

PARTE I

CONTEXTUALIZACIÓN

Capítulo 1

PRINCIPIOS TEÓRICOS

La alfabetización académica

Desde el punto de vista conceptual, los GRACA se enmarcan en la alfabetización académica, entendida como la define Carlino (2013):

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (p. 370)

Vista así la *alfabetización académica* implica un desafío para proveer a los estudiantes de herramientas que les permitan: 1) Superar las dificultades con las que ingresan a la universidad en relación con el código escrito, abordando aspectos formales de la lengua como la gramática, la ortografía, entre otros; y 2) El aprendizaje de la cultura escrita propia de su disciplina, caracterizada por unos usos particulares del lenguaje requeridos para construir, interiorizar y comunicar el conocimiento.

Consecuente con lo anterior, *alfabetizar académicamente* es facilitar que los estudiantes desarrollen sus competencias en la lectura y la escritura, la oralidad

y en los procesos comunicativos de manera contextualizada, dependiendo de la disciplina a la que pertenezcan. Esto no se puede lograr desde una única asignatura, ubicada al inicio de las carreras, que estandarice los procesos de lectura y de escritura, ni en un solo ciclo formativo.

Así, pues, *alfabetizar académicamente* es un asunto que les compete a los docentes, no solo del área de lenguaje, sino también a los de las demás disciplinas. Y ello demanda un trabajo colaborativo y articulado entre docentes y estudiantes, incluyendo el apoyo de los directivos. Se puede decir, entonces, que la alfabetización académica implica la construcción de una serie de estrategias formativas articuladas que faciliten a los estudiantes el ingreso, la permanencia y la graduación de una cultura académica especializada en la que se inscriben cuando llegan a la universidad, procesos que pasan por la participación en una comunidad discursiva que se expresa de manera oral y escrita mediante variados lenguajes y formatos cuyo conocimiento los incluye o los excluye de la universidad.

Como resultado de esta reflexión, en la Universidad del Valle de Cali, Colombia, para implementar el Acuerdo 025 a través de la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA), se abrió el diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*, como una estrategia institucional dirigida a los docentes, con el propósito de orientar una reconceptualización de la lectura y la escritura en el contexto de la educación superior para que, a partir de esto, se pueda llevar a cabo un acompañamiento más efectivo en todo lo que concierne a la construcción del sentido en las diferentes disciplinas y, con ello, disminuir los índices de deserción.

En el marco de este Diplomado se evidenció la necesidad de conformar un espacio de tutorías para los estudiantes de los cursos que orientaban los profesores que tomaban el Diplomado, pues al ser conscientes de la importancia de la escritura, la lectura y la oralidad para el aprendizaje y reconocer su función epistémica, el espacio de la clase no era suficiente para acompañar dicho proceso.

Como se aprecia, esta actividad de acompañamiento a los estudiantes se ha convertido en una acción deliberada de cinco Facultades: Ingeniería, Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Administración y Artes Integradas, y de los programas académicos de Sociología y Trabajo Social, para acompañar a los estudiantes y a los docentes que incorporan procesos de lectura, de escritura y de oralidad en los programas de sus asignaturas. Estas Facultades y programas en los que se crean estos Grupos interdisciplinarios asumen una responsabilidad fundamental en la formación académica de sus estudiantes y procuran que estos procesos se incluyan en la formación integral del estudiante en la medida en que ya no dejan esa responsabilidad a los cursos extracurriculares de español.

De esta manera, se reconoce que cada comunidad académica privilegia formas y usos de la lengua escrita que tienen injerencia a nivel epistemológico en la construcción y apropiación del conocimiento; de poder, a partir de los desarrollos de cada disciplina, por ejemplo, a través de sus publicaciones; y de identidad, en cuanto a que el estudiante en su rol de escritor debe asumir una posición que no necesariamente está en relación con lo que piensa su comunidad académica (Lea, 2012).

De acuerdo con Castelló (2014), los retos actuales de la alfabetización académica están puestos en propiciar prácticas de lectura y de escritura situadas e interdisciplinarias, en el sentido de que los esfuerzos no deben orientarse a dar respuestas remediales a las dificultades que se presentan con dichas prácticas, dado que no son asuntos que se resuelven con un curso en el primer año de formación de los estudiantes. Además, el apoyo que estos requieren no puede centrarse en prepararlos para unas demandas genéricas en el manejo de la lengua escrita, sino que es necesaria una reflexión que incluya aportes desde las disciplinas, que tienen los dominios conceptuales intrínsecos a sus prácticas de uso del lenguaje, y desde las ciencias del lenguaje, que explícitamente asumen la lengua como objeto de estudio.

Para la autora mencionada, los elementos esbozados son fundamentales para orientar de manera integral la lectura y la escritura en la universidad, lo que requiere de procesos investigativos en los que se indaguen las características de los discursos que circulan en las disciplinas. Mientras esto ocurre, las universidades deben apostarle al cambio de la concepción de la escritura académica ya no como una mera habilidad lingüística o cognitiva general, sino más bien como una actividad social y cultural que permite, desde su función epistémica, utilizarla para aprender los contenidos de las disciplinas, al tiempo que se reflexiona sobre la manera en la que se incorporan y se construyen (Carlino, 2013).

Ahora bien, la problematización recogida hasta este punto permite identificar la aparición de los centros de escritura como una respuesta específica de acompañamiento en prácticas de lectura y de escritura en la universidad. Siguiendo los planteamientos de Castelló (2014), y situados en una línea de evolución histórica de la investigación de las formas de leer y de escribir académicas, es posible identificar un paso de la corriente de *Escritura a través del currículo* (WAC, por sus siglas en inglés), en la que hubo una preocupación por configurar la escritura como una herramienta para el aprendizaje en cualquier área de conocimiento y no solo en las que involucrasen lenguaje, hacia la *Escritura en las disciplinas* (WID, por sus siglas en inglés), en la que se priorizó la caracterización de los géneros y discursos predominantes de las disciplinas para analizar qué tipo de prácticas subyacen a la circulación de conocimientos en las áreas específicas y, de esta manera, tener insumos para orientar propuestas didácticas situadas y vehiculizadas a través de la lectura y la escritura.

El movimiento entre las dos corrientes descritas dio origen a los denominados Centros o Programas de Escritura, en los que, de manera general, se pretende hacer una sensibilización sobre la complejidad del proceso de escritura, de tal manera que se ofrece acompañamiento e interlocución a los estudiantes, que apoyen sus reflexiones sobre su rol como lectores y escritores (Castelló, 2014). La orientación desde estos espacios no necesariamente es ofrecida por docentes, sino que cada vez más tienen cabida las

tutorías entre iguales como una forma de reconocer que las relaciones de aprendizaje recíproco tienen alta influencia en el desempeño académico de los estudiantes que las asumen.

Finalmente, la consideración de los aspectos desarrollados hasta este punto y el análisis de las condiciones institucionales de la Universidad del Valle dio paso a que se iniciara un camino hacia la definición de cuáles serían las características de un proyecto coherente y significativo para apoyar la lectura y la escritura en las disciplinas. Como ya se mencionó, de estas reflexiones y de distintas gestiones a nivel administrativo, surge la participación en el proyecto formativo de la Universidad del Valle.

La metacognición

La metacognición se puede definir como una capacidad que privilegia la conciencia y el control que los individuos deben desarrollar en relación con sus procesos cognitivos. Esta conciencia incluye el saber acerca de la cognición y la regulación de esta, que tienen los sujetos en sus procesos de construcción del conocimiento. En este sentido, la metacognición debería hacer parte de las disposiciones didácticas del maestro para que los estudiantes desarrollen procesos de regulación de sus aprendizajes; es decir, al docente no solo le debe preocupar que sus estudiantes aprendan conceptos, sino que también debe privilegiar el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, lo que incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas en relación con el conocimiento. En el aula, el estudiante debe construir conocimiento metacognitivo, lo que incluye reconocer sus características como sujeto que aprende e identificar las particularidades de la tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizarla.

Por su parte, los avances recientes sobre la regulación la han puesto en el centro del trabajo metacognitivo ya que es el componente de la metacognición que, junto con la conciencia, ayuda al sujeto a controlar su aprendizaje; a su vez, es el elemento fundamental para que este desarrolle sus

procesos cognitivos de atención y de comprensión, y diseñe las estrategias adecuadas para resolver los problemas que surgen en sus procesos de aprendizaje. Además, le permite asumir la responsabilidad, la autonomía y una constante autoevaluación en la construcción de sus tareas.

La escritura

Hablar de la escritura implica transformar conceptos que tienen que ver con tareas puntuales y ampliarla al horizonte de actividad del pensamiento que tiene múltiples funciones y que requiere un sujeto activo para la construcción de conocimiento, un sujeto que se involucra de manera efectiva en los procesos que implican la escritura en relación con sus dos aspectos fundamentales: *el del contenido y el retórico*. Al igual que en la lectura, para llevar a cabo este proceso, es necesario que el autor desarrolle ciertas estrategias cognitivas que le faciliten la producción del sentido del texto y, de la misma manera, se debe apropiarse de unas estrategias metacognitivas adecuadas que hagan posible el control y la evaluación permanentes de su proceso de escritura.

De acuerdo con Navarro (2018), escribir con experticia implica la puesta en marcha de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, la resolución de problemas, el uso de diversas fuentes de información, entre otras, que permitan cumplir propósitos comunicativos enmarcados en contextos reales. Para el autor, desde esta perspectiva la formación en escritura no puede basarse en contenidos lingüísticos estáticos y descontextualizados, sino que debe priorizar la reflexión sobre distintas variables pragmáticas que definen la comunicación escrita.

Además, Navarro (2018) añade que:

La escritura materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto, construcción de autoría y autoridad, etc. A su vez, la escritura pone en juego la valoración, identidad e ideología de los escritores y

muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta. (p. 21)

Vista así, la escritura en la universidad es un elemento fundamental para la construcción de conocimiento, no es una práctica general ni generalizable en la medida en que su función será la de ayudar a construir un sujeto académico que participe de nuevas formas de comunicar saberes cada vez más específicos. Es decir, el estudiante que ingresa a la universidad se enfrenta a un nuevo aprendizaje de la escritura, situada en un área de conocimiento que tiene formas particulares de decir. Por ello, su aprendizaje debe ser explícito y situado para constituirse, primero, en un sujeto académico universitario, y luego, reconstruir esas formas de decir en la universidad para que al finalizar su formación sea un sujeto profesional capaz de comunicarse en los espacios profesionales para los que la universidad le ha formado.

La regulación y la escritura

En relación con la escritura, la regulación ha tenido un amplio desarrollo investigativo en los últimos años (Castelló et al., 2010). Desde los aportes de Flower y Hayes (1996), considerados en el marco de un *enfoque cognitivo*, se define la escritura como un proceso cognitivo, asumido como una actividad fundamentalmente individual, que necesita del ejercicio por parte del escritor de tres momentos para realizar la tarea: planificar, textualizar y revisar. Esto supone que el sujeto que escribe debe tener conciencia y control sobre la tarea, ya que para planificar debe establecer objetivos y para revisar debe detectar, diagnosticar y solucionar los problemas que encuentre en su proceso.

Posteriormente, el *enfoque sociocognitivo* reconoce que la escritura, como las demás formas de comunicación, está determinada por factores sociales que el sujeto debe tener en cuenta en la elaboración del texto. Según esta perspectiva, lo que se da es un desarrollo progresivo de las habilidades de regulación que pasan de estar socialmente controladas, en manos del docente, a ser autorreguladas; se habla, entonces, de la autorregulación del sujeto para comunicarse con propiedad en los espacios sociales.

El texto es, entonces, un objeto que se produce en una situación social particular de comunicación, y los procesos cognitivos que lleva a cabo el sujeto para producirlo deben ser acordes con esa situación en la que el reconocimiento de un interlocutor determina las decisiones de quien escribe el texto.

Así, la autorregulación del escritor está determinada no solo por el proceso de producción del texto sino, además, por la situación de comunicación y el contexto social al que debe responder. En este enfoque se considera que hay conocimientos sociales que, al ser aprendidos mediante la práctica por el escritor, le permiten mejorar la producción de los textos; lo social, entonces, se relaciona con conductas que se aprenden, y que, se supone, se fijan para construir las formas de producción de los textos escritos.

Por su parte, el *enfoque sociocultural* va más allá; desarrolla una verdadera visión de lo social en la medida de que no se habla de conductas que se aprenden sino que, al reconocer que la escritura es una actividad discursiva dialógica mediada por procesos socioculturales de producción, asume, entonces, el ejercicio de la escritura como una tarea que implica procesos de construcción, para lo que se requiere una madurez de los sujetos. Si bien en el *enfoque cognitivo* la escritura es una tarea individual del sujeto, y en el *enfoque sociocognitivo* se reconoce la escritura como un ejercicio social de imitación, el *enfoque sociocultural* ubica la producción más allá de los factores emocionales, conductuales y hace determinantes los factores sociales. En ese sentido, la experiencia del sujeto con la escritura es determinante para el éxito de la comunicación y la relación que se establece con el otro antes, durante y después de escribir el texto.

En este marco se reconoce, entonces, que el sujeto debe autorregular su escritura no solo en relación con la producción del texto sino en función del contexto, y se determina que los escritores expertos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la escritura en el aula. Para este enfoque la escritura no es un ejercicio en solitario. El escritor, ya sea de manera presencial o mental, necesita de un juego de voces para dialogar durante la producción

textual. De aquí surge el concepto de corregulación, ya que sobre la base del concepto sociocultural de la producción escrita se ha implementado en el aula el trabajo colaborativo en el que los escritores expertos, el profesor y los estudiantes entre sí, participan activamente en la evaluación y corrección de los textos.

En el aula, en particular, se habla del *traspaso de la regulación del experto al aprendiz* para determinar la relación entre el profesor y el estudiante en proceso de convertirse en escritor; así mismo, se habla de la *corregulación entre pares*, ya que el ejercicio de escritura se puede discutir y revisar entre los mismos aprendices y del proceso de *corregulación entre profesor y estudiante*. En el último caso, el docente pasa a colaborar con la producción del estudiante en los espacios de revisión en los que, como experto, aporta comentarios tanto en función del progreso del texto que el aprendiz produce, como de la autorregulación del sujeto, quien con todas estas herramientas va asumiendo el control en la producción de su texto.

Finalmente, definir la escritura como una actividad discursiva que se puede compartir entre los miembros de una comunidad ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado, permite hablar de la *regulación socialmente compartida*. En este proceso, varios sujetos adelantan una misma tarea de escritura en la que comparten los objetivos, la planificación, la ejecución y la evaluación de ella. En este ejercicio de escritura colaborativa, el grupo se corregula mediante la generación de un espacio en el que cada participante asume un rol, y de la autorregulación de cada sujeto depende el éxito de la tarea que se emprende en el grupo.

Se destaca como valor didáctico de este proceso el hecho de que el éxito de la tarea depende de la capacidad de autorregulación de cada sujeto que debe participar a lo largo del proceso en el establecimiento de los objetivos, el monitoreo y la evaluación de la tarea de escritura auténtica, en una constante negociación con los demás miembros del grupo. De esta manera, los procesos de regulación socialmente compartidos muestran la interacción

necesaria entre la regulación individual y la colectiva en situaciones de aprendizaje colaborativo. Se puede decir que la regulación socialmente compartida es colectiva en cuanto a que los procesos y productos de la regulación están distribuidos en el grupo y, simultáneamente, son responsabilidad de cada uno de los sujetos que lo conforman.

La escritura socialmente compartida en el aula implica una forma diferente de trabajo, pues ya el conocimiento no está centrado en las explicaciones del profesor, sino que depende del trabajo de los estudiantes. En esta aula el docente centra sus actividades en la construcción del conocimiento metacognitivo de los estudiantes y, por lo tanto, es necesario plantear una relación diferente tanto entre la manera como los sujetos se relacionan entre sí, como entre las relaciones que establecen los sujetos con el conocimiento. La regulación socialmente compartida debe constituirse en una manera de trabajar en el aula para formar a los estudiantes como escritores y como docentes que se ocuparán de la enseñanza de la escritura en las lenguas que estudian.

La lectura

La lectura se entiende como un proceso de comprensión que implica un trabajo cognitivo complejo. Esto supone que el lector se involucra de manera activa en la elaboración permanente de hipótesis tentativas sobre el significado de los contenidos, hipótesis que va confirmando, rechazando o refinando durante la lectura hasta llegar a construir su propia representación de estos contenidos. Esta participación solo es posible a partir de la confrontación permanente entre los contenidos del texto y el conocimiento previo del lector, con el aporte de todo su marco de referencia, experiencias personales, intenciones, expectativas y unas metas específicas de lectura.

Al igual que con la escritura, el estudiante se encuentra en la universidad con nuevas formas de leer, tendrá que enfrentarse no solo a textos más voluminosos sino más lejanos a sus marcos de re-

ferencia en relación con el contenido. Ya no tendrá que tomar definiciones y conceptos de manuales y textos hechos con ese objetivo. Tendrá que leer textos especializados de las áreas que están dirigidos a especialistas, pero además no solo deberá informarse del contenido de los temas, la universidad en cada área del saber le pedirá asumir una lectura crítica que lo forme para participar en esta, al igual que con la escritura, primero como miembro de una comunidad académica y hacia el final de su carrera como miembro de una comunidad profesional especializada.

Este proceso asegura que el ejercicio de lectura se alcance a nivel crítico, que, en términos de Vásquez (2016), se define como:

El resultado de combinar ciertas operaciones de pensamiento que, al congregarlas, logran no sólo explicar y comprender mejor los textos sino sacarles el mayor provecho en su dimensión significativa. Pienso que existen niveles en una "arqueología" de los textos, que el modo como se estructuran prefigura un sentido, y que las diferentes tipologías textuales reclaman para sí diferentes prácticas de lectura. En este sentido, considero que la lectura crítica es el resultado de un proceso formativo, la convergencia de estrategias, saberes y determinadas habilidades cognitivas. (párr. 1)

Estos aprendizajes requieren de una enseñanza explícita de parte de los docentes de las áreas en las que se forma a los estudiantes; es decir, el docente antes que dejar tareas de lectura debe realizar algunas lecturas modeladas para que el estudiante identifique las estrategias propias de composición y de interpretación de los textos estudiados.

La lectura en voz alta

La lectura en voz alta es un ejemplo explícito para desarrollar estrategias de lectura y garantizar la comprensión efectiva de un texto. Como explican Rodríguez et al. (2016):

En un texto escrito hay una entonación implícita que el lector debe saber crear durante el proceso de lectura. Cada acento de frase está ahí,

pero no hay ninguna marca formal o gráfica que ayude a identificarlos; la organización del texto puede orientar al lector, pero este necesita un entrenamiento específico de cuáles son, segmentar así en bloques de discurso y, más aún, dar a cada uno inflexión total apropiada. Solo un entrenamiento formativo adecuado puede capacitar al lector para ello. (párr. 3)

Lo anterior significa que el estudiante necesita escuchar leer, leer acompañado. Entender que la lectura tiene recursos que se deben interpretar para poder comprender lo que se dice. Continuando con la visión de Rodríguez et al. (2016), la lectura en voz alta es una actividad obligatoria cuando se trata de abordar un texto en compañía, ya sea en un proceso de lectura o de escritura.

Por lo tanto, en el proceso de formación de los estudiantes es indispensable que aprendan a leer, a interpretar y a ver el lenguaje desde la lectura oral y esto se logra solo si el docente modela la lectura, la acompaña y pone en discusión la forma de leer, de entender y de analizar el texto. Lo anterior para que el estudiante, mediante la escucha y el comentario de los textos de otros y de los propios, tome también conciencia de la manera como están escritos, evalúe sus fortalezas y debilidades, y analice si estos dan cuenta del sentido de la tarea que enfrenta.

Como se sabe, el lector interactivo es el encargado de reconstruir el sentido del texto; en el caso de la lectura oral ese papel del lector se hace a través de la mediación fónica que, según Rodríguez et al. (2016), es la

operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades no-ccionales. Esta operación mediadora texto-lector consiste, como se ha dicho, en oír el texto, interpretando su entonación, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito están todas en el mismo nivel y linealmente dispuestas, constituyen grupos de pronunciación unitaria, con una misma entonación y un significado conjunto. Esta interpretación tiene algo de semejanza con la interpretación teatral, e incluso con la interpretación musical, aunque no se trate de una operación artística:

se trata, simplemente, de darle al texto lo que le falta —su medio de transmisión es muy pobre— para entenderlo. (p. 2)

En el caso del uso de la lectura en voz alta de los textos de un escritor que acude a una asesoría para revisarlos, esta estrategia sirve para comprender que el texto es un juego de voces y que es necesario, además de definir los asuntos pragmáticos de la comunicación escrita, resaltar el asunto de quién escribe, para quién y cómo lo hace, para definir, destacar y reconocer su voz y lo que quiere comunicar. Además, permite al escritor revisar la forma de usar correctamente los aspectos formales de la lengua.

Ahora bien, la lectura oral en el aula y en procesos de construcción de conocimiento compartido con otros añade al texto un valor y como ejercicio didáctico en el aula se denomina *lectura modelada*. Esta estrategia posibilita la construcción conjunta del sentido del texto no solo en lo que dice, sino en lo que el estudiante debe aprender a interpretar en relación con los elementos extratextuales que complementan dicho sentido. Además, el ejercicio de lectura oral es un aporte significativo para el desarrollo de la escucha.

El ejercicio de lectura para la comprensión en el aula, la lectura modelada, permite reconocer la organización del texto; destacar lo más importante; identificar las relaciones textuales, las voces de otros autores, el sentido que da la puntuación; percibir los ritmos que tiene el texto y su relación con el sentido y explicitar la actividad cognitiva que el texto exige. Todo esto para mostrar al estudiante cómo se puede interactuar con el texto.

La oralidad

La oralidad es considerada como la herramienta más importante entre el docente y sus alumnos en el aula de clase, pero la realidad actual nos exige ocuparnos no solo de la oralidad del profesor, sino que nos obliga a hacer un nuevo ejercicio de reflexión sobre la formación universitaria en cuanto al lenguaje oral. Los futuros profesionales se ven enfrentados en el mundo académico a la oralidad como una forma de

evaluación y, posteriormente, como profesionales, en el mundo social laboral, en muchos de sus ámbitos, se definirá su éxito en relación con este desempeño.

De acuerdo con Peña (2008), tanto la exposición como la discusión oral son formas validadas para comunicar y circular las ideas en el contexto universitario. Como ejemplos, ubica las interacciones comunicativas en el aula de clase, el diálogo académico, el debate, entre otros. No obstante, para el autor, “la creencia —tan arraigada en la educación— en la presunta superioridad de la palabra escrita sobre la hablada, ha contribuido a desdibujar este papel clave que tiene el lenguaje oral en la formación universitaria” (Peña, 2008, p. 6).

A pesar de esa aparente separación, el discurso oral y el escrito tienen una relación complementaria, ya que, por ejemplo, en palabras de Peña (2008):

Se escribe para preparar una exposición oral o una conferencia, rendir cuentas de lo leído o lo aprendido en clase, o como preparación para la discusión oral en un seminario. Pero también se da la situación contraria, cuando las conclusiones de los debates, las discusiones y otras tantas instancias en las que interactuamos oralmente quedan registradas por escrito en informes, resúmenes ejecutivos, protocolos y ayudas de memoria. (p. 6)

Así, pues, la comunicación oral determinará parte del éxito del estudiante y del profesional, por ello cada vez se ve a los estudiantes y docentes buscar apoyo para que la comunicación del conocimiento oral mejore tanto en el ámbito académico como en el profesional, ya que es una exigencia dentro y fuera de las aulas.

La comunicación no verbal

La comunicación oral está apoyada en los aspectos no verbales, que son fundamentales para poder expresar la intención del mensaje; para ello, hay que tener en cuenta elementos como los movimientos corporales, los gestos, el tono de la voz, entre otros, que expresan aspectos culturales, identidad

personal y profesional e incluso hay espacios profesionales que exigen unas determinadas formas de comunicar. El estudio de la comunicación no verbal se ha hecho desde disciplinas como la psicología, la sociología y la lingüística, entre otros.

Los aspectos que se consideran necesarios para la vida académica y la formación profesional y que participan de la comunicación no verbal son: la proxemia, que se refiere al uso del espacio, los grados de formalidad y las circunstancias culturales que deben ser aprendidas dentro de la comunicación para desenvolverse de manera adecuada en los ámbitos académicos y profesionales; y la kinesia, que se encarga del estudio de las expresiones corporales, apoya la intención del mensaje y transmite las emociones. El ambiente psicológico de la comunicación académica y profesional es relevante a la hora de realizar un ejercicio de comunicación del conocimiento, por lo tanto, se debe promover una conciencia entre los profesionales de que la manera de comunicar con el cuerpo es tan importante como lo que se dice para llegar al público, ya sea a la hora de hacer una exposición o de participar en una discusión, presentar un proyecto, etc. (Calvache y Cantillo, 2017).

La tutoría entre pares

Las tutorías de GRACA se apoyan en los principios de *zona de desarrollo próximo* y *el rol del par más experto*, de Vigotsky (1987), quien plantea que el nivel de desarrollo potencial tiene mayor influencia en la evolución intelectual que el nivel real. Si bien en el caso de la universidad los estudiantes ingresan con el nivel intelectual exigido para su admisión, se ha demostrado que lo que traen para incluirse y participar en el mundo universitario y en los discursos de las disciplinas no es suficiente ni tampoco se desarrolla solo con la explicación del docente, ni con el esfuerzo individual.

Es por ello que el acompañamiento de un *par más experto*, que ya ha consolidado competencias para desenvolverse en el mundo académico, le puede ayudar a avanzar en la construcción de un nuevo conocimiento que implica un cambio conceptual y

actitudinal que se desarrolla con el acompañamiento de ese par con mayor experiencia. Este, a su vez, puede comprender la situación del principiante en la nueva vida académica y ello le da las herramientas necesarias para discutir, preguntar, revisar y trabajar con el otro, lo que lo hace un tutor que media entre las nuevas exigencias y las necesidades de los estudiantes que se inician en el mundo universitario.

El concepto de tutor ha pasado por varias transformaciones. Por ejemplo, Lázaro (1997) concibió su rol como una figura casi paternal de vigilancia a los procesos cognitivos, sociales y morales de los tutorados. Luego se pasó a considerarlo como un otro con el que se dialoga sobre los escritos (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010). En la actualidad, la tutoría entre iguales se concibe como un enfoque personalizado e integral, que no solo se ocupa de los problemas académicos de los estudiantes, sino también de los aspectos personales y profesionales. En ese sentido, el tutor asume un rol activo para hacer de la tutoría una estrategia para promover el desarrollo integral de los estudiantes y, con mayor razón, cuando se trata de la tutoría entre pares porque el tutor se encuentra más próximo al contexto del tutorado al compartir rasgos como la edad y el nivel educativo (Durán y Vidal, 2004).

La tutoría entre iguales ha demostrado ser efectiva en el desarrollo de la escritura. Las investigaciones sobre escritura colaborativa entre iguales, como la de Nystrand (1986), sugieren que los estudiantes que escribieron en grupo mostraron logros importantes sobre sus compañeros que no lo hicieron. Además, las investigaciones sobre la regulación de la escritura dejan ver cómo la evolución de estos procesos tiene, como ya lo había descrito Vigotsky, la necesidad del otro. Es así como hoy se habla de la

escritura para construir conocimiento y la necesidad que tiene el sujeto que escribe de la lectura y el apoyo de un sujeto externo.

Se ha pasado, entonces, a hablar de escritura colaborativa, aprendizaje colaborativo y de la importancia de pasar de la instrucción a la interacción en el plano de la escritura. Ello implica un escritor más experimentado, un lector competente en la disciplina que, a partir del diálogo con el otro, un estudiante novato que quiere revisar sus tareas y conocimientos mediante el diálogo y con la empatía para que se comprenda su situación, modele, revise, discuta y colabore con las diferentes tareas orales y escritas que el tutorado está elaborando. La lectura compartida y los comentarios a los borradores pueden generar valiosos aportes para revisar y reelaborar sus textos (Camps, 1994).

En síntesis, la tutoría entre pares es una actividad que se realiza entre un estudiante con más experiencia y otro que busca un apoyo; el primero debe tener una gran capacidad de empatía que le permita establecer un diálogo que conduzca a la transformación del tutorado en términos académicos y personales frente al conocimiento. La relación que se establece entre el tutor y el tutorado los enriquece en relación con la valoración de los textos, la comunicación oral y escrita, y la activación de los conocimientos generales que ambos tienen. Así, pues, se podría afirmar que la tutoría entre pares es un proceso que implica una actividad metacognitiva en la que tutor y tutorado desarrollan conciencia sobre sus procesos de lectura, de escritura y de construcción de conocimiento, ya que ponen en juego lo actitudinal, lo procedimental, los procesos de auto y coevaluación, además de los principios fundamentales de la comunicación y de la interacción humana.

Capítulo 2

ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA (GRACA)

Origen interdisciplinario y propósitos de los GRACA

El objetivo de los GRACA es asumir la lectura y la escritura de manera descentralizada y transdisciplinaria. Es por esta razón que los Grupos funcionan en diferentes Facultades: Salud, Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Administración y Artes Integradas, en los programas de Sociología y Trabajo Social y en un espacio llamado Aulas de Lectura, en el que se acompaña a los estudiantes que ingresan a la Universidad dentro del programa de excepción y no en un único centro para toda la Universidad. Así mismo, para garantizar la interdisciplinariedad, en cada Grupo hay tutores de las disciplinas y otros de lenguaje, a quienes se capacita y se orienta de manera permanente. Los tutores de la disciplina orientan lo relacionado con los contenidos y el manejo conceptual, mientras que los de lenguaje lo hacen más con lo que tiene que ver con estrategias cognitivas y metacognitivas y con los aspectos formales y retóricos de los textos. Aunque como lo manifiestan los tutores —asunto que se trata más adelante—, en ellos se genera un conocimiento mutuo en la medida en que durante varios semestres comparten la formación y la tarea de acompañar a otros.

Como ya se explicó, en 2014, con la primera cohorte del diplomado en su nivel II, se implementaron los Grupos de Apoyo en la Universidad del Valle. Su surgimiento se dio no solo por una voluntad administrativa, sino, y sobre todo, para apoyar la implementación de la lectura y la escritura en las disciplinas. En el devenir para encontrar la mejor manera de brindar apoyo tanto a los estudiantes como a los profesores en estos procesos, han sido varios los cambios que se han realizado en estos tres Grupos; por ejemplo, sobre su denominación: al iniciar con la propuesta los Grupos recibían el nombre de Grupo de Apoyo a la Lectura y la Escritura (GALES). Luego, a partir de las experiencias del primer semestre en las que funcionaron los grupos como una primera experiencia piloto, se decidió llamarlos: Grupo de Apoyo a la Cultura Escrita (GRACE) y, posteriormente, se cambió su nombre a: Grupo de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA).

Como dice Carlino (2005), los estudiantes que ingresan a la universidad llegan a una nueva cultura, la académica, en la que “al ingresar a la formación superior se

les exige leer de una forma bien diferenciada a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta" (p. 85). Por eso, en un primer momento se dirigió el apoyo a la lectura y a la escritura tanto en las aulas como fuera de ellas. Pero la discusión y el análisis de los procesos entre todos los participantes de los Grupos y las reflexiones que se realizan con docentes y directivas de la universidad permitieron identificar que los Grupos fueron recibiendo de la comunidad académica solicitudes sobre asuntos relacionados con la oralidad, la kinesiología y todo lo que tiene que ver con la comunicación y la cultura académica en la institución. Entonces, ir a las aulas y conocer los usos que docentes y estudiantes dan a la comunicación en general facilitó entender que la cultura académica no solo está constituida de conocimiento que se lee y se escribe, sino que implica reconocer la universidad como

Una comunidad cada vez más heterogénea, formada por grupos de personas con intereses profesionales muy diferentes y que conforman un complejo tejido de programas de estudio, carreras, especializaciones y sub-especializaciones; una comunidad que se constituye en la práctica misma de sus propios dialectos y discursos altamente diferenciados. (Peña, 2008, p. 2)

Esta amplia tarea que se vislumbra en la universidad implica reflexionar sobre el lugar que tienen procesos comunicativos de alta complejidad, tales como hablar, argumentar de manera oral o escrita, exponer, debatir, etc. Desde este marco, en los GRACA se fue entendiendo que, en términos de comunicación, la cultura académica es muy amplia y que en esa nueva cultura hay que trabajar en el desarrollo de todas las competencias.

En este sentido, los GRACA surgieron desde una perspectiva constructivista e interdisciplinaria en la que se trabaja no solo con estudiantes, sino también con docentes para que esto genere un impacto significativo sobre la comunidad y la cultura. Para que los Grupos funcionaran de manera efectiva, se conformó un equipo de docentes para orientar el trabajo y un grupo de estudiantes que desempeñan la función de tutores de lectura y de escritura. Como ya se mencionó, para estas tutorías no solo se tienen

en cuenta estos procesos sino, además, la oralidad, y los elementos proxémicos y kinésicos que hacen parte de la comunicación en general.

Los Grupos inicialmente empezaron a funcionar en las Facultades de Ingeniería, Salud y Humanidades. En las Facultades de Ingeniería y Salud se han ido consolidando con el apoyo de sus decanos y vicedecanos y, posteriormente, se han sumado a esta actividad las Facultades de Ciencias Exactas, Administración y Artes integradas y los programas de Sociología y Trabajo Social. La organización de estos Grupos fue una de las experiencias piloto de la Universidad para la implementación de la política curricular, que reconoce la importancia del trabajo interdisciplinario de la lectura, la escritura, la oralidad y la kinesiología, y considera necesario el acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su carrera en estos aspectos. Esto implica, además, que este acompañamiento debe llevarse a cabo desde las Facultades porque se ha reconocido que esta problemática no es un asunto que está fuera de las disciplinas, sino que debe pensarse desde cada área general del conocimiento, para promover una participación activa de todos los docentes, acompañándolos en las tareas de lectura y de escritura que planean en sus cursos y que asignan a sus estudiantes.

Para ello, hay que generar un cambio de concepción hacia la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas fundamentales para la construcción de conocimiento, pero, sobre todo, crear la necesidad de realizar una práctica interdisciplinaria.

Organización de los GRACA

Como ya se mencionó, la organización está dada por Grupos en las Facultades o programas académicos. Esto hace que la propuesta de los Grupos no se conciba como un "Centro de escritura"; la razón es que las transformaciones de la cultura académica deben gestarse desde las Facultades y las unidades académico-administrativas en las que se encuentran agrupados los programas de la universidad, para, de esta manera, descentralizar los procesos de lectura, escritura, oralidad y kinesiología, debido a que forman

parte de la vida académica y no pueden los expertos en lengua ocuparse de todos los procesos y en todas las disciplinas y áreas de formación de manera unidisciplinaria.

Por lo tanto, los objetivos de los GRACA están dirigidos a:

- Promover el trabajo interdisciplinario con la lectura, la escritura y la comunicación para el desarrollo integral de las competencias en relación con la construcción de pensamiento, de conocimiento y con la difusión del saber propio de la vida universitaria y del ámbito profesional.
- Apoyar a los estudiantes en las tareas de lectura y de escritura tanto en la parte retórica y formal de los textos como en la construcción de sentido en sus disciplinas.
- Acompañar a los estudiantes en aspectos de la oralidad, la kinesia y todo lo relacionado con la comunicación en la Universidad.
- Asesorar a los docentes para que involucren actividades de lectura y de escritura en sus cursos, partiendo del reconocimiento de su función epistémica.
- Acompañar actividades puntuales en las aulas, cuando los docentes lo requieran, en las que se construye conciencia en los estudiantes de la necesidad de buscar colaboración en sus tareas de aprendizaje.
- Contribuir a la consolidación de una comunidad académica interdisciplinaria que se ocupe de la construcción de estrategias para mejorar las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior, de manera particular, en el marco de nuestra institución.
- Descentralizar los procesos de lectura y de escritura en la universidad, y explicitar la oralidad como parte de la formación integral.

Como se puede evidenciar, los objetivos de los GRACA trascienden las tutorías a estudiantes para configurar un trabajo que abarca el apoyo a docentes, lo que implica para los tutores retos en términos de formación y comprensión de por qué es importante ejecutar acciones a este nivel.

Los GRACA tienen un impacto en todos los niveles de organización académico-administrativo de la Universidad del Valle (Figura 1). Desde el nivel de la universidad porque esta estrategia de Grupos hace parte de lo que se plantea en la política curricular institucional avalada por el Consejo Superior en su Acuerdo No. 025, en lo que concierne al proceso formativo y, específicamente, al ciclo básico de la formación sobre la lectura y la escritura en lengua materna en la que se establece: 1) la creación de condiciones académicas que propicien el desarrollo de competencias comunicativas que se orientan al desarrollo de los modos particulares del discurso de las disciplinas; 2) la creación de un equipo interdisciplinario, que en este caso está conformado por profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y profesores de las disciplinas, sobre todo de aquellos quienes fueron partícipes del diplomado antes mencionado, los vicedecanos académicos de las Facultades en las que tienen presencia los GRACA, y el grupo de estudiantes tutores tanto de lenguaje como de las diferentes disciplinas; y 3) creación de espacios extracurriculares en los que se desarrollen prácticas de lectura, escritura, oralidad y kinesia.

Por su parte, las Facultades destinan recursos financieros y físicos para que los GRACA puedan avanzar en los objetivos para los que fueron creados: dotan un espacio adecuado para las tutorías y aportan recursos económicos para el pago a los tutores. La administración central, desde el programa de formación docente, asigna recursos para el pago de los tutores de lenguaje y designa personal profesional de apoyo a las actividades académicas de los Grupos.

Esto explica también el cambio de denominación que han tenido los Grupos, pues no se trata de incidir de manera puntual en lo que tiene que ver con lo escrito, sino en todo su contexto de cultura académica, entendida esta como las prácticas propias del ámbito universitario: exposiciones y participaciones orales, trabajo en grupos, consultas bibliográficas, etc.

FUNCIONAMIENTO DE GRACA UNIVALLE

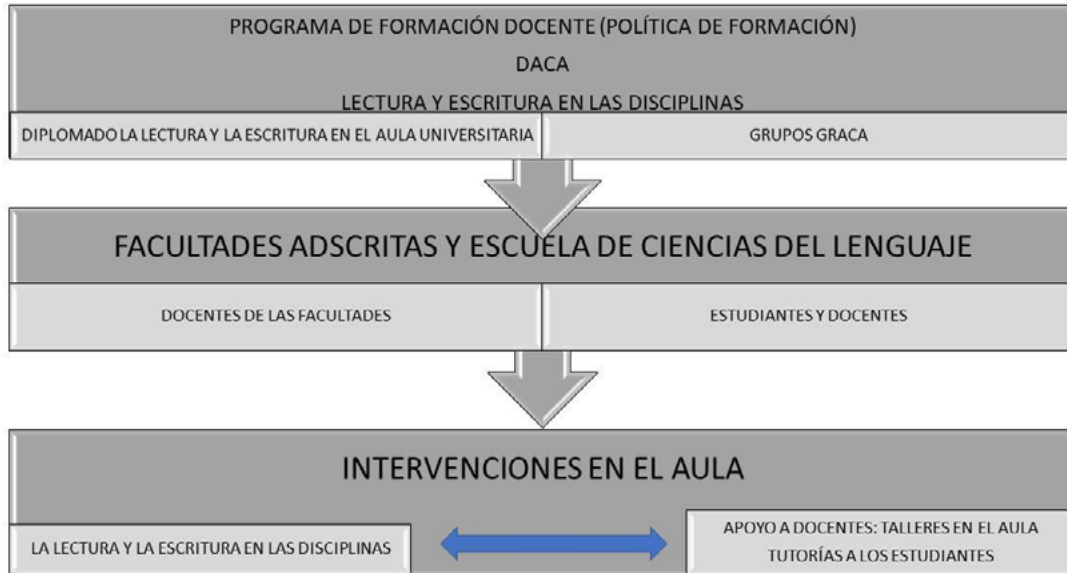


Figura 1. Niveles institucionales de impacto de los GRACA.

En la Figura 2 se aprecia cómo se organizan los GRACA.

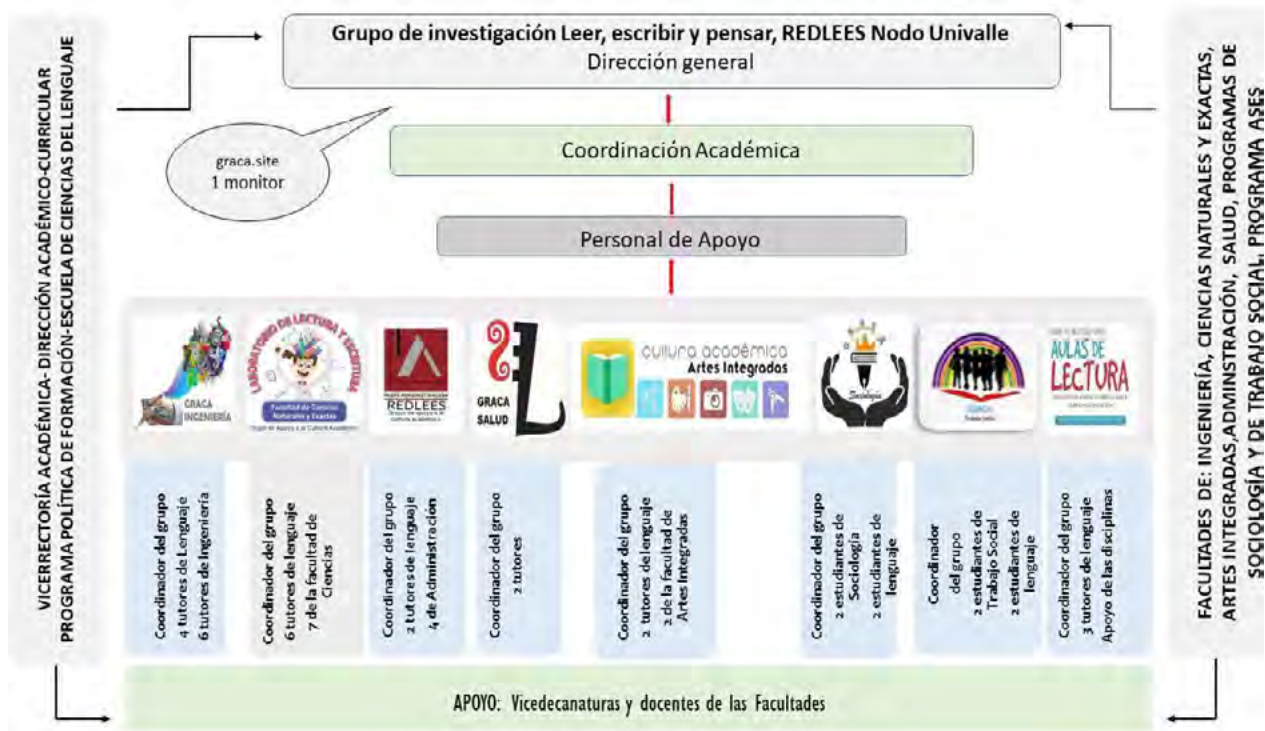


Figura 2. Estructura de los GRACA.

A continuación se detallan aspectos de la organización de los Grupos:

1. Un equipo de docentes del Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar que orienta este trabajo. Este Grupo está integrado de manera interdisciplinaria por profesores de diferentes Facultades.
2. Un coordinador de los Grupos, escogido de los tutores que ya terminaron su formación en Lenguas Extranjeras.
3. Un grupo de estudiantes monitores de lenguaje y de las disciplinas que desempeñan la función de tutores.
4. Un profesor de cada Facultad que, junto con los vicedecanos, acompaña a los tutores de la disciplina y al grupo en general.

5. Las Facultades remunerar a los tutores de las disciplinas y les asignan espacio físico en ellas.
6. La Vicerrectoría Académica asume el pago de los tutores de lenguaje.

Las funciones de cada uno de los integrantes del equipo se muestran en la Tabla 1.

Finalmente, hay que insistir en que para que el trabajo de los GRACA se realice con sentido interdisciplinario es indispensable el compromiso de los docentes de las áreas al incluir la lectura y la escritura como procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

Tabla 1. Organización y funciones del equipo GRACA.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DEL EQUIPO GRACA		
Programa de Formación DACA- REDLEES- Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar		
Equipo coordinador	Dos docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, un docente y un técnico.	Organización y coordinación de los Grupos.
		Capacitaciones generales
Decanaturas de las Facultades y programas	Ingeniería, Salud, Ciencias Exactas, Administración y Artes Integradas, Sociología y Trabajo Social	Selección y contratación de monitores para los Grupos
Equipo coordinador		Seleccionar los monitores de lenguaje para cada Facultad
		Capacitaciones generales
		Hacer seguimiento y acompañamiento al proceso
		Hacer una reunión mensual de evaluación y capacitación de los tutores.
Coordinador Académico	Docente con formación y experiencia en procesos de formación de docentes universitarios, conocedor de los procesos de lectura y escritura en las disciplinas.	Realizar talleres y asesorías continuas a los tutores para el acompañamiento en los cursos y las actividades que realizan los Grupos
		Hacer unas reuniones constantes de preparación, de evaluación y capacitación a los tutores para el acompañamiento a docentes
		Participar en todas las actividades en el equipo coordinador
Técnico o profesional administrativo	Un docente o estudiante de sexto semestre en adelante con experiencia como tutor y conocedor de los procesos de GRACA	Responsable de reuniones técnicas
		Hacer seguimiento y acompañamiento semanal a los Grupos
		Revisar los seguimientos a los tutores y a los tutorados a través de graca.site
		Atender todos los asuntos administrativos de los Grupos
		Participar en todas las actividades en el equipo coordinador

Cont.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONES DEL EQUIPO GRACA		
Programa de Formación DACA- REDLEES- Grupo de Investigación Leer, Escribir y Pensar		
Coordinador de Grupo	Un tutor de cada Grupo	Liderar todas las actividades de los Grupos Hacer seguimiento al cumplimiento exitoso de las tareas del Grupo Hacer la inducción a los tutores nuevos
Equipo de tutores	Planificar las actividades del semestre junto con el coordinador del Grupo	Diseñar, aplicar y evaluar pruebas diagnósticas. Diseñar y desarrollar presentaciones en las aulas de clase, talleres de textos escritos Brindar tutorías individuales y grupales en lectura, escritura y expresión oral, personalizadas Acompañamiento a los cursos cuyos docentes lo soliciten Hacer actividades de promoción de los espacios de tutorías Preparar los materiales y las actividades requeridas para las tutorías Reportar cada día en graca.site las actividades realizadas Alimentar con documentos los espacios de redes sociales y electrónicas de cada Grupo Presentar informes a las decanaturas y al equipo coordinador cuando estos los soliciten Realizar simulacros de pruebas solicitadas por las decanaturas y los programas Hacer y presentar el informe final cada semestre Hacer una proyección de las actividades del semestre siguiente Organizar y desarrollar actividades en las Facultades, en pro de la cultura académica