en esta Facultad, como es previsible, más énfasis en la educación y el saber pedagógico.

Además de eso, se rastrea el pensum académico de la Ingeniería Ambiental y la Licenciatura en Matemáticas, con el fin de revisar qué materias y en qué niveles se ve reflejada alguna de las prácticas LEO.

**Tabla 4: prácticas LEO en los pensum de Ingeniería Ambiental y Facultad de Educación**

PREGRADO	PENSUM								
	NIVEL	MATERIA	NOMBRE	CRÉDITOS	HP	HE	HT	HTP	CORREQUISITO

<b>INGENIERIA AMBIENTAL</b>	1	256 510 0	Vivamos la Universid ad	0	0	0	2	0	
	2	256 410 0	Lectoescr itura	4	0	0	4	0	2565100
<b>LICENCIATU RA MATEMÁTIC AS</b>	10	201 902 6	Trabajo de grado	4	0	0	0	6	2019916

Fuente: Plan de estudios materias obligatorias de los programas. Elaboración propia.

Luego encontramos, al hacer el análisis de los pensum de los programas, que Ingeniería Ambiental cuenta con dos cursos enmarcados en las prácticas LEO. Un curso llamado *Vivamos la Universidad*. Encontramos en este curso, un primer acercamiento a la vida universitaria, a la alfabetización académica, de la cual hemos hablado en el texto, esas acogidas y bienvenidas que ofrece la Universidad de Antioquia para con el personal estudiantil de la Universidad, sin embargo, este programa es dirigido a cualquier público en general. ¿Qué pasa entonces, que los estudiantes no hacen ese acercamiento a los grupos de apoyo y acompañamiento que ofrece la Universidad?

Además, encontramos un segundo curso, la materia llamada *Lectoescritura*.

El curso de Lectoescritura tiene como objetivo fortalecer la competencia discursiva-argumentativa escrita y oral del estudiante universitario, mediante actividades guiadas hacia el trabajo autónomo y procedimental. Este curso es ofrecido a los estudiantes del pregrado de Ingeniería en la Universidad de Antioquia (SEM Lectoescritura, UdeA, s.f.).

Sin embargo, aunque el curso tenga el objetivo de fortalecer, todas esas competencias del discurso y del análisis de textos escritos, así como la oralidad. ¿Qué imposibilitó en los estudiantes que pasaron por las tutorías del CLEO el aprovechamiento del curso? Son preguntas que intentamos dejar abiertas para una continuación de esta investigación, aunque nos vamos apoyando en las hipótesis que hemos presentado a lo largo del trabajo.

### 8.3. Análisis cuestionario con preguntas aparejadas a estudiantes asistentes al espacio de tutorías y egresados que forman parte de la comunidad CLEO.

El siguiente análisis se centra en el cuestionario con preguntas aparejadas que se les realizaron a los estudiantes que asistieron a los espacios de tutorías académicas, así como a egresados que pertenecen a la línea de acompañamiento del CLEO. A partir de las categorías principales de las encuestas, las cuales fueron pensadas en articulación con los demás instrumentos propuestos en los objetivos específicos de la investigación. La encuesta se le presentó a todos los miembros de la línea de acompañamiento del CLEO (11 personas), de los cuales respondieron cinco. La siguiente tabla, muestra el formato del cuestionario con preguntas aparejadas:

**Tabla 5: formato encuesta semiestructurada**

EDAD	SEXO	ESTRATO	LUGAR RESIDENCIA	AÑOS CURSANDO LA CARRERA
PROGRAMA ACADÉMICO		SEMESTRE ACTUAL	MATERIAS FALTANTES PARA EL GRADO	
<b>PREGUNTA</b>			<b>PREGUNTA</b>	

¿Está conforme con las expectativas que tenía al ingresar al programa? sí, no ¿por qué?	¿Presentó alguna o algunas dificultades en el transcurso de su carrera? sí, no ¿cuáles?
<b>Pregunta</b>	<b>Pregunta</b>
¿Cree usted que la Universidad de Antioquia le brindó el suficiente apoyo para las dificultades anteriormente mencionadas? sí, no ¿por qué?	Usted accedió al espacio de tutorías CLEO para la realización de su trabajo de grado, ¿Cree usted que estos espacios son pertinentes para los estudiantes de la Universidad de Antioquia? sí, no ¿por qué?
<b>Pregunta</b>	<b>Pregunta</b>
¿Cómo fue su proceso de escritura antes y después de el acompañamiento de tutorías CLEO?	Después de semestres anteriores, contenidos y profesores que pasaron por su formación académica ¿Qué lo hizo acceder a un espacio de tutoría, como el que ofrece el CLEO?
<b>PREGUNTA</b>	<b>PREGUNTA</b>
¿Recuerda algún curso de los vistos durante su pregrado, que tratan la lectura, la escritura y/o la oralidad como tema central? sí, no ¿cuáles?	Como estudiante en formación y futuro profesional, defina: ¿Qué es para usted el trabajo de grado y cómo este ha aportado a su formación académica y personal?

Encontramos dentro del cuestionario la siguiente caracterización de los estudiantes y egresados que hicieron parte de éste. Así, encontramos personas que viven en Sabaneta, Medellín y Copacabana, se encuentran entre ocho semestres y once semestres cursados durante su pregrado; es decir, llevan entre cuatro y ocho años cursando su carrera. Además, en las materias faltantes para grado, se encuentran los que no deben ninguna materia, y los que deben entre tres y cinco materias. Con este primer acercamiento, podemos empezar a hacer el análisis, lo que nos lleva a pensar que la carrera de pregrado dura cinco años, es decir, diez pregrados, de lo cual, podemos afirmar que esa necesidad de la que se habló en un principio, que fue la causa principal de acceso a las tutorías y quizá sea esa necesidad de

saber cómo, es lo que llevan a estos estudiantes a no poder culminar sus estudios en los cinco años presupuestos para éste.

Así al preguntar si **está conforme con las expectativas que tenía al ingresar al programa? sí, no ¿por qué?**, esperamos respuestas con respecto a la **Conformidad**, que, a su vez, se despliega en unas subcategorías con base a los **¿por qué sí?** y los **¿por qué no?**.



Entonces, encontramos en la gráfica anterior de conformidad, de que un 67% de los egresados y estudiantes, estuvieron conformes con las expectativas del pregrado al que se presentaron y para el cual optaron por escribir el Trabajo de Grado. Preguntamos así, cuáles son los porque sí que lo llevaron a cumplir esas expectativas que tenían. Entonces encontramos, que en porcentajes muy iguales, se tienen respuestas como: pasión, procesos, enseñanza y aprendizaje. Muy ligados pues a lo que se espera al terminar la carrera.

Siguiente a eso, encontramos también los por qué no, de ese 33%, de los estudiantes y egresados, para quienes su pregrado, no cumplió con las expectativas. Y de ellos encontramos las siguientes razones para ello: *“Faltó formación en gestión y participación en proyectos”* *“Una parte de la formación responde a la expectativa, pero la Facultad debe replantearse muchos aspectos vinculados a la realidad docente”* *“Creía que la carrera se centraba en desarrollo de tecnología limpia”*.

Luego, entrado en el análisis sobre una siguiente categoría, **dificultades**, encontramos como lo podemos ver en la siguiente gráfica, que el 67% de los cuestionados sí tuvieron dificultades

para la culminación de su pregrado y un 33% que pudo culminar su pregrado sin ninguna dificultad.



Según el informe que arrojó el cuestionario, y al preguntar cuáles han sido esas dificultades que no le permitieron terminar su pregrado sin inconvenientes, encontramos dificultades de; salud, tiempo, proceso de escritura, comprensión de textos y cambio de versión del programa. Con ello podemos, empezar a notar que como lo mencionamos en el Trabajo de Grado, el sujeto no puede desligarse de las situaciones sociales, económicas y políticas, que siguen siendo parte de la vida académica, entendemos así que sí hay una conexión como lo propuse al principio del trabajo, donde el sujeto es un ser social que no puede desligarse de lo que lo acongoja y seguir con la escritura de Trabajo de Grado.

Por lo cual entonces, se les cuestionó: ¿Cree usted que la Universidad de Antioquia le brindó el suficiente apoyo para las dificultades anteriormente mencionadas? sí, no ¿por qué? A lo cual con porcentajes de 40% encontramos que sí, un 40% de los encuestados que no y un 20% dice haber contado con un más o menos en el apoyo por parte de la Universidad.



Encontrando así, que aquellos quienes no habían tenido dificultades para la culminación de sus pregrados, lo habían hecho, porque *“el coordinador del programa fue un pilar para avanzar”*, situación facilitadora del proceso en la Academia, pero, hay que tener en cuenta que entre los que no pudieron culminar sus pregrados sin aprietos como sus compañeros, y es ahí donde se encuentran aquellos que tuvieron dificultades por situaciones de poco o nada *“apoyo económico”*, *“apoyo afectivo”*, *“apoyo familiar”*, dejando ver lo que al principio del Trabajo postulamos como *deserción académica* y los otros factores que en algún momento llamé *“... creemos que no son importantes”* y haciendo el análisis, puedo sustentar mi hipótesis, cómo hacer alguien con problemas económicos para culminar con éxito, si no tiene para el pasaje, o tiene que ir a trabajar para poder tener dinero e ir a la Universidad, entonces, se cruzan con los horarios de los seminarios a los cuales, justo no puedo dejar de ir... Situaciones que son inherentes al ser humano, pero que son la realidad del ser y que es con lo que a diario, muchos estudiantes, de la Universidad de Antioquia, y me atrevería a decir que de otras Instituciones, tienen que lidiar.

Ya sabemos, o por lo menos entendemos que accedieron al espacio, algunos con dificultades de tipo económico, afectivo y familiar, y otros que sin dificultad culminaron sus pregrados; es así, como se les pregunta: ¿cree usted que estos espacios son pertinentes para los estudiantes de la Universidad de Antioquia? sí, no ¿por qué?, permitiendo tener una cuarta categoría con relación al objetivo general convocado para la realización del presente Trabajo de Grado los espacios de tutoría y es precisamente analizar la incidencia que tienen estar tutorías en la Universidad de Antioquia.



El 100% de los cuestionados, responden a que los espacios de tutorías son pertinentes en la Universidad, como lo mencionan Álvarez y González para quienes “La tutoría universitaria aparece como una de las acciones importantes para promover el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transferibles para la vida y para el desarrollo profesional” (2005). Encontrando para sustentar la importancia de estas acciones de tutoría, los cuestionados respondieron: *“me da un norte en la escritura”*, *“no tengo apoyo del asesor”*, *“necesito culminar con éxito la escritura”*, *“revisión de la redacción”*, *“la carrera no da insumos”*, *“desarrollo de habilidades”* y una respuesta como *“apoyo afectivo”*, de lo cual las anteriores respuestas a los por qué, apuntaban a la forma y la adquisición de capacidades; pero esta, es especial, porque toca el sujeto y con lo que podemos afirmar que las tutorías inciden en los sujetos, porque si bien, es un espacio de una hora, se dejaron entrever, que aquellos que asistieron, tuvieron dificultades de tipo afectivo, y encontrar en este espacio un apoyo afectivo; reafirma que no somos sujetos a parte de lo que nos sucede alrededor.

Para reafirmar, el apartado anterior, preguntamos entonces, por qué después de semestres anteriores, contenidos y profesores que pasaron por su formación académica. ¿Qué lo hizo acceder a un espacio de tutoría, como el que ofrece el CLEO?, sí, porque con ello analizamos el por qué de acceder a un espacio de tutorías en la escritura de Trabajo de Grado, después de ver tantos cursos en los semestres del pregrado. Y encontramos dos respuestas claras para el análisis: *“en la licenciatura en matemáticas no se abordan procesos de escritura”*, y si volvemos al análisis anterior del pensum (ver tabla 4: prácticas LEO en los pensum de Ingeniería Ambiental y Facultad de Educación), encontramos que dentro de lo rastreado, sólo ven el curso de Trabajo de Grado, con relación a esos procesos de Lectura,

Escritura y Oralidad. Lo cual lleva a cuestionarnos, si es quizá que, ¿las áreas “duras”, no necesitan de estas prácticas LEO, más allá del simple Trabajo de Grado?.

Sin embargo, no aún alejado de la Academia, se encuentra la respuesta “*mi asesora de tesis no tenía tiempo para revisar la estructura formal y la redacción del texto*”, contexto real, respuesta real, que nos lleva a analizar que lo formal no va con algunos asesores de trabajo de grado, pues se sigue poniendo en cuestionamiento qué es de mi área, qué no es de mi área; lo cual, es sorprendente que en un mundo tan interdisciplinario, no se piense en una alternativa para vincular o mejor, articular, estas prácticas LEO; de ahí que la respuesta de este estudiante sirva como instrumento para próximas investigaciones, con respecto a la hipótesis lanzada anteriormente. Siendo así, se le pregunta a los cuestionados, si recuerdan algún curso de los vistos durante su pregrado que tratan la lectura, la escritura y/o la oralidad como tema central y si recordaba el nombre de alguno de ellos, lo cual, sigue siendo un sustento más a lo que se viene exponiendo.

Los encuestados respondieron el 50% que no recuerdan si vieron ese tipo de cursos y el otro 50%, responde a ninguno, es decir, no lo recuerdan o no vieron, porque volviendo a la tabla 4, encontramos que entre los pensum de la Licenciatura en Matemáticas y la Ingeniería Ambiental, no hay estas prácticas LEO. Lo cual también, lleva a pensar que si no están en el pensum, ¿cómo lograr llegar estas prácticas LEO a los docentes asesores de Trabajo de Grado?



Panorama desconsolador quizá, pero que reafirman que estos espacios de tutorías en la escritura de Trabajo de Grado tienen una incidencia, en el proceso de formación académica y formación del sujeto. Para lo cual entonces, le preguntamos a los estudiantes en formación cuestionados, y por ende futuros profesionales, ¿qué es para usted el trabajo de grado y cómo este ha aportado a su formación académica y personal? Para el análisis hablaremos de aquellas respuestas conforme lo quisiese la Academia: *“proceso investigativo”*, *“interés personal”*, siendo respuestas acorde a lo que es el proceso de escritura del Trabajo de Grado, un proceso de investigación y recolección de la información, pero también nace de lo que a mí como sujeto investigador me nace investigar. Pero resulta, que al principio contaba a modo de reflexión que mi escritura se dificultaba, y es quizá en el análisis de las siguientes respuestas: *“interés del asesor”*, *“necesidad”*, *“prerrequisito para comprobar que un estudiante tiene las capacidades para obtener el título”* y *“sistematización”*; que encuentro validez a lo que planteé y es precisamente, que ¿cómo suponer que aquellos estudiantes para quienes el trabajo de grado es un prerrequisito o un interés de otro, puedan culminar con éxito la escritura investigativa, es decir, puedan concluir sin ayuda de un tutor o de un asesor comprometido, su Trabajo de Grado?

Continuando el análisis, cuando se les preguntaba, cuáles aportes, le había dado el Trabajo de Grado, me encuentro con *“por el contrario, desmotiva para continuar en la profesión docente”*, *“no volví sobre el texto”*, *“no aportó”*, ¿cómo es posible que encontremos situaciones donde al culminar un pregrado, se sienta desmotivación o sienta que el proceso investigativo que realizó no le aportó nada al sujeto?, cabe entonces, hablar de un descuido por parte de las Facultades, en relación con las prácticas LEO, o se podría quizá, hablar de una nula Alfabetización Académica, que es precisamente el cambio que se hace en las lecturas en la Universidad, se recuerda, que no se lee igual en los procesos educativos antes de la Universidad, que en la misma.

Sin embargo, el Trabajo de Grado, sigue siendo un proceso de investigación, pero que como lo hemos venido notando, también es un proceso de formación y de formación del sujeto; por lo cual al analizar las respuestas de esos aportes que el Trabajo de Grado les hizo

a su formación personal, encontramos: “*el trabajo de grado debe ser el proceso de resignificación como profesional*”, “*me desarrollo la capacidad de compromiso y constancia*”, “*entendí muchas cosas que me pasan*”, “*aprendizaje autónomo*”. Y es precisamente, porque es en el proceso de la escritura y de la presión del medio, los que hacen que uno presente dificultades en el proceso, pero que también una vez terminado él mismo, se pueda dar constancia de que el ser humano que empezó esa escritura, quizá sea diferente al que la terminó, no precisamente porque me lo aprobaron y soy profesional, sino porque solo en esos momentos de mayor crisis, - de la cual hablaba al principio – que sobresalen las mejores razones el ser humano para continuar y culminar con éxito.

#### 8.4. Análisis Autobiografía Lecto–Escritora

Para hacer el análisis de las Autobiografías Lecto- Escritoras, utilizamos la siguiente tabla, con las respuestas de los participantes en ella. En la tabla, aparecen letras en negrita, lo que significan que fueron las frases utilizadas para el análisis del discurso de ellas.

**Tabla 6: autobiografías lectoras**

AUTOBIOGRAFÍAS LECTORAS		
PARTICIPANTE #1	PARTICIPANTE #2	PARTICIPANTE #3
A lo <b>largo de mi vida</b> he tenido un buen <b>hábito de lectura</b> , mi interés está centrado en las <b>diferentes visiones</b> de aquellos que nos permiten ser leídos por medio de la escritura. Con relación a <b>la escritura del trabajo de grado el proceso de lectura fue arduo ya que estaba centrado en la psicología cognitiva</b> , por ello, fue importante leer varios autores en esta línea con el	<b>Muy pocos libros fueron los que leí por placer</b> , pero <b>cuando un libro me gustaba, no era capaz de separarme de él</b> . Pero recuerdo mucho cuando en casa leíamos el mismo libro, entonces, mi madre o mi hermano me leían o yo les leía a ellos. Pero a lo largo de mi carrera, cuando la lectura ya había despertado interés en mí, no tenía mucho tiempo para leer textos que no estuvieran relacionados con	Mis primeros acercamientos a la lectura, la escritura y la oralidad se dieron <b>cuando estaba muy niña y mi mamá me narraba historias de su infancia, su familia, sus quehaceres</b> ; de cuando vivían a las orillas del río Atrato de donde sacaban el pescado para el sustento y para vender. De los distintos mitos y leyendas que circulaban por el pueblo y que cada atardecer en el patio de la

<p>fin de comprender el contexto del marco teórico. <b>En el espacio de Cleo logré ubicar ideas puntuales que permitieran el desarrollo de la escritura,</b> centrar y posicionar una visión clara de estas teorías, <b>además, de la cercanía que tuve con el tutor de Cleo,</b> gracias a él <b>sentí que podía culminar el proceso satisfactoriamente.</b></p>	<p>la ingeniería, <b>en su mayoría artículos,</b> Y creo que esa ha sido mi referencia, para construir mi estilo de escritura. Y ahora, me he dado cuenta de que tengo <b>más facilidad al leer ese tipo de textos, que un libro de poesía o un texto rebosante de figuras literarias</b></p>	<p>casa desde donde se veía la panorámica de Medellín ella me contaba acompañada de la taza de aguapanela parviada y de la suave brisa que nos acariciaba y refrescaba. De las primas y primos, de todas las amistades con las que se encontraban el domingo para después de la misa en la iglesia de La Candelaria ir a ventearse como ella decía al pie del Malecón. Ya luego en mi tránsito por la escuela y luego el colegio tuve algunos acercamientos a la literatura con algunos cuentos o novelas que las profesoras nos contaban. <b>A la escritura más bien pocos pues no eran desde la criticidad sino más bien para la elaboración de informes y por la nota.</b> Pero fue en décimo cuando llegó a darnos <b>Lengua Castellana una profesora alegre, un poco folclórica, con pinta de revolucionaria</b> a veces, pero muy convencida de que la lectura es un vehículo en el que cuando te subes no vuelves a ser el mismo cuando te bajas, nos invitaba a ver la lectura y la escritura desde otro color. Y me invitó a participar de una obra de teatro y me enganché y me quedó gustando lo de actuar. La profesora Diana Gómez era muy loca y hasta nos cantaba, pero nos enseñó que leer no es mirar y hojear un libro, es meterse</p>
---	---	--

		<p>en la historia y sentirla y abrazarla. Mi mamá Cira y la profe Diana fueron un referente importante para decidir por esta carrera. Que rico poder mover corazones y estremecerlos a través de historias como lo hizo mi mamá conmigo y poder inyectar esa chispa en los demás como lo hizo en mí la profesora Diana.</p>
--	--	---

*Fuente: Autobiografías lectoras. Elaboración propia.*

Al ser la autobiografía un texto sin preguntas orientadoras, se crean unos parámetros de análisis de la información, para lo cual se consideraron las siguientes categorías de acuerdo con las prácticas LEO en el pasado y en el presente.

En el plano general de las prácticas LEO de los estudiantes, podemos analizar las siguientes respuestas: *“a lo largo de mi vida he tenido un buen hábito de lectura”, “recuerdo cuando en casa leíamos el mismo libro, entonces, mi madre o mi hermano me leían o yo les leía a ellos”, “pero cuando un libro me gustaba, no era capa de separarme de él”, “se dieron cuando estaba muy niña y mi mamá me narraba historias de su infancia, su familia, sus quehaceres”*. Es en este plano general, entonces dónde descubrimos que de alguna manera las prácticas LEO estuvieron presentes en los estudiantes, procesos que fueron acompañados por sus familiares, pues es como oralidad hace parte de estas dinámicas presentes, en los estudiantes que escribían el Trabajo de Grado. Como lo vemos en las siguientes respuestas: *“a lo largo de mi carrera, cuando la lectura ya había despertado interés en mí, no tenía mucho tiempo para leer textos que no estuvieran relacionados con la ingeniería, en su mayoría artículos”*, respuesta que nos afirma el análisis de la literacidad, qué leemos y cómo lo leemos. Sin embargo, sería prudente pensar, si las lecturas de la Universidad, no me están mostrando diversidad, ni prácticas LEO, ¿cómo llegar a leer y escribir diferente en la Universidad?

*“En el espacio CLEO logré ubicar ideas puntuales que permitieran el desarrollo de la escritura, centrar y posicionar una visión clara de estas teorías, además, de la cercanía que tuve con el tutor de CLEO, gracias a él sentí que podía culminar el proceso”*, con esta frase doy continuidad al siguiente ítem de las conclusiones.

## 9. Conclusiones

Es importante aclarar, que, en mi proceso de escritura e investigación, me encontré con muchas dinámicas propias del ser y del profesional que se está formando, además, de todas las dinámicas socio académicas que coexisten en el mucho académico. Es por lo cual, que he llegado a cuatro conclusiones generales, que están orientadas a seguirse reafirmando cada vez más, están expuestas a repensarse, a no quedarse simplemente en ser las conclusiones, las llamaría si fuese mejor, mis conclusiones, las cuáles se dieron luego de triangulación de la información, la teoría y el análisis.

- Estableciendo las principales causas por las cuales los estudiantes asisten a los espacios de tutoría académica y al identificar las trayectorias letradas de los estudiantes asistentes a los espacios de acompañamiento al proceso de escritura de trabajo de grado orientado por el CLEO, y luego de revisar los documentos maestros de los programas a los que pertenecen los estudiantes que de manera más recurrente usan las tutorías CLEO para elaboración de trabajos de grado que ofrece la Universidad de Antioquia, se puede concluir que en su mayoría lo hicieron porque que no tenían el apoyo del maestro asesor del trabajo cómo lo dejó notar uno de los cuestionados en una de sus respuestas *“no tuve el suficiente acompañamiento por parte del asesor de mi trabajo”* y que a su vez no habían tenido acercamiento a las prácticas LEO en su pregrado, por lo que pudimos notar en el rastreo bibliográfico del pensum académico de los dos pregrados de Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería Ambiental, siendo esto un pretexto para entonces preguntarnos, si la Universidad en sus Facultades de Ingeniería y Educación, promueven el acompañamiento tutorial de manera sistemática e institucional hacia la obtención de propósitos educativos y personales, de otra manera cómo se explica que ¿No tengan descrita en estos pensum, la articulación clara y expresa con prácticas LEO y con la escritura investigativa?

- Estamos permeados por las vivencias, las experiencias propias y del entorno. Encontramos que las personas que respondieron la autobiografía lecto-escritora presentan inconsistencias, sea en el pasado, en el presente o en general, llevándonos a pensar que no tienen prácticas LEO continuas y de calidad, por lo tanto, su proceso de escritura de trabajo

de grado tuvo que estar acompañado de un tutor de la línea de acompañamiento CLEO, pues se manifestó gran agradecimiento a estos espacios, dejando notar que sin él no hubiesen terminado con éxito la escritura y la comprensión del mismo.

- En los resultados de los análisis, que, dentro de las materias obligatorias para optar a los títulos de Licenciado o Ingeniero, hay solo una materia que pretende acompañar el proceso de transición a la Universidad. Sería bueno preguntarse, ¿cómo se está pensado el currículo? Pareciera ser que se busca formar a un excelente profesional, con perfil investigativo, pero dentro de su formación académica no se le brindan las herramientas suficientes para hacerlo. Sin embargo, la Universidad de Antioquia tiene lo que nombra Iniciativas de permanencia estudiantil, que son iniciativas que acompañan y fortalecen su preparación profesional de manera integral y la culminación exitosa de sus programas de estudio.

Es otro esfuerzo que se une a los ya realizados por docentes, investigadores y empleados no docentes de las diferentes unidades académicas por más de una década, que sumados a las líneas formuladas en los últimos tres años por el Programa de Permanencia con Equidad de la Vicerrectoría de Docencia, y a las distintas estrategias de la Dirección de Bienestar Universitario y de las coordinaciones de Bienestar de las unidades académicas, se constituyen en el universo de acciones en pro de la Permanencia y Graduación estudiantil de la Universidad de Antioquia. (UdeA, permanencia estudiantil, iniciativas, 2019).

<b>INICIATIVAS UDEA</b>	CÁTEDRAS UDEA DIVERSA
	CENTRO DE ESCRITURAS, LECTURAS Y ORALIDADES
	SOY CAPAZ: EDUCACIÓN CON EQUIDAD PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
	ACOMPañAMIENTO A GRUPOS ÉTNICOS Y DE PRIMER INGRESO
	FORMACIÓN PARA LA PERMANENCIA
	INVESTIGACIÓN Y PERMANENCIA
	GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR
	PERMANENCIA EN REGIONES
	TUTORÍAS

Fuente: Página Web UdeA, Permanencia, Iniciativas. Elaboración propia

- Al analizar la incidencia de las tutorías académicas en la escritura del trabajo de grado en la formación académica y del sujeto en la Universidad de Antioquia, encontramos que efectivamente las tutorías en lectura y escritura en la construcción de trabajo de grado en

la Universidad de Antioquia son claves para la formación académica, porque le facilitan al estudiante asistente la apropiación y la problematización de muchas prácticas LEO. También encontré que estas tutorías son claves para la formación del sujeto, pues permiten que hagan un reconocimiento de sus quehaceres como seres que intentan completarse, que no pueden estar por fuera de su subjetividad, entendiendo que por más *objetivo* que sea el pregrado que estén cursando, siempre va a estar el sujeto presente, con todas sus dinámicas sociales, culturales, espirituales, sentimentales, presentes en su quehacer académico. No se puede hablar de un proceso de formación académica, sin hablar de un sujeto en formación, un sujeto con la filosofía de vida de la Universidad de Antioquia: El buen vivir.

## 10. Referencias bibliográficas

- Álvarez y González (2005) “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional”. Universidad de la Laguna. Tenerife, España. Revista Educar.
- Aguirre, L. (2018). El currículo educativo: más que un simple plan de estudios. Universidad de Antioquia. Recuperado de: [shorturl.at/abdMS](http://shorturl.at/abdMS)
- Aragón, G. (2013). Consideración de la escritura narrativa como indagación de sí mismo. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación N°43. Tomado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=8656&id\\_libro=407](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8656&id_libro=407)
- Ariza Ordóñez, G. I. y Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-42. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=en&tlng=es).
- Begoña, M. (s.f.). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. Universidad del País Vasco. Tomado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61903317.pdf>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27. Tomado de [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino\\_L\\_V\\_04\\_ESCRIBIR\\_A\\_TRAVES\\_DEL\\_CURRICULUM\\_tres\\_modelos\\_para\\_hacerlo\\_en\\_la\\_universidad.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf)
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, Y & Sánchez, H. (2016). La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes. *Revista Papeles*, 8(15), pp. 21-36.
- Espinoza, R. y Ríos, H. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. Escuela Normal Superior de Hermosillo. Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Recuperado de  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>

Grisales Gallego, E. (2015). La escritura académica como posibilidad para la configuración del pensamiento: una mirada desde la Pedagogía de la autonomía. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia.

Hernández, C. & Vallejo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 3-22. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941/1388>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, (47), 71–79.

Hoyos Almario, E., Parada Bello, M. y Rodríguez Castaño, G. (2013) Una posición del sujeto ante la lectura y la escritura. *Reflexión pedagógica*. Trabajo de grado Universidad de Antioquia.

Pérez Abril, M., & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Quiceno Castrillón, H. (2010). Rousseau y el concepto de Formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 66-92. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5580>

Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. Artículo de reflexión del grupo de investigación Pedagogía y desarrollo Humano de la Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a11.pdf>

Sabaj, O. (2009): “Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado” Valparaíso, Chile.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: *Infancia y aprendizaje*, Madrid: Taylor & Francis.

Rodríguez, P. (2013). La escritura de textos académicos: un reto para los docentes. *Revista Infancias Imágenes*. vol. 12 No. 2, pp. 81-87. Recuperado de: <https://docplayer.es/59229937-La-escritura-de-textos-academicos-un-reto-para-los-docentes.html>

Ruíz, C, Muriel, D. y Gallego, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Ministerio de educación nacional. Artículo tomado de [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf)

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo01.pdf>