

Incidencia de las políticas institucionales relacionadas con la escritura en las Instituciones de Educación Superior participantes en la investigación sobre los resultados de las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013

¿Cuál es la incidencia de la presencia o ausencia de políticas de escritura en las Instituciones de Educación Superior, sobre los resultados de las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013, en el componente de escritura? Con esta pregunta, damos inicio a esta ponencia que muestra el statu quo de la investigación: *“Incidencia de las políticas institucionales relacionadas con la escritura en las I.E.S. participantes en la investigación sobre los resultados de las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013”*, actualmente en desarrollo y bajo la responsabilidad de uno de los subgrupos de investigación que integran la REDLEES. El objetivo de la investigación es establecer la relación entre las políticas de escritura de las universidades participantes y los resultados de las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013 en escritura, para proponer lineamientos de políticas institucionales que fortalezcan la educación superior en Colombia.

Leer y escribir son dos actividades transversales a todas las disciplinas y campos del saber. Cuando tales actividades se direccionan mediante políticas institucionales, las prácticas académicas de los estudiantes entran en una relación directamente proporcional con el currículo y por ende los aprendizajes y resultados serán más satisfactorios, a diferencia de los desempeños estudiantiles que no cuentan con una política tutelar en tal sentido. Es lógico pensar que los resultados en las pruebas que se mencionan (pruebas que dan cuenta de los desempeños) están condicionados por las orientaciones específicas en los campos de la lectura y la escritura.

No se puede desconocer que la escritura es una de las habilidades básicas que requiere la formación intelectual. El escribir en la educación superior, paradójicamente, pese a su vocación de universalidad y trascendencia, no tiende todavía, como debiera, a ser

"una actividad que permite la planificación, la citación, la reflexión, el desdoblamiento y la repetición [y que] debe tener como consecuencia la búsqueda de la eficacia total y de la perfección" (Teberosky¹, 1995: 29).

Ciertos talleres literarios, por ejemplo, sólo analizan y comparan textos, olvidando que las consideraciones acerca de lo que constituye o caracteriza a los géneros son sólo uno de los aspectos que debieran abordarse en la didáctica de la escritura. Escribir, más que facilitar a los individuos, incluso en las comunidades académicas, suele asustar, en especial al momento de enfrentarse con la hoja en blanco.

Los trabajos más incisivos que existen sobre cómo se producen los actos de escritura son muy recientes, de no más de treinta años (Camps², 1997), y no son aún suficientes. En particular, los que van más allá de las consideraciones que existen sobre qué es la escritura. Por esta misma dificultad, para el abordaje empírico de los actos de escritura, este proyecto se centra en el cómo validar los diferentes efectos que pueden tener las políticas institucionales en el desempeño de los estudiantes. Se busca hacer énfasis en esta investigación, en el sentido en que han de entenderse los términos clave de dicha formulación en cuanto a los resultados de las pruebas de Estado Saber Pro 2011, 2012 y 2013, y las prácticas institucionales que se privilegian gracias a las políticas establecidas, específicamente en cinco de las categorías que establece la UNESCO(2004) en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): ACTIVIDADES EDUCATIVAS: intencionadas y programadas que impliquen alguna modalidad de comunicación destinada a producir aprendizaje en lectura y escritura. COMUNICACIÓN: relación y uso de una gran variedad de canales y medios de difusión, eventos, talleres abiertos, foros, y espacios extra curriculares de interacción personal. APRENDIZAJE: la promoción de cambios en el nivel de comprensión y comportamiento escriturales y lectores, a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción. ORGANIZADA: cuya comunicación se fundamenta en unos objetivos y consta de un agente proveedor del entorno de aprendizaje y método de instrucción;

¹TEBEROSKY, A. (1995). *Para qué aprender a escribir?* En: Teberosky, Ana, y, Tolchinsky, Liliana. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, Colección Aula XXI.

²CAMPS, A. (1997). *Escribir, la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.* En: Signos. Teoría y Práctica de la educación, No 20. En: <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.gijon/signos3.htm>

ésta a su vez consta de un profesor que orienta y comunica el proceso de adquisición de conocimientos y competencias, con el propósito de producir aprendizaje, a través de un programa informático, *mass media* y TIC. SOSTENIBLE: las experiencias de aprendizaje lector o escritural que comprenden o incluyen los elementos de duración y continuidad.

Se requiere fundar esta indagación hasta cierto punto en las experiencias manifestadas por las propias Instituciones de Educación Superior (IES), así como en la introspección que pueda realizar en la correlación de los resultados de las Pruebas Saber Pro con estudios recientes provenientes de informes de investigación de la Universidad del Quindío y de la REDLEES; de la revisión de las evidencias de construcción de diversos tipos de textos académicos y de la lectura de las diversas teorías y aproximaciones que se hacen al mundo de la escritura y de la textualización de discursos escritos.

Por otra parte, leer en el ámbito universitario se considera hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se estima que una persona debe ser lectora para desarrollar de manera adecuada su formación. El proceso de enseñanza–aprendizaje se establece en todos los ámbitos con la mediación de la lectoescritura, más aún en el ambiente universitario donde los estudiantes adquieren la información de manera directa: de sus docentes y de las lecturas que ellos les sugieren.

Para Steiner (2001: 12) “(...) Muchísimos hombres y mujeres leen con intenciones estrictamente utilitarias y propósitos inmediatos”. Así se entiende la importancia de la lectura como una actividad que los estudiantes abordan, inducidos con motivaciones propias. Es claro que la manera como se accede a un texto determina en gran medida la capacidad de asimilarlo y de adquirir conocimiento por su intermediación y, aún, de reformular el conocimiento o la idea que el autor plasmó en el texto. En la Universidad, en gran medida, los estudiantes acceden al conocimiento por medio de los textos que contienen temáticas especializadas.

De esta manera, las prácticas de lectura en las I.E.S cambian su énfasis en buscar una memorización de los textos por la comprensión de la información, pues se espera que un

profesional además de memorizar y aprender los contenidos propios de su profesión, sea capaz de analizar, criticar y reformular otros contenidos.

Falta comprobar, si lo plasmado en las políticas, lo realizado en las IES en relación con la escritura y los niveles de complejidad de la evaluación, se correlacionan con las pruebas para educación básica y media, y son su continuación lógica; y, además, si amplían el espectro interpretativo a múltiples variables. Como valor agregado, la interpretación pedagógica de los resultados de una manera más confiable y continua.

En atención a la fundamentación teórica, es necesario profundizar en la problemática contractual relacionada con las prácticas de escritura en la educación superior y con las políticas educativas centradas en la misma. En este sentido, es menester referenciar los resultados presentados por la UNESCO en su informe *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. En este Informe Mundial de 2005, se evidencia que estamos viviendo otra revolución industrial. Surge así, el conocimiento como un elemento transformador de las materias primas y de las mismas sociedades, ya que marca la diferencia en su desarrollo. En términos de educación, el mismo documento sustenta que, a pesar de que se han mejorado sus índices de cobertura en todos los niveles, la calidad de la misma, en países en vías de desarrollo, resulta cuestionada. De acuerdo con lo anterior, la calidad se convierte en un juego que satisface, de un lado, la necesidad de ofrecer educación y de otro, cumplir con los requerimientos de organismos internacionales para obtener empréstitos. Aun así, la calidad no ha logrado el nivel esperado.

Frente a esta realidad y tomando los interrogantes de diversas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios colombianos, surge la inquietud sobre la tensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es muy común, como lo muestra la investigación de Pérez Abril (2012), que las investigaciones en un 77% se centran en los estudiantes y sólo un 23% en los docentes. Además, las investigaciones abordan principalmente a los estudiantes de primer año, lo cual no da una imagen clara del proceso de aprendizaje en la educación superior.

La investigación realizada por la REDLEES (2012)³, muestra que en la educación media las instituciones apuntan a la formación de los estudiantes en de lectura y escritura, sin conseguir resultados realmente satisfactorios. Esto hace que la apreciación común de los maestros universitarios sea siempre la misma: “los estudiantes no leen ni escriben”; apreciación de la que puede inferirse la falta de atención a estas prácticas académicas (y sociales) por parte de los docentes y por ende, la determinación de políticas al respecto por parte de las mismas instituciones educativas. La perspectiva sobre los estudiantes es errónea, pues resultaría difícil que un estudiante no alfabetizado pudiera acceder a la educación superior sin tener en cuenta las diversas pruebas que el Estado colombiano aplica durante la educación básica y la secundaria⁴

De este panorama surge la inquietud investigativa de un grupo de universidades sobre si las Instituciones de Educación Superior (IES), al igual que las instituciones de educación media, apuntan a la formación de sus estudiantes en lectura y escritura. Si es así ¿Cuentan las IES con políticas institucionales que fortalezcan los proyectos educativos?; ¿Cuáles son los resultados de la Prueba SABER-PRO al comparar instituciones que tienen políticas sobre lectura y escritura con las que no las tienen?; ¿Los resultados obtenidos son fruto de tales políticas, o hay otros elementos que los afectan de forma directa?

Ahora bien, el objetivo general de la investigación está orientado a: establecer las relaciones entre las políticas institucionales de las I.E.S. participantes en el estudio y los resultados del componente de escritura de las pruebas Saber Pro 2011, 2012 y 2013.

Por su parte, los objetivos específicos se orientan a:

1. Identificar las políticas institucionales relacionadas con la escritura en las IES participantes.
2. Describir las políticas institucionales relacionadas con la escritura en las IES participantes.

³ En prensa

⁴ Se cuentan con exámenes aplicados por el ICFES entre los cuales se cuentan las pruebas SABER 3, 5Y 9 Y pruebas internacionales como CIVED ICCS, PERCE, PIRLS, PISA, CERSE y TIMSS

3. Examinar los resultados de los componentes de escritura de las pruebas Saber Pro de los años 2011, 2012 y 2013.
4. Analizar las relaciones entre las políticas institucionales sobre escritura en las IES participantes en la investigación y los resultados del componente de escritura de las pruebas Saber Pro de los años 2011, 2012 y 2013.

Para dar cumplimiento a los objetivos investigativos, se asume una metodología descriptiva-explicativa (con un diseño mixto), que se fundamenta en el uso de tablas de contingencia, pruebas de independencia, y matrices de correlación (eventualmente covarianza) con las cuales se busca describir y comparar el efecto que las políticas, el tipo de IES o la interacción, presentan sobre el desempeño en las pruebas Saber Pro.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se estableció una comparación de los resultados de las pruebas Saber Pro (2011, 2012 y 2013) de las instituciones con políticas sobre lectura y escritura con otras que no las tengan. Es decir, el primer instrumento permite que se rinda cuenta de la existencia de políticas sobre lectura y escritura en las IES. El análisis estará dado por la presencia o ausencia de las políticas. A la par de este análisis es necesario entrar a identificar la naturaleza, los elementos o características de las políticas de lectura y escritura de las IES.

En este momento el grupo de investigación ha realizado un análisis de las reglamentaciones estatales y las políticas nacionales sobre la prueba SABER PRO, en el cual vale la pena considerar el documento: “Evaluación de sistemas educativos: Colombia” de la Fundación Konrad Adenauer Stiftung y el Centro de Estudios en Políticas Públicas (2005). Este documento presenta plantea 4 subsistemas del sistema educativo colombiano: gobierno educativo, evaluación e información, recursos humanos y curriculum y prácticas. La conclusión que plantea este estudio respecto a la evaluación en el sistema educativo apuntan a que “No se registra que se releve información complementaria para contextualizar los resultados de la evaluación, ya sea de carácter sociofamiliar o vinculada con determinadas características de las instituciones educativas o de los docentes que enseñan las áreas evaluadas” (Fundación Konrad Adenauer Stiftung; Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2005). Esta conclusión tiene aún vigencia en nuestros días, si se tiene en cuenta que el Ministerio de Educación y el ICFES ponen a disposición de las distintas comunidades los resultados de la prueba

de Estado SABER PRO, sin embargo y es un tema de profundo debate en nuestras comunidades educativas y académicas que reflexionan sobre educación, aún no está clara la forma en la que estos resultados pueden ser usados para conocer el nivel de calidad alcanzado por todo el sistema educativo hasta el nivel superior. Esta afirmación puede sustentarse si se examinan las siguientes situaciones: la primera es que esta prueba no tiene antecedentes en otros países de América Latina, con la que sería posible establecer algunos elementos de comparabilidad; en este sentido, de acuerdo con lo que nuestra indagación ha reflejado, no existe ningún otro país de la región que haya implementado una prueba de este tipo. Otros países han establecido y mantenido las pruebas de Estado que permiten el acceso a educación superior durante las últimas tres décadas; empero y tal vez debido a su corta trayectoria, sigue generando dudas la utilidad que pueden tener las pruebas estandarizadas para generar impactos importantes en planes de mejora de los sistemas educativos latinoamericanos (Martínez Rizo, 2009).

Durante los últimos cinco años el ICFES ha generado la estrategia de poner a disposición de los distintos grupos de investigación, educadores y público en general las bases de datos de los resultados de las distintas pruebas de Estado que tiene a su cargo. Esta facilidad ha permitido que distintas voces y enfoques nutran la discusión respecto qué utilidad tiene no solo la implementación de estas pruebas, específicamente SABER PRO, sino también la utilidad de los resultados que arrojan; de esta forma, el ICFES ha suscitado un interesante espacio de debate, análisis y diálogo entre los distintos sectores del sistema educativo. Aunque puede ser una situación halagadora, sigue generando muchas dudas en las distintas comunidades académicas y educativas el hecho de que ni el Ministerio de Educación ni el ICFES han hecho pronunciamientos oficiales respecto a los planes de mejora del sistema que se han establecido desde la implementación de las pruebas para fortalecer el sistema educativo. Si bien es una situación que permite a distintos actores del sistema pronunciarse, llama poderosamente la atención que hasta el momento no se han conocido estrategias estatales que se hayan construido con base en los resultados de las pruebas de Estado en general, y las pruebas SABER PRO en particular.

Otro resultado parcial de la presente investigación es que actualmente las pruebas de estado para la Educación Superior en Colombia cuentan con un sistema de regulación normativo claro y estructurado desde el gobierno, pero no se complementa con las

normativas institucionales, lo cual ya había sido planteado para las Pruebas ECAES por Gabalán (2007). Es decir, la situación de las políticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior posee un gran problema de articulación entre el estado colombiano y las instituciones educativas.

La falta de articulación se puede observar claramente con el extenso número de investigaciones y trabajos que resaltan la problemática que se da cuando se interpone una visión de estado y la visión institucional en función de lo que es la calidad en educación. De hecho, es la visión capitalista del estado la que se critica por parte de la academia como manipuladora de lo que debería verdaderamente significar la calidad. Por ende, la academia reconoce que no se puede asegurar la calidad con pruebas estandarizadas que se basan en competencias que están en función con la productividad del país.

En este sentido, se tiene dos problemas claramente definidos:

1. No hay articulación entre el estado y las instituciones en relación con el establecimiento de las políticas educativas para el aseguramiento de la calidad. Esta situación se da por la no integración de las políticas estatales con las políticas institucionales.

2. La falta de integración entre la políticapública y la política institucional se puede dar por la falta de claridad en el concepto de calidad . Para el estado , este concepto está ligado a una significación atribuida al plano económico, mientras que para un gran número de académicos la calidad es una ideal holístico que no depende solo de la economía.

La situación anterior se plantea a partir de la deducción y la revisión de algunos estudios realizados en Colombia que tienen como foco investigativo el tema de la calidad de la educación, las políticas educativas y las Pruebas Saber PRO. Tales estudios presentan una gran tendencia a utilizar métodos cualitativos de análisis crítico en su esquema metodológico. Por tal motivo, son muy pocos los trabajos que utilizan análisis multifactoriales o multicomponenciales de corte cuantitativo que permitan ver otra perspectiva de estas categorías de análisis. Teniendo esto presente se puede inferir que el estudio de la calidad educativa en Colombia, y su relación con las políticas educativas, queda en deuda pues solo una investigación profunda que utilice un método

mixto y que, a su vez, articule los posibles elementos estadísticos de los resultados de las pruebas SABER PRO, lograría poner en evidencia su posible relación con las políticas de educación en Colombia.

Por otra parte, y profundizando en el estudio del estado del arte, se encuentra un hallazgo previo muy interesante. Según los estudios analizados, existe una falta de coherencia entre las políticas educativas estatales y las políticas institucionales. Para los autores que aseveran dicha tesis, la razón fundamental de esta problemática se debe a un problema de mercantización de la educación. En otras palabras, la concepción neoliberal de la educación está inmersa en un utilitarismo práctico que se aleja del deber ser de la universidad como institución autónoma y generadora de conocimiento.

Con respecto al concepto de calidad y aseguramiento de la misma, los estudios revisados aportan una perspectiva que critica, contundentemente, la falta de claridad entre uniformidad e igualdad. En este sentido, la calidad educativa se busca a partir de la uniformidad de criterios y aspectos institucionales en el estado colombiano. Esta mirada es sumamente criticada debido a la imposibilidad existente de igualar las diversas condiciones de las instituciones en un estado multicultural y pluralista. Además, las instituciones se encuentran inmersas en una diversidad socioeconómica que afecta, de manera directa, esa necesidad de igualación.

Finalmente, se puede observar que son pocos los estudios que intentan integrar la categoría de calidad en la educación, desde las pruebas Saber Pro, y la categoría de Políticas Institucionales para el aseguramiento de la calidad. Del mismo modo, no se evidenciaron estudios rigurosos que integraran el proceso escritor a las dos categorías previamente establecidas.

Para culminar, es menester aclarar que la investigación que aquí se presenta constituye un aporte importante para los estudios científicos de la educación en Colombia, teniendo en cuenta que puede servir como insumo en la actual discusión respecto a la necesidad de construir una política pública para educación superior y para una política institucional de desarrollo de lectura y escritura en educación superior que permita el fortalecimiento de los lazos entre los diferentes actores relacionados con la educación superior y, en este sentido, que defina los procesos, propósitos, estrategias y recursos

disponibles que promuevan la transversalidad y coordinación entre los diferentes estadios de educación formal (ASCUN, 2013: 17). Esta articulación también puede incluir la relación entre propuestas institucionales y el diseño de la prueba de Estado Saber Pro. Además, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) ha trabajado también en una propuesta para la creación de una política pública en lectura y escritura para la educación superior que permita superar modelos asignaturistas en la enseñanza de la lectura y la escritura, y contar con mayor articulación entre los distintos niveles de formación, entre otras iniciativas (REDLEES, 2013: 28). Así, esta investigación tendrá en cuenta consideraciones generales sobre el modo como esta formación debería adelantarse en los planes de estudios, desde sus elementos organizacionales, de distintas formas de acompañamiento y formación docente, hasta el currículo (Carlino, 2004: 76).

En este marco, la investigación permitirá, por un lado, hacer un contraste en los resultados obtenidos por los estudiantes de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, para identificar las iniciativas efectivas en competencias comunicativas en educación superior que podrían ser replicadas o consideradas por otras IES en el país; por otro, permitirá analizar las trayectorias que las distintas IES han recorrido en términos de sus estrategias y resultados. De esta forma, nuestra investigación podría constituir un insumo valioso para establecer la pertinencia y las posibles modificaciones que deban hacerse a la prueba Saber Pro para que se ajuste a los procesos curriculares, las dinámicas pedagógicas y las habilidades que se busca propiciar en los estudiantes de educación superior del país.

Referencias

- Arias-Gundin, O. y García, J.** (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. Aula Abierta. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ASCUN** (2013). Desarrollo humano sostenible y transformación de la sociedad - Política pública para la educación superior y agenda de la Universidad, de cara al país que queremos. Disponible en:
http://www.ascun.org.co/images/Documentos_Publicaciones/DOCUMENTO_CNR__14-02_final.pdf
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.** (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Disponible en:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf
- Camps Ana,** (1997). Modelos del proceso de redacción de algunas implicaciones para la enseñanza. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A.** (1997). Escribir, la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". Signos - Teoría y Práctica de la educación, N° 20. Disponible en:
<http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.gijon/signos3.htm>
- Carlino, P.** (2004). Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad. Lectura y vida. Revista Latinoamericana, año 25 N°1, pp 16 -27.
- Carlino, P.** (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D.** (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación 6. Disponible en:
http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm
- Cassany, D.** (1995). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito (2ª Ed.) Barcelona: Biblioteca de Aula. Serie Lengua. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Cassany, D.** (1999). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. La Alegría de enseñar. Disponible en:
http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf
- Cassany, D.** (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D.; Luna, M y Sanz, G.** (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao
- Cerda, H.** (1991). Los elementos de la investigación. Bogotá. El búho.

Flórez R., R. (2003). El desarrollo del lenguaje: de la oralidad a la escritura. *Areté*, Año 3, Nº 3.

Gabalán, J.(2007). *ECAES: "Una visión sistémica"* . En: El Hombre Y La Máquina. v.XVIII fasc.29 p.8 – 21. Cali: Colombia.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawren Earlbaum Associates.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An Interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawren Earlbaum Associates.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-127). Mahwah, N.J.: Lawrence ErlbaumAssociates.

Hernández, J. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.

Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación (5ª Edición)*. México: Mc Graw Hill.

ICFES (2014)- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (Julio de 2014). ICFES . Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>

ICFES (1991). *La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura*. Bogotá: ICFES.

Kellogg, R. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-727). Mahwah, N.J.: Lawrence ErlbaumAssociates.

MEN (1994) - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Julio de 1994). Organización de Estados Iberoamericanos. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

MEN (2009) - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (julio de 2009). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de Ley 1324 de 2009: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210697.html>

- REDLEES** (2013). Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior. Disponible en: <http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2013/07/Documento-de-pol%C3%ADticas-16-de-junio-cuarto-borrador.pdf>
- REDLEES** (2011-2013). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Comité de investigaciones de REDLEES. Nodo Bogotá-Centro. (En proceso de edición).
- Pérez, M. y Rincón, B.** (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.
- Pérez, M.** (2000). Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa: ejes de la evaluación de producción de textos, en Daniel Bogoya (Comp.). Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI, Bogotá, Secretaría de Educación, 2000, pp.61-91.
- República de Colombia** (1992). Consejo Nacional de Acreditación. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Ley30_1992.pdf
- Scardamalia, M. y Bereiter, C.** (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C.** (1999). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*. No 58.
- Solé, I.** (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Solé, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Steiner, G.** (2001). Carta de amor a la lectura. *Letra Internacional*, 72, pp. 12-15.
- Unesco en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (2011). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Teberosky, A.** (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En: Teberosky, Ana, y, Tolchinsky, Liliana. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, Colección Aula XXI.
- UNESCO.** (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO.** (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Disponible en

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento. Informe mundial.* Ediciones

UNESCO. Disponible en unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO. (2006). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Disponible en:

[http://www.ciep.fr/es/enic-naricfr/docs/classification-internationale-type-de-l-](http://www.ciep.fr/es/enic-naricfr/docs/classification-internationale-type-de-l-education.pdf)

[education.pdf](http://www.ciep.fr/es/enic-naricfr/docs/classification-internationale-type-de-l-education.pdf)

Vásquez, R., F. (2001). Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. En: Jurado,

Fabio y Bustamante, Guillermo. Los procesos de lectura. Bogotá, Magisterio.