

Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana

Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez | Universidad del Quindío. Armenia (Colombia)

Este artículo parte de algunas nociones acerca del significado de «competencias» y se centra en aquellas que los estudiantes universitarios necesitan desarrollar para obtener éxito en su disciplina. Esta reflexión conduce a visibilizar prácticas académicas que han establecido la mayoría de universidades en Colombia, mediante cursos iniciales de lectura y escritura que resultan insuficientes para la formación de profesionales competentes en la comprensión y producción de los textos con los que se enfrentarán en sus respectivas disciplinas. En este contexto se presentan los resultados de la investigación desarrollada por diecisiete universidades colombianas ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, que ha servido como marco de referencia para la formulación de propuestas en pro de un cambio de políticas educativas. Estos resultados se comparan, en un tercer apartado, con los derivados de otras ochenta investigaciones a modo de estado de la cuestión. En un tercer apartado se recogen, igualmente, los resultados de otras investigaciones con el fin de facilitar la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación. Nuestro objetivo es evidenciar la preocupación que las falencias encontradas en los estudiantes generan en sus docentes y, por ende, la necesidad de encontrar soluciones a una problemática que está tan relacionada con la forma como se aprende y se genera conocimiento.

Palabras clave: competencias, prácticas de escritura académicas, investigación, educación superior.

This article is based on several notions about the meaning of «competence» and focuses on the concepts that university students need to master if they are to succeed in their subject. This is followed by observing academic practice at the majority of universities in Colombia, where initial reading and writing courses are clearly inadequate for properly educating professionals who need to be able to understand and produce the texts they will face in their respective subject areas. This article also presents some findings from a variety of research projects on these practices, carried out by different means, to facilitate reflection and academic dialogue among education professionals from their experience in specific problematic areas. In addition, this article attempts to show that teachers are concerned about students' shortcomings and that solutions need to be found to a problem concerning the way people learn and produce knowledge. To meet this concern, seventeen Colombian universities carried out the research project What is the purpose of reading and writing at Colombian universities? A contribution to help consolidate national academic culture, whose results will serve as a reference for drawing up proposals for bringing about changes in education policy.

Key words: Competences, academic writing practices, research, higher education.

Cet article se base sur diverses notions à propos de la signification du terme «compétences» avant de se focaliser sur celles que les étudiants universitaires ont besoin de développer pour réussir dans leurs études. Cette réflexion a pour

effet de donner une certaine visibilité à des pratiques académiques établies dans la plupart des universités de Colombie à travers des cours débutants de lecture et d'écriture qui s'avèrent insuffisants pour une formation adéquate de professionnels compétents en compréhension et production de textes auxquels ils devront faire face dans leurs disciplines respectives. À cet effet, nous présentons les résultats d'un projet de recherche intitulé ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país dans lequel ont participé 17 universités de Colombie, et qui a servi de cadre de référence pour la formulation de propositions en vue d'un changement de politiques éducatives. Les résultats obtenus sont comparés avec ceux de 80 autres projets dans le but non seulement de dresser un état de la question mais encore de favoriser la réflexion et le dialogue académique entre professionnels de l'éducation. Notre objectif est donc de mettre en évidence la préoccupation que les lacunes observées chez les étudiants provoquent chez leurs professeurs et, au-delà, la nécessité de chercher des solutions à un problème si intimement lié à la manière d'apprendre et de générer de la connaissance.

Mots-clés: *compétences, pratiques d'écriture académiques, recherche, enseignement supérieur.*

Que la escritura plantea problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. (Carlino, 2005)

En razón de la proliferación de nociones acerca de lo que significan las competencias, mencionaremos algunas definiciones que resultan de interés. Por ejemplo, el proyecto Tuning Europa o Latinoamérica (2007) las conceptualiza como «combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y

habilidades»; la Unesco (1999: 68) las reconoce como «la adaptación de la persona a la situación y su contexto»; Vasco (2003) las define como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos nuevos y retadores. Por su parte, Álvarez (2010: 35) define las competencias como «capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos (ámbitos o dimensiones sociales, interpersonales, personales o profesionales) determinados para resolver problemas reales. Se trata, por tanto, de fenómenos complejos que consisten en saber hacer cosas, situadas contextualmente».

No obstante y a pesar de la similitud de miras, el concepto sobre competencias más generalizado y aceptado en Colombia es el pro-

puesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 1999) como la institución encargada de formular directrices en evaluación. Para dicha institución, una competencia es un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos. Dicho en otros términos, una competencia es una capacidad para el logro de tareas relativamente nuevas, porque se alejan de las labores rutinarias o porque se conciben en contextos distintos. Entonces, ese «saber hacer» requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento ejercidos en un contexto histórico y cultural. Ahora bien, en la educación superior las competencias pueden ser intelectuales y afectivas, comunicativas o investigativas. Pero, más allá de las distintas definiciones, la competencia se entiende como la capacidad que integra conocimientos, habilidades y valores; dicho en otros términos, abarca aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados con la búsqueda de prácticas eficientes. Desde esta perspectiva, la competencia evidencia e integra comportamientos observables que privilegian «el saber hacer con el saber» antes que la memorización de información.

1. Las competencias escritas en la universidad

En este orden de ideas, si nos centramos en las competencias que los estudiantes universitarios necesitan fomentar para obtener éxito en su disciplina, nos enfrentamos con prácticas académicas que han establecido la mayoría de universidades en Colombia. Por ejemplo, en el primer y segundo semestres de cada carrera, los estudiantes *deben* recibir cursos de comprensión y producción que los capaciten para un mejor desempeño en sus respectivas áreas de

saber; pero, a la vez, se proponen «horarios corridos» a los que pueden ingresar alumnos de cualquier área; esta heterogeneidad impide un trabajo centrado en las disciplinas, como propone Carlino (2004), y hace que la asignatura pierda eficacia. De esta manera, se desaprovecha un espacio favorable para el desarrollo de competencias en escritura específicas de un área de conocimiento y el empleo de géneros pertenecientes a cada disciplina o profesión, para lo cual se exigen grupos de estudiantes con los mismos intereses disciplinares.

Miret y Tusón (1996: 4) también se refieren a esta problemática así: «Apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas que componen el currículo educativo supone, en gran medida, apropiarse del discurso en que se expresa cada una de esas parcelas del saber». Así, un especialista en lenguaje puede contribuir a la lectura y escritura de algunos textos disciplinares introductorios; sin embargo, tendrá limitaciones para hacerlo con textos especializados, ya que identificar si la idea que se plantea es coherente o si un conector establece una relación adecuada entre dos ideas será tarea para quien conozca el tema que el texto aborda. Del mismo modo, para comprender un texto, conviene que alguien versado en el tema ayude a quien intenta introducirse en el campo disciplinar a explicitar discusiones que le anteceden. Por lo anterior, coincidimos con Carlino (2004: 17) cuando afirma que «como *instancias únicas*, los cursos iniciales de lectura y escritura son insuficientes para la formación de profesionales competentes en la comprensión y producción de los textos que enfrentarán en la universidad». Sin embargo, reconocemos la importancia de las enseñanzas que puede proporcionar un especialista para presentar textos de iniciación, en un campo disciplinar.

Igualmente, vale la pena tener presente que el estudiante es, ante todo, un aprendiz que se está formando en una disciplina, que pertenece a una familia, a un barrio, a una clase social, a una cultura, que tiene conciencia de su compromiso y que, además, forma parte de otros contextos que intervienen sin cesar en su producción textual. Estas situaciones manifiestan la doble responsabilidad del aprendiz de escritor: por una parte, su implicación como ser individual, con unos conocimientos previos específicos conceptuales y discursivos (Scardamalia y Bereiter, 1992), y por otra, la inclusión en una cultura, en un contexto social que delimitan su producción (Grupo Didactext, 2003).

De hecho, desde nuestra experiencia con estudiantes universitarios hemos podido reconocer que la mayoría de sus problemas de aprendizaje derivan de la poca competencia que poseen para comprender los textos de sus respectivas asignaturas y, más aún, para escribir sobre asuntos relacionados con su campo profesional específico. También hemos descubierto que sus problemas radican en la falta de conciencia sobre la existencia de diversas tipologías y de géneros discursivos propios de dichas asignaturas, a cada uno de los cuales corresponde una estructura, unos organizadores textuales y unos aspectos gramaticales y pragmáticos.

De los presupuestos anteriores, podemos deducir que la formación de estudiantes competentes para escribir los géneros propios de su disciplina requiere de una política institucional sobre producción textual en la universidad y no puede circunscribirse a un solo curso obligatorio que, igualmente, se imparte en los primeros se-

mestres y que no se retoma en semestres avanzados, cuando ya los estudiantes han adquirido un dominio de su disciplina. Del mismo modo es indispensable el trabajo de docentes especializados en lengua porque ellos conocen la estructura de las tipologías y de los géneros discursivos, pero también se necesita el concurso de profesores de la disciplina interesados en una reflexión sobre cómo se escribe. Tanto es así que los estudios sobre producción escrita que se realizan en la actualidad tienen en cuenta como sujetos de investigación a universitarios de diversas profesiones; esto supone una mayor conciencia de la diversidad de disciplinas y, por lo tanto, de la importancia de implementar prácticas de enseñanza adecuadas y de formar a los docentes, de acuerdo con estas necesidades, lo que constituye un avance significativo en el desarrollo del concepto de *didáctica de la escritura* y lo hace más complejo.¹ En este orden de ideas podemos pensar en el concepto de didáctica, tal como lo conciben Pasquier y Dolz (1996: 32):

Hay que enfocar la enseñanza de la composición no como un procedimiento unitario y global, válido para cualquier texto, sino como un conjunto de aprendizajes específicos de géneros textuales variados [...] no se aprende globalmente a escribir, se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar, a describir, a levantar actas, a escribir diversos géneros de cartas, etc. Cada texto presenta problemas de escritura distintos que exigen la adopción de estrategias de enseñanza adaptadas; lo que significa que los procesos de lectura y escritura constituyen un aspecto fundamental en la formación del estudiante y no una provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas.

1. En esta línea se enmarcan los nuevos proyectos de investigación del Grupo Didactext (por ejemplo, *Creación de una guía de escritura académica y profesional para estudiantes de Grado y Postgrado de formación del profesorado*), algunos de cuyos resultados se han presentado ya (García Parejo y Ahern, 2010, García Parejo y Agosto, 2010).

2. Un proyecto de investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Con la intención de analizar las situaciones descritas en los párrafos anteriores y proponer políticas que, de algún modo, atenúen la problemática y generen en el estudiante el convencimiento de que el lenguaje es creador de pensamiento y de que sólo desde un manejo adecuado de los procesos de comprensión y producción textual es posible aprender y aprender a pensar en sus respectivas disciplinas, diecisiete universidades pertenecientes al sector público y privado, de variadas regiones de la geografía colombiana y con tamaños físicos y poblacionales diversos, inician un rastreo de las prácticas de lectura y escritura académicas desde un proyecto interinstitucional.² La investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, busca «describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en la universidad colombiana, con el fin de proponer orientaciones de política al respecto» y formula la siguiente serie de interrogantes para reconocer si la comunidad académica cumple con este compromiso:

- ¿Qué prácticas de lectura y escritura promueve la universidad, en atención al tipo de cultura académica que intenta favorecer?
- ¿Qué sentido tiene que los estudiantes pasen buena parte de su formación de pregrado, a veces incluso de postgrado, sin *comprender* que el empleo de adecuadas prácticas discursivas es fundamental para

convertirse en miembros activos de sus comunidades académicas y profesionales?

- ¿Para qué un grupo de bienintencionados profesores de español intenta enseñar a hacer cosas con las palabras en contextos específicos, si al lenguaje no se le ha asignado un papel significativo en las prácticas disciplinares auténticas?
- ¿Qué orientaciones pedagógicas y didácticas sistemáticas con respecto al desarrollo de la competencia lectora y escritora de los estudiantes se establecen en los diversos espacios académicos?
- ¿Cómo se concibe la lectura y la escritura en la mayoría de las cátedras: como una herramienta de aprendizaje, o su función epistémica pasa inadvertida?
- ¿Cómo se manifiestan las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura en el nivel universitario en relación con la educación básica?

Para responder a estos interrogantes, cada una de las diecisiete universidades participantes en esta investigación interinstitucional se dio a la tarea de indagar qué piden leer y escribir los docentes de las diversas áreas en sus respectivas instituciones, con qué propósito, qué hacen con lo que leen y escriben, qué apoyos reciben los estudiantes y con qué observaciones los docentes les devuelven sus trabajos. Estas preguntas fueron sistematizadas mediante una encuesta denominada *Prácticas de lectura y escritura académicas*, que fue aplicada a 3.715 estudiantes de las diecisiete universidades

2. En la investigación 120345221206, subvencionada por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias), participaron las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana-Cali, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad del Quindío, Universidad del Cauca, Universidad del Atlántico, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad de la Amazonía, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad de Ibagué, Universidad del Pacífico, Unidad Central del Valle del Cauca, Fundación Monserrate.

participantes que cursaban los últimos semestres, en los diferentes programas académicos –agrupados de acuerdo con la clasificación realizada por la Unesco (1997) de las áreas del saber–.³ Para procesar los datos que arrojaron las encuestas se utilizó el modelo de Rasch de la teoría de respuesta al ítem, cuyos resultados se expresan en una escala que tiene promedio 50 y desviación estándar de 10 puntos.

A continuación, presentamos un ejemplo del proceso que está relacionado con la pregunta 9 de la encuesta *Prácticas de lectura y escritura académicas*: «¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad?», con sus diferentes opciones:

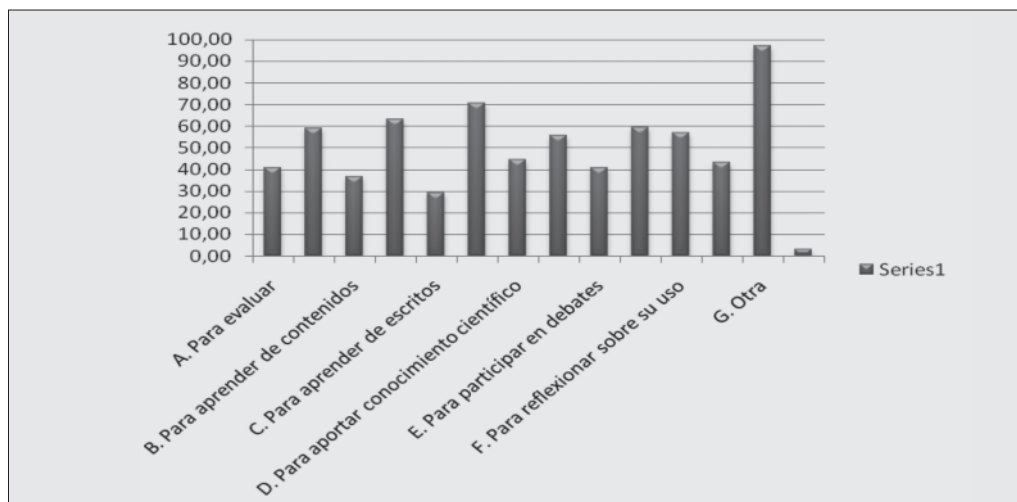
- Para que los profesores evalúen a los alumnos.
- Para que los estudiantes aprendan contenidos de las clases.
- Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales.

- Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.
- Para discutir y participar en escenarios académicos.
- Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.
- Otra.

Los porcentajes del cuadro 1 demuestran claramente las preferencias de los estudiantes y las prácticas de sus docentes.

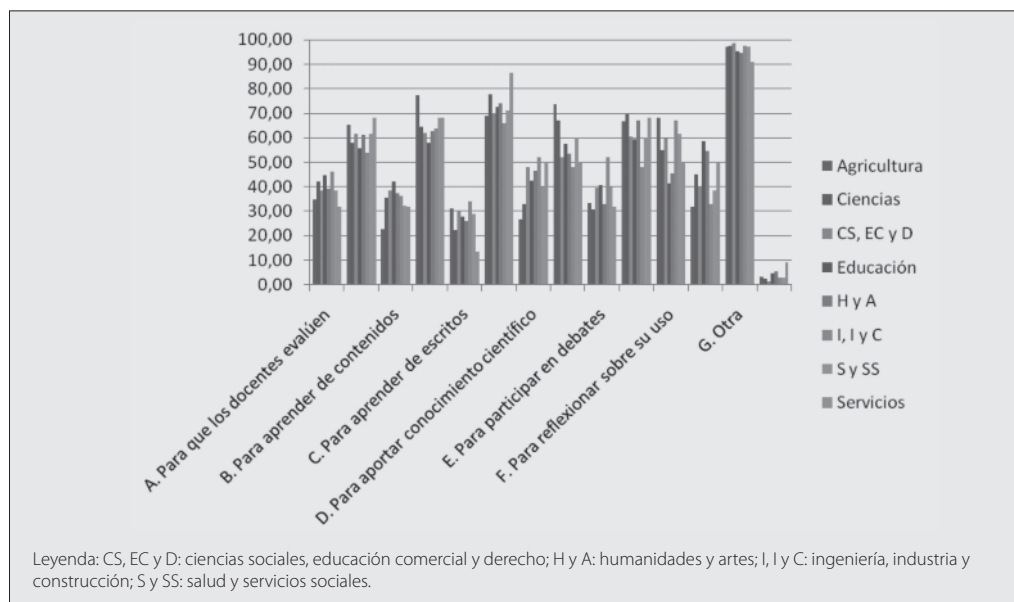
Las dos respuestas que obtuvieron el más alto puntaje indican que los estudiantes perciben que la escritura está relacionada de manera directa con el aprendizaje de nuevos contenidos. Por su parte, las otras dos opciones que fueron elegidas con mayor frecuencia –entre el 50% y el 60%– presentan motivaciones opuestas: mientras que con una se admite que la escritura se usa con un pro-

Cuadro 1. Resultados de la pregunta «¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad?» de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* (2009)



3. 1: educación; 2: humanidades y artes; 3: ciencias sociales, educación comercial y derecho; 4: ciencias; 5: ingeniería, industria y construcción; 6: agricultura; 7: salud y servicios sociales; 8: servicios.

Cuadro 2. Resultados de la pregunta ¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad? en relación con las áreas de conocimiento de la UNESCO



pósito investigativo, analítico y crítico, a la otra se le asigna un propósito evaluativo que, aunque se considera apropiado, no refleja el fin último de la escritura en la universidad, del que se ha hablado ya con profusión. Las dos respuestas restantes, aunque no poseen el porcentaje deseable, sí demuestran la funcionalidad de algunas prácticas.

Ahora bien, importa conocer este mismo análisis pero circunscrito ya a las áreas del saber definidas por la Unesco (cuadro 2).

Los porcentajes obtenidos en relación con las distintas áreas del saber demuestran que en las disciplinas, en general, la *escritura con fines evaluativos* ocupa lugares destacados en salud y servicios sociales (68,18%), agricultura (65,15%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (61,67%), humanidades y artes (61,02%), en detrimento de las posibilidades de análisis, interpretación y crítica que la escritura

ofrece y en contravía de lo que señalan estudios recientes. En la opción, «Para el aprendizaje de contenidos», nuevamente agricultura obtuvo el primer lugar (77,27%), seguido de servicios (68,18%) y ciencias (64,46%). Como señalan las cifras, la frecuencia se mantiene nivelada en las áreas de saber, quizás por sus características específicas, que centran su interés en la transmisión de contenidos.

En relación con la opción «Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales», el resultado más alto lo obtuvo el área de servicios con un 86,36%; le siguen ciencias (77,69%), humanidades y artes (74,02 %), educación (72,39%), salud y servicios sociales (71,07%). En este ítem se conservan porcentajes similares en todas las áreas con excepción de la de servicios que, posiblemente por su proyección laboral establece un vínculo fuerte con la escritura para satisfacer una necesidad.

También porque una mayoría de los estudiantes no han asumido la necesidad de aprender a producir textos de especialidad; dicho de otra manera, textos para profesionales de las diferentes ciencias y disciplinas, ya que los estudiantes no consideran que sus asignaturas estén relacionadas con formas particulares de escribir, y menos que estas formas deban ser aprendidas junto con los contenidos de cada disciplina.

La opción «Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional» muestra resultados menos homogéneos: agricultura (73,48%), ciencias (66,94%), salud y servicios sociales (60,09%), educación (57,42%), humanidades y artes (53,54%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (52,11%), servicios (50%), ingeniería, industria y construcción (47,97%), que dejan ver cómo el interés en la escritura depende de la exigencia que la actualización del saber imponga a cada disciplina. Por ejemplo, las carreras para las que el avance científico está en primera línea muestran los porcentajes más altos en esta opción; sin que esto signifique, por supuesto, que las áreas con menos puntajes no establezcan vínculos directos con la ciencia y la tecnología.

En referencia a la alternativa «Para discutir y participar en escenarios académicos», se obtuvieron porcentajes más bajos que en las demás opciones: ciencias (69,42%), servicios (68,18%), humanidades y artes (66,93%), agricultura (66,67%), educación (59,47%), ingeniería, industria y construcción (48,13%). Esto puede significar que así como en algunas áreas ocupa un lugar destacado la preocupación de los estudiantes por escribir para publicar, para ser oídos, para mostrar avances investigativos, en otras, tal vez, su interés se reduce a cumplir con las «tareas escolares». Llama la atención el bajo porcentaje en el área de educación para este ítem.

En la opción «Para aprender y reflexionar sobre el uso de la escritura» se muestran los porcentajes más bajos en todas las áreas, inclusive la de agricultura, que siempre había estado a la vanguardia, disminuye de manera abrupta su media (31,82%). De igual manera, otras áreas manifiestan un descenso notorio de sus promedios: ingeniería, industria y construcción (32,97%), salud y servicios sociales (38,33%), ciencias sociales, educación comercial y derecho (40,34%), ciencias (45,04%), servicios (50%). Inquietan estos resultados porque demuestran que no se utilizan estrategias metacognitivas en el proceso de escritura y, por lo tanto, no se asume de forma consciente la función del lenguaje, sus disímiles manifestaciones y las especificidades inmanentes al ámbito de uso.

Estos resultados avalan la necesidad de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Ésta nos ha permitido conocer, a través de la encuesta que estamos analizando, cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades en lectura y escritura que presentan los estudiantes universitarios. Asimismo, busca mostrar a los docentes, mediante propuestas académicas, cómo superar las dificultades que a diario deben enfrentar. Para ello se pregunta: ¿con qué estrategias cuentan los docentes para orientar los procesos de producción textual en las distintas áreas del saber y para hacer conscientes a los estudiantes de las diferentes formas de uso de la escritura? Además, ¿se estarán favoreciendo los procesos de escritura autónoma y, con ello, el despliegue del pensamiento científico? Por último, ¿de qué manera se puede potenciar en todas las áreas del saber la escritura para la divulgación científica, la participación en escenarios, la conformación de redes académicas, los procesos investigativos y la reflexión sobre el uso de las tipologías tex-

tuales y sus géneros discursivos, en búsqueda del fortalecimiento de la cultura académica y su proyección social?

3. Otras investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad: breve estado de la cuestión

Nuestro proyecto de investigación se acompaña de un estado de la cuestión sobre la investigación en escritura académica en la universidad colombiana, que elaboramos a partir de la revisión de más de ochenta propuestas (Camargo y Uribe, 2008, 2011). También, las investigaciones analizadas advierten y marcan caminos sobre la necesidad de concienciar a docentes y estudiantes de la importancia de la lectura y la escritura como formas de acceso al conocimiento, como demuestra la descripción de los parámetros sobre los que focalizamos esta búsqueda:

1. Población sujeto de análisis.
2. Identificación del problema.
3. Perspectiva teórica y metodológica.
4. Presentación de resultados.

Por razones de espacio no es posible describir aquí el proceso seguido por cada investigación, pero sí queremos ofrecer los resultados generales:

- La población *sobre la que se centra el análisis está representada por* los estudiantes en una proporción del 77%; esto significa que la problemática se piensa en un porcentaje muy alto desde el déficit que manifiestan los aprendices y, en una proporción muy pequeña (23%), se focaliza en los docentes, autores y motivadores de prácticas adecuadas y responsables de un mejor aprendizaje. Asimismo, se exponen factores de orden cognitivo o sociocultural e interferencias ocasionadas por el auge de las tecnolo-
- *gías de la información y la comunicación, como causa de las carencias encontradas en los modos de leer y escribir de los universitarios.*
- Los *grupos que participan en la muestra* pertenecen al primer y segundo semestres en una proporción altamente significativa (75%); sin embargo, en el currículo de una carrera universitaria, las asignaturas iniciales corresponden a las denominadas «básicas», en las que todavía no se leen ni escriben los textos especializados. En cambio, a medida que avanzan en su formación disciplinar, los alumnos van construyendo un discurso para el cual deben adquirir un nivel de competencia comunicativa que les permita «superar los retos que la formación académica les demanda; situación a la que se ven enfrentados muchos estudiantes al entrar en contacto con nuevas culturas escritas, correspondientes a nuevos campos de estudio» (Carlino, 2005: 85). Por ello, es improbable que en un solo curso desarrollen las competencias necesarias para comprender y producir los textos obligatorios de su carrera universitaria. El 25% de la población que atienden estas investigaciones está repartido en los demás semestres.
- Las *problemáticas* que los investigadores enuncian con mayor fuerza se centran en los siguientes tópicos: el diagnóstico sobre el estado de los procesos lectores y escritores (32%) y las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos, con igual promedio (32%). Le siguen la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%), los aspectos actitudinales (8%) y la motivación (3%).

- Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación hacen referencia en forma mayoritaria al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso, con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%), el cognitivo (8%), el psicolingüístico (7%), el constructivista (5%), el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%). Estos porcentajes revelan que se buscan soluciones en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y se dejan de lado los aspectos culturales, psicológicos y de políticas institucionales, así como los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de nuestros universitarios, como queda reseñado en el estado del arte de la investigación mencionada. La situación en el resto de América Latina es similar (Carlino, 2004).
- En cuanto a la *metodología*, los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, así como modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. En este sentido, se presentan determinados avances, ya que los profesores, a más de cuantificar el fenómeno, intentan explicarlo y, por ende, ofrecen soluciones que ya han dado sus frutos. De hecho, en algunas instituciones –muy pocas, desafortunadamente– la exposición de los resultados motivó el cambio de políticas para todo el conglomerado educativo.
- Los *resultados* muestran diversas perspectivas; entre ellas, la obligatoriedad de pensar los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento («escribir en las disciplinas», Carlino, 2002, 2003, 2004 y 2005), con un porcentaje del 62%; es decir, se busca que la comprensión y producción textual no sea una problemática de los profesores de lengua, sino que se entienda cómo el fortalecimiento de estas competencias está directamente relacionado con el desarrollo del pensamiento y, por tanto, con el aprendizaje en todas las disciplinas. Al mismo tiempo, la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios de cada ámbito académico ocupó el 26%, lo que se articula con una perspectiva académica del uso de la lengua. Otras propuestas constituyeron el 12%.
- Los *investigadores*, en su mayoría, se aglutinan alrededor de grupos de investigación que pertenecen a universidades tanto públicas como privadas y que han venido coordinando estos procesos en sus respectivas instituciones. Más aún, desde el año 2009, diecisiete de estas mismas instituciones aúnan esfuerzos en pro de un propósito común que beneficie no sólo a las universidades participantes en el proyecto ya mencionado sino también a la educación superior, en general.

Como colofón, podemos manifestar que las investigaciones a las que tuvimos acceso demuestran que tanto estudiantes como docentes suponen que el aprendizaje de la escritura es preocupación de niveles educativos anteriores al universitario y que quien aprende a escribir podrá hacerlo en cualquier situación. Igualmente, el recorrido por las distintas investigaciones efectuadas en los últimos años en Colombia, a partir de la construcción del estado del arte o en las que hemos participado (en particular, la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, han afianzado nuestras intuiciones acerca de la importancia del desarrollo de la escritura en todas las áreas del saber para construir conocimiento disciplinar.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- CAMARGO, Z.; URIBE, G. (2008). «Estado del arte de las investigaciones en lectura y escritura en la universidad colombiana». En: *II Encuentro Docencia, Lectura y Escritura en la Universidad* (Cali, 5-7 noviembre). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- (2011). «Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana». *Revista Magis*. [En prensa]
- CARLINO, P. (2002). «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y Vida*, núm. 23(1), pp. 6-14.
- (2003). «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura». En: *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro* (Buenos Aires, 2-4 mayo). Buenos Aires: Fundación El Libro.
- (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA PAREJO, I.; AGOSTO, S. (2010). «Mejora de competencias escritas exigidas para la profesión docente: qué tienen que escribir y en qué lenguas los maestros y futuros maestros». En: *XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Jaén, 1-3 diciembre). Jaén: SEDLL.
- GARCÍA PAREJO, I.; AHERN, A. (2010). «The description of (teaching) language activities by students in the Degree of Bachelor in Early Childhood Education and Primary Education». En: *12th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing (SIG)* (Heidelberg, 8-10 septiembre). Heidelberg: EARLI SIG.
- ICFES (1999). *Nuevo examen de estado: Propuesta general*. Bogotá: ICFES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Decreto 2566* del 10 de septiembre. Bogotá: MEN.
- MIRET, I.; TUSÓN, A. (1996). «La lengua como instrumento de aprendizaje». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 8, pp. 4-6.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996). «Un decálogo para enseñar a escribir». *Cultura y Educación*, núm. 2, pp. 31-41.
- PÉREZ, M. (2005). «Elementos para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje». En VÁSQUEZ, F. (ed.): *La didáctica de la lengua materna: Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- PROYECTO TUNING (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 3-64.
- SCHNEUWLY, B. (2002). «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse». *Pratiques*, núm. 115-116, pp. 237-252.
- UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1997*. París: Unesco.
- (1999). «Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción». *Cuadernos ASCUN*, núm. 7.
- URIBE, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos: Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- VASCO, C. (2003). «Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿y ahora estándares?». *Educación y Cultura*, núm. 62, pp. 33-41.