

Jóvenes y literacidad:

Un análisis sociolingüístico

Jóvenes y literacidad:

Un análisis sociolingüístico

David Alberto Londoño Vásquez



Blanca Libia Echeverri Londoño
Rectora (e)

Henry Roncancio González
Vicerrector Académico

Jimmy Collazos Franco
Jefe de Investigación
Editor Comité Editorial y de Publicaciones IUE

Ladis Yuceima Frias Cano
Coordinadora Comité Editorial y de Publicaciones IUE

Titulo
Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico
© 2015 Institución Universitaria de Envigado
© David Alberto Londoño Vásquez
Cra. 27B No. 39 A sur 57, Envigado – Antioquia

ISBN 978-958-58751-4-2

Edición y Corrección
José Ignacio Henao Salazar

Diseño, impresión y terminado
L. Vieco S.A.S.
PBX: 448 9610 Medellín
comercial@lvieco.com

Contenido

PRÓLOGO	11
AGRADECIMIENTOS	15
INTRODUCCIÓN	17
1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS	27
1.1. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ANTIOQUIA	30
1.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA	36
1.3. INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES SOBRE LITERACIDAD EN HISPANOAMÉRICA Y OTROS PAÍSES	43
1.3.1. HISPANOAMÉRICA	43
1.3.2. OTROS PAÍSES	51
1.4. RESUMEN	55
2. ALGUNAS OPCIONES TEÓRICAS PARA UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO	57
2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR JÓVENES UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA?	57
2.2. ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS ELEMENTOS SOCIALES Y LINGÜÍSTICOS?	67
2.3. ¿POR QUÉ EL TÉRMINO LITERACIDAD?	80
2.4. RESUMEN	93
3. PASOS PARA HACER UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD DE JÓVENES	95
3.1. INTRODUCCIÓN	95
3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	96



3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	99
3.3.1. ENCUESTA Y ENTREVISTAS	99
3.3.2. INSTRUMENTOS: PRUEBA DE ENTRADA, PRUEBA DE SALIDA Y RÚBRICAS	100
3.4. POBLACIÓN Y UNIDAD DE ANÁLISIS	102
3.4.1. POBLACIÓN: JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO	102
3.4.2. SELECCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS	103
3.4.3. RECOLECCIÓN DE DATOS	105
3.5. DOCENTE COLABORADOR	107
3.6. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	107
3.7. FUNDAMENTACIÓN Y RAZÓN DE SER DE LA PROPUESTA	108
3.7.1. COMPETENCIAS A DESARROLLAR	109
3.7.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	110
3.7.3. EVALUACIÓN	112
3.8. RESUMEN	113
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	115
4.1. ENCUESTA	115
4.2. PRUEBA DE ENTRADA	119
4.3. PRUEBA DE SALIDA	122
4.4. RELACIÓN RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESTADO DE LA EDUCACIÓN MEDIA ICFES SABER 11, EL EXAMEN DE ADMISIÓN Y LA PRUEBA DE ENTRADA	126
4.5. CRUCE DE VARIABLES SOCIALES Y DE LITERACIDAD	129
4.6. ENTREVISTA A LOS PARTICIPANTES Y AL DOCENTE COLABORADOR	138
4.6.1. ENTREVISTA A UNA PARTICIPANTE EXTRANJERA	141
4.6.2. ENTREVISTA A TRES PARTICIPANTES COLOMBIANOS	146
4.6.3. ESCUELA Y BACHILLERATO	149
4.6.4. PROBLEMAS ACADÉMICOS	151
4.6.5. PERSPECTIVA DEL CURSO	153
4.6.6. RECOMENDACIONES A LA PROPUESTA	157
4.7. RESUMEN	159



5. A MANERA DE CONCLUSIONES	161
REFERENCIAS	167
ANEXOS	179
ANEXO 1: ENCUESTA SOCIOECONÓMICA	179
ANEXO 2: RÚBRICA PARA LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA	180
ANEXO 3: CORRELACIÓN ESTADÍSTICA	184
ANEXO 4: EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LAS RÚBRICAS DE ENTRADA Y SALIDA	187



Índice tablas

TABLA 1. REQUERIMIENTOS DE LITERACIDAD	101
TABLA 2. RESULTADOS DEL ÁREA DE LENGUAJE PRUEBAS SABER 11°	127
TABLA 3. COEFICIENTES DE LA MUESTRA	184
TABLA 4. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA MUESTRA	185
TABLA 5. COEFICIENTES DE LOS ADULTOS	185
TABLA 6. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS ADULTOS	186
TABLA 7. PRUEBA DE ENTRADA	187
TABLA 8. PRUEBA DE SALIDA	187

Índice gráficas

GRÁFICA 1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS POR VARIABLE	125
GRÁFICA 2. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES DE LOS ESTRATOS 1 Y 2	131
GRÁFICA 3. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES DE LOS ESTRATOS 3 Y 4	131
GRÁFICA 4. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES DEL ESTRATO 5	132
GRÁFICA 5. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES ENTRE LOS 17 Y 19 AÑOS	134
GRÁFICA 6. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES ENTRE LOS 20 Y 22 AÑOS	134
GRÁFICA 7. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS JÓVENES ENTRE LOS 23 Y 26 AÑOS	135
GRÁFICA 8. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LAS MUJERES	135
GRÁFICA 9. RESULTADO DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS HOMBRES	136
GRÁFICA 53. PRUEBA INICIAL VS PRUEBA FINAL	188



PRÓLOGO

La solicitud que me hace David Londoño Vásquez de que escriba el prólogo, para su libro *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*, me honra, porque este volumen es el resultado de su tesis doctoral, en la cual el autor hizo un estudio muy juicioso de la temática y un trabajo riguroso con los estudiantes, lo que le permitió llegar a resultados y hallazgos importantes para el trabajo en literacidad con estudiantes universitarios.

Los evaluadores de su tesis, de la cual fui tutora, coincidieron en que era un aporte significativo al desarrollo del área y, por ello, la consideraron merecedora de una mención, como consta en el acta de grado de Doctor. Uno de los evaluadores, el Dr. Humberto López Morales, lingüista de gran prestigio y Secretario de las Academias de la Lengua Española, dice en la evaluación de la tesis: “Ha redactado toda la tesis con una elegancia refinada que se agradece, ha ido al grano de los asuntos describiéndolos con cuidado y una expresión verbal airosa, y nos ha dado toda la estadística imprescindible para entender bien la situación que describe y trata, y no esconde –más bien todo lo contrario– el poco éxito conseguido (en el trabajo con los estudiantes) como se ve por las cifras finales”.

Además, esta solicitud me agrada, porque la literacidad es una de mis líneas de investigación y un tema relevante para la educación, tanto en los niveles de primaria y de secundaria como para la educación superior, ya que es la base fundamental de los procesos de aprendizaje y de la formación de ciudadanos autónomos y críticos.



La lectura y la escritura son en la actualidad actividades sociales complejas que requieren un alto grado de formación en profesores y estudiantes, para lograr preparar profesionales idóneos, capaces de producir e interpretar textos de diferentes tipos y en diversos formatos, como lo demanda esta época, mediada por la comunicación digital. Por esto, la investigación y las publicaciones de resultados en este campo son puntuales, porque requerimos continuar el debate académico, pero siempre respaldado con trabajos serios que nos conduzcan a encontrar los caminos para diseñar los programas y los materiales que contribuyan a convertir la alfabetización académica en uno de los principales retos de la educación.

El énfasis del libro en Literacidad contribuye a la formación de profesores y estudiantes para que comprendan las nuevas implicaciones de la de la lectura y la escritura como ejes de la enseñanza de las prácticas letradas contemporáneas en la Universidad; pretende, también, ofrecer alternativas para directivos y profesores universitarios para afrontar el reto de una educación de calidad, en la era digital. Además, proporciona elementos al profesorado con el fin de que preparen a los estudiantes para afrontar los compromisos académicos, laborales y sociales, porque la lectura y la escritura son instrumentos poderosos para aprender, para reflexionar y para resolver los problemas de la vida cotidiana.



A lo largo de este volumen se muestra que la literacidad nos demanda el trabajo con textos completos y ubicados en el contexto y que una de las tareas urgentes es aumentar el bagaje cultural y lingüístico de los estudiantes, porque el aprendizaje de todas las asignaturas, como lo ha afirmado Paula Carlino, tiene como eje fundamental el desarrollo en lectura y escritura del estudiantado, porque del desarrollo en literacidad depende el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, en todos los niveles de la escolaridad.

Luz Stella Castañeda Naranjo

Docente Titular del Departamento de Lingüística y Literatura
Facultad de Comunicaciones
Universidad de Antioquia
estella.castaneda@udea.edu.co



AGRADECIMIENTOS

Este escrito es el producto de esfuerzos y compromisos de varias personas, es la sumatoria de trazos humanos de diferente tipo, condición y formación que han aportado consciente o inconscientemente a la construcción de una serie de condiciones, estructuras, situaciones e intereses que alimentan un contexto personal, profesional y laboral, cuya singularidad, como la mayoría, son únicas.

Por tanto, es indispensable extender mis más febriles agradecimientos a mi padre, mi madre y mis hermanos. Sin ellos, pocas cosas tendrían sentido en mi cotidiano trasegar.

De igual forma, a la Dra. Luz Stella Castañeda Naranjo, profesora y tutora de la cual he podido recibir enseñanzas y recomendaciones que me han permitido crecer tanto profesional como académicamente. A quien agradezco inmensamente sus generosas palabras, expuestas en este prólogo.

En la misma línea, agradezco a los tres pares evaluadores: Dr. Juan David Martínez Hincapié de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), al Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) y, a mi mentor, Mg. José Ignacio Henao Salazar de la Universidad de Antioquia. Sus observaciones y comentarios permitieron que este escrito pudiera satisfacer no solo los requerimientos editoriales, sino también, los académicos; puesto que, nunca es fácil concatenar ideas hasta depurarlas en propuestas conceptuales.

Finalmente, es necesario agradecer la colaboración especial de todo el grupo de administrativos y docentes de la Institución



Universitaria de Envigado, quienes facilitaron la información solicitada y los respectivos permisos para realizar tanto la investigación como el proceso editorial de este escrito.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los índices de alfabetización en Colombia han mejorado; sin embargo, el nivel y la calidad de la literacidad siguen siendo deficientes, como lo demuestra la ubicación del país en las diferentes pruebas internacionales. Por ejemplo, en las pruebas Pisa (Program for International Student Assessment) en el 2006, entre 57 países, Colombia ocupó el puesto 56 en el área de lectura, solo por encima de Argentina.¹ Al respecto, la exministra de Educación María Cecilia Vélez, en una entrevista publicada por *El Tiempo* (2007),² al comentar los resultados de Colombia en esta prueba, informó que los jóvenes colombianos ocuparon el primer puesto en el conocimiento de nombres de científicos y el último en la comprensión de este tipo de textos. En 2009, aunque Colombia mejoró, porque pasó de sacar 385 en el 2006 a 413, sigue por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, en inglés), la cual fue 494, ocupando el puesto 52 entre 65 países.³

Por eso, ante la necesidad de realizar investigaciones para comprender los problemas y luego superarlos, se decidió hacer

-
- 1 El promedio de los países de la OECD en Lectura fue de 492 puntos. Por encima del promedio se ubican 15 países, con Corea a la cabeza, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda. Por debajo se encuentran 33 de los 57 participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos: Chile (442), Uruguay (413), México (410), Brasil (393), Colombia (385) y Argentina (374). El 8.1% de la población total evaluada alcanzó el nivel más alto (nivel 5), en tanto que aproximadamente la mitad se concentra en los niveles 2 y 3. En Colombia el 40% se ubicó en estos dos niveles, y el 5% por encima.
 - 2 El editorial del periódico *El Tiempo* del lunes 10 de diciembre de 2007.
 - 3 En este año, los resultados son mejores para el sexo femenino. El informe completo se encuentra disponible en: http://www.lcfes.gov.co/Pisa/phocadownload/Pisa2009/infome_Pisa_2009.pdf





un *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* (IUE),⁴ tomando como base investigaciones realizadas en otras instituciones de educación superior de la ciudad, en las cuales se ha detectado que la mayoría de los universitarios tienen serios problemas de lectura y de escritura que afectan su desempeño académico y su futuro profesional.

Estos problemas en cultura escrita están asociados a factores socioculturales y al proceso educativo anterior. Al respecto, es importante señalar que el nivel académico de los estudiantes, tal como lo miden el examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11 y los exámenes de admisión de las universidades, está determinado, básicamente, por los niveles de lectura. La relación puntaje de ICFES, lectura y clase social fue investigada por Julio Puig, Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao (1986). En dicha investigación se demostró que el nivel de lectura dependía de la clase social y esta, a su vez, determinaba el puntaje total en las pruebas ICFES; o sea, que encontraron una relación entre el estrato social, los niveles de lectura y el rendimiento académico.

De igual forma, una investigación del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación (2009) alertó frente a la correlación existente entre las competencias académicas previas al ingreso a la universidad y el número de deserciones. Quienes obtienen mayores puntajes en el ICFES son también los que están menos expuestos a abandonar sus programas, retrasar su estadía o no terminar los trabajos de grado requeridos para obtener un

4 La Institución Universitaria de Envigado es una institución oficial de carácter municipal. En el año de 1992 se consolida la creación de la Corporación Universitaria de Envigado, la cual inicia actividades académicas el 10 de febrero de 1995 con los programas de pregrado de Ingeniería Electrónica e Ingeniería de Sistemas. Posteriormente, el estudio radicado en el ICFES el 6 de febrero de 1995 oficializa la creación de la Institución Universitaria de Envigado. Para mayor información se puede consultar el siguiente enlace: http://www.iue.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=65



título profesional. Con respecto a estos resultados, el Editorial de *El Espectador* (elespectador.com, 3 de junio de 2009), señala que: “Las universidades, como quiera que deben contribuir a la construcción de un país menos inequitativo, están en la obligación de asistir a los alumnos que en los primeros semestres de estudios tienen problemas de nivelación”.

El Plan de Gestión 2008-2011 del Área Metropolitana (2008) muestra que esta zona antioqueña presenta un amplio margen de desigualdad social. También, Colombia tiene uno de las mayores índices de desigualdad en el mundo, ocupa el puesto No. 15, con un índice de GINI⁵ de 53.8. En América Latina, ocupa el séptimo lugar, después de: Bolivia, 60.6; Paraguay, 56.8; Panamá, 56.4; Nicaragua, 55.4; Honduras, 55.0; y Chile, 54.3.⁶ Estas condiciones sociales se manifiestan también en las universidades.⁷ Asimismo, los datos nos indican que el estrato incide en la elección de carrera y en el acceso a la universidad, por cuanto los aspirantes de mayores ingresos y de mejor nivel educativo pasan a carreras de alta demanda, porque responden con mayor eficiencia en el examen de admisión.⁸ A las carreras de menor demanda pasan,

-
- 5 El Coeficiente de Gini es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini. Normalmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). El **índice de Gini** es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje, y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100. Aunque el coeficiente de Gini se utiliza sobre todo para medir la desigualdad en los ingresos, también puede utilizarse para medir la desigualdad en la riqueza. Este uso requiere que nadie disponga de una riqueza neta negativa.
 - 6 La información estadística se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://www.slideshare.net/armelo2/desarrollo-desigualdad-en-america-latina-colombia>
 - 7 Un ejemplo de ello es la información estadística disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-gLnFynjYS0j:aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/3/proyectos-estadoactual-udea/Estadisticas_Estudiantes_U_de_A.ppt+estratos+estudiantes+universidad+de+antioquia&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
 - 8 Según las estadísticas de la Universidad de Antioquia, el 38% de los admitidos viene de colegios privados, e ingresan a las carreras con mayor demanda como Medicina, Derecho e Ingenierías Electrónica y en Sistemas. En la Institución Universitaria de



en su mayoría, estudiantes por segunda opción. Al constatar su origen social, pertenecen, en mayor porcentaje a los estratos 2 y 3 del Valle de Aburrá.

En relación con lo anterior, en el departamento de Antioquia se han realizado investigaciones relacionadas con los procesos de comprensión lectora y producción escrita;⁹ sin embargo, no hay una directriz oficial que oriente la enseñanza de los diferentes cursos de lenguaje, y su enfoque y contenido varían según la formación de los profesores de cada una de las instituciones de educación superior.

Con respecto a la Institución Universitaria de Envigado, en los últimos cinco años, se desarrollaron las investigaciones *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales* (2011) y *Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho* (2013). Los resultados indican que los estudiantes presentan problemas de lectura y de escritura: llegan sin estrategias adecuadas para resumir,¹⁰ usan conectores

Envigado, el porcentaje es muy semejante: 35%. Las carreras con mayor demanda son Derecho, Administración de Negocios Internacionales y Psicología.

- 9 Castañeda y Henao (2006) realizaron una investigación sobre el nivel de lectura y escritura de los estudiantes del programa de Economía bajo el enfoque de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, y compararon los resultados con estudiantes de otras carreras y propuestas metodológicas. Allí concluyeron que los estudiantes de los cursos de Expresión Escrita (Enfoque tradicional) y Español I (Bajo Palabra) demostraron mayores dificultades para resumir y un desconocimiento casi total de las técnicas más adecuadas para hacerlo. Por otro lado, Henao & Toro (2008, p.20) señalan, en cuanto al resumen, que los estudiantes de la Universidad de Medellín que “apenas un estudiante de treinta y ocho haya realizado un resumen aproximado al esperado, y que solo tres lo hayan hecho parcial, o sea, que tenían alguna idea, indica un problema serio en la comprensión textual. Además, 14 cambiaron el sentido y 15 parafrasearon sin encontrar el sentido; además, el resto comentó, escribió un telegrama o no hizo el resumen. Así, nos encontramos que 34, alrededor del 90% tuvo problemas para resumir”.
- 10 Henao & Londoño (2010, p.4), señalan que “Si se considera que la habilidad para resumir es la demostración más importante en el proceso de comprensión lectora, se evidencia la necesidad de impulsar estrategias en la IUE para lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad, si eso no se alcanza, se tendrán serios problemas en todas las asignaturas y serán profesionales, si algún día se gradúan, sin la capacidad para actualizarse e innovar. El problema viene desde la escolaridad anterior, por cuanto, en términos generales, ni en la primaria ni en la secundaria se trabaja el resumen de acuerdo con los aportes de la Lingüística Textual”.



y marcadores coloquiales y de escasa fuerza argumentativa, escriben textos poco coherentes y responden con cierta facilidad a las preguntas cuya respuesta se encuentra de manera evidente en el texto, pero se les dificulta encontrar los sentidos implícitos. Por otro lado, el proceso de admisión se realiza a través de un examen compuesto por preguntas de matemáticas, comprensión lectora, inglés y cultura general, y luego, los estudiantes tienen una entrevista de selección. Después de revisar las estadísticas en la institución, con base tanto en los puntajes obtenidos tanto en el ICFES como en la prueba de lenguaje en el examen de admisión, se puede inferir que presentan dificultades en literacidad, así como lo señalan Henao & Londoño (2010), en los procesos de comprensión y de producción.

Lo anterior, dio pie para que se realizara el *Análisis de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, la cual fue la tesis doctoral¹¹ que sirvió como eje transversal del presente escrito, y permitió concatenar las dos investigaciones que le precedieron en esta institución.

Así mismo, por observación directa del autor, que, más adelante se argumenta con evidencia empírica, resultado de la investigación realizada, con datos estadísticos, los promedios bajos en literacidad los obtienen estudiantes pertenecientes a los estratos sociales marginados, y son los que se encuentran en mayor posibilidad de exclusión de la IUE. Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la intensidad horaria, los programas, las prácticas, la orientación y los contenidos de los cursos de lenguaje en las universidades, para desarrollar y someter a prueba una propuesta que contribuya al mejoramiento de los niveles

11 Esta tesis doctoral fue aprobada por el Comité del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde en abril de 2013 con mención Cum Laudem. La tutora de esta tesis fue la Dra. Luz Stella Castañeda Naranjo, a quién le agradecemos enormemente su contribución no solo a la tesis sino a este escrito a través del prólogo. Por otro lado, teniendo en cuenta el formato de publicación actual, dicha tesis se denomina como investigación, y algunos apartados no fueron tenidos en cuenta para esta edición. Para mayor información, remitirse a Londoño (2013).



de literacidad en la universidad, e implementar estrategias pedagógicas que les permita a los estudiantes de los estratos más bajos superar las deficiencias en lectura y escritura, para que así puedan tener éxito en el ámbito académico y profesional.

Por tanto, este escrito es un paso importante en la consolidación de proyectos que faciliten la inserción de los estudiantes, especialmente de los provenientes de los estratos menos favorecidos de la sociedad, en las dinámicas de lectura y escritura que exige la educación superior. Para lograrlo, es fundamental que los cursos de lenguaje se apoyen en los aportes teóricos y metodológicos de los autores que han demostrado resultados satisfactorios en otros países, y en las investigaciones realizadas en Colombia, en las cuales se demostró que los cursos orientados desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica potencian los niveles de literacidad y, a la vez, eliminan los estereotipos sobre lectura y escritura que los estudiantes traen de la escolaridad anterior: escritura fragmentada, circular; dificultades para captar los significados implícitos, para inferir; y la incapacidad para leer textos de más de una hoja.

Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser útiles para los administradores de la IUE y, en general, de la educación superior, para orientar un cambio en los cursos de lenguaje, por lo general normativos y recargados de actividades, pero descontextualizados en relación con el tipo de carrera y con las necesidades de escritura y lectura de los estudiantes.

De igual forma, estas investigaciones sacan de la rutina al profesor y le permiten captar los verdaderos problemas de los estudiantes, para irlos solucionando sobre la marcha, porque un trabajo sistemático le permite al profesor detectar dificultades individuales y grupales en los estudiantes, las cuales pueden ser trabajadas en el curso, evidenciando la exigencia de la universidad



con respecto al acto de leer y escribir, lo que a la vez se materializa en el rendimiento en las otras asignaturas de la carrera, porque la lectura y la escritura son la base del proceso pedagógico en ámbitos universitarios. La ventaja de los cursos de lenguaje en los que los estudiantes leen y escriben constantemente sobre temas relacionados con la carrera tiene su correlato inmediato en las otras asignaturas; hasta el punto de que algunos estudiantes reclaman que la nota que el docente les asigna en cultura escrita es inferior a la que obtienen en trabajos similares en otras asignaturas.

Para el desarrollo de este escrito, se plantearon las siguientes presunciones: Las variables sociales tales como el estrato social, edad, sexo y nivel educativo de los padres influyen en el desarrollo de la literacidad, y esta a su vez afecta el nivel académico de los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. Por otro lado, los cursos orientados desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, si bien no logran solucionar todos los problemas en literacidad con que ingresan los estudiantes, si presentan resultados positivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trazó como objetivo principal de esta investigación: describir los niveles de literacidad con que ingresan los jóvenes a la Institución Universitaria de Envigado y la posible correlación con los factores sociolingüísticos previamente señalados. Con respecto a los objetivos específicos, se presentaron los siguientes: describir los niveles de cohesión, coherencia, intertextualidad, lectura crítica y argumentación con que ingresan los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado, identificar si hay correlación entre las variables sociolingüísticas como estrato, sexo, edad y formación de los padres con los niveles de literacidad y comparar los resultados de la prueba inicial con los de la prueba final para establecer si hay una correlación entre los resultados de la intervención.



Cabe mencionar que los resultados de este trabajo deben contrastarse con los de otras investigaciones realizadas en otros centros de educación superior con el fin de verificarlos o refutarlos, porque esta investigación se centró en la Institución Universitaria de Envigado, con estudiantes fundamentalmente de los estratos 2 y 3, de los cuales muchos entraron a esta institución porque no pasaron a otras universidades y a veces optando por una carrera distinta a la elegida inicialmente. La mayoría de los estudiantes que participaron de la unidad de análisis laboraban y, por ello, recibían los cursos a las 6 A.M. y a las 6 P.M., por tanto, disponían de menor tiempo para responder a las obligaciones académicas.

Ahora bien, el problema de la literacidad de los jóvenes universitarios no es solo de Colombia, también se presenta en otros países. El programa de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México decidió proponer a los estudiantes que obtuvieron bajos puntajes en el examen de admisión la prolongación del primer semestre, como una medida para tratar de nivelar a los alumnos. Al terminar la carrera, encontraron que los que hicieron el primer semestre en un año, obtuvieron mejores promedios, y perdieron menos materias que los de bajo puntaje que siguieron el proceso normal. Así mismo, hubo menor deserción (Rius & Garritz, 2004). Por otro lado, en Argentina, en algunas universidades como la de Palermo y la Nacional de Córdoba, en el primer año, a los participantes se les prepara para convertirlos en estudiantes universitarios en lo relacionado con lectura y escritura (Bianchi, 2009). Finalmente, en España programaron lo que se denomina la etapa inicial (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Estas medidas se han tomado para mejorar el nivel de cultura escrita con el que ingresan los estudiantes a la universidad.

Con respecto a los referentes teóricos, la lectura y la escritura han venido ganando lentamente un espacio en las discusiones académicas de las Ciencias Sociales, donde autores como Carlino



(2005) y Cassany (2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2008) han presentado propuestas relacionadas con los niveles de lectura y escritura como generadores de conocimiento y de formación de individuos críticos. Además de los autores expertos en literacidad, como los ya citados, nos apoyamos para el análisis sociolingüístico en los trabajos de Halliday (1982), Bernstein (1989), Moreno Fernández (1990), Durkheim (2005[1895]) y López Morales (1994), y otros sociolingüistas que se incorporaron en la medida en que estudiamos sus conceptos teóricos y metodológicos, los cuales aportaron, sin duda, el soporte teórico y las rutas metodológicas viables para llevar a buen término esta investigación.

En relación al apartado de los elementos metodológicos, se explican los pasos que se siguieron para realizar esta investigación: 1) se seleccionaron dos grupos de lenguaje (Taller de Lectura y Escritura I en el programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas; 2) los participantes de los dos grupos realizaron una entrevista sociolingüística diseñada previamente con el objetivo de identificar información relacionada con el sexo, la edad, el estrato y la formación de los padres; aparte de otras variables como el uso del computador, los hábitos de lectura y de escritura e información de la familia; 3) con estos grupos se desarrolló un programa de lenguaje orientado desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, con el fin de potenciar al máximo las habilidades para leer, escribir y argumentar, esenciales para el desempeño académico y profesional de los estudiantes seleccionados; 4) para comparar los niveles de literacidad con los que ingresan y con los que terminan. Se realizaron dos pruebas, con el fin de describir las variables: coherencia, cohesión, ortografía, lectura crítica, punto de vista, puntuación, estructura textual y uso de marcadores. Los datos demuestran que en la mayoría de las variables los estudiantes avanzaron, aunque en ortografía el

cambio fue poco significativo; y 5) finalmente, se entrevistaron cuatro participantes, dos de cada grupo, y al docente colaborador, con el ánimo de conocer su percepción sobre el desarrollo del curso, la metodología utilizada, los resultados alcanzados y algunas sugerencias al respecto.

En el *Análisis de Resultados*, se analizan y sistematizan los datos obtenidos y se cruzan con las variables sociolingüísticas. Es necesario señalar que si bien no se había previsto comparar los resultados de los jóvenes que conforman la unidad de análisis con los de los adultos participantes en los grupos, se realizó con el objetivo de observar el comportamiento de la intervención en ellos y su estado, tanto al inicio como al final del curso. Para concluir, se realiza una correlación estadística donde se determina hasta qué punto estas variables afectan positiva o negativamente los resultados en literacidad.

Con respecto a las conclusiones, se describen cada una de las observaciones y relaciones encontradas en el capítulo de *Análisis de Resultados*. Además, se desarrollan las presunciones de investigación bajo la lupa de los resultados obtenidos.

Finalmente, vale la pena mencionar que algunas partes de este escrito han sido publicadas en otros escenarios como la Revista Anagramas de la Universidad de Medellín y la Revista Lasallista de Investigaciones. No obstante, la información acá compilada permite evidenciar la propuesta teórica y metodológica bajo una mirada integral.

1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS

En este apartado se presentan los antecedentes más relevantes frente a la lectura y la escritura, y la aplicación de conceptos como *cultura escrita* (Emilia Ferreiro), *alfabetización académica* (Paula Carlino y Giovanni Parodi) y *literacidad* (Daniel Cassany) en diferentes investigaciones lideradas en algunas instituciones de educación superior, haciendo principal énfasis en Colombia, sin desconocer los aportes teórico-metodológicos e investigativos presentados en países de habla hispana, como de otros idiomas, especialmente inglés y portugués.

La lectura y la escritura han tenido una evolución conceptual muy lenta a través de la historia. En la antigüedad, leer y escribir no eran consideradas como competencias necesarias para una persona promedio, estas eran solo posibles para los religiosos y los aristócratas. Cabe resaltar que la apertura de instituciones y lugares dedicados al estudio y consolidación de saberes,¹² como la

12 Muchas civilizaciones antiguas tuvieron centros de altos estudios. En China se encuentra la más antigua universidad registrada, la Escuela Superior (Shang Hsiang) imperial durante el período Yu (2257 a. C. - 2208 a. C.). La actual Universidad de Nankín se remonta a la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258. La Universidad de Hunan (Changsha) es continuidad, incluso geográfica, de la Academia Yuelu fundada en el 976. La Universidad de Takshashila, fundada en Taxila (Pakistán) alrededor del siglo VII a. C., entregaba títulos de graduación. La Universidad de Nalanda, fundada en Bihar (India), alrededor del siglo V a. C., también entregaba títulos académicos y organizaba cursos de post-grado.¹ En Grecia, Platón fundó la Academia en el año 387 a. C.



Academia Platónica y el Liceo de Aristóteles, ha estado presente a través de las diferentes épocas, sus intereses académicos fortalecieron áreas tan específicas como las ciencias exactas, naturales, filosóficas y espirituales. A principios del siglo XVI, se fundaron las primeras universidades en Colombia. En 1592 se creó el Colegio de San Bartolomé, considerado el más antiguo del país. La Universidad Pontificia Javeriana fue fundada por los jesuitas, en 1623; la Universidad Santo Tomás, fundada por la Comunidad Religiosa de los Padres Dominicos en 1639; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en 1653; y también otros colegios en centros urbanos de importancia económica y política, como Tunja, Cartagena, Pamplona, Popayán, Mompox, Antioquia y Honda. El núcleo de la enseñanza de la época fueron las artes, la filosofía y la teología moral, pues la educación que se impartía en estos claustros estaba permeada por el escolasticismo medieval, y tenía como función la legitimación ideológica de la sociedad granadina y sus privilegios de castas.¹³

En otras palabras, los intereses políticos de la época se veían traducidos en los programas académicos ofrecidos, y solo podían acceder aquellos que pertenecían al ilustre mundo de la alta alcurnia colombiana. La tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta en Colombia (66%) se encontraba en 1900 entre las más altas de América Latina. De hecho, Colombia tenía un 20% más de personas analfabetas que Argentina (Engerman, Mariscal, & Sokoloff, 2002). La cifra es más dramática si se compara con Estados Unidos y Canadá. “En 1890 el porcentaje de

13 En la segunda mitad del siglo XIX se crean la Universidad Nacional, fundada en 1867 con las facultades de Jurisprudencia, Medicina, Filosofía, Letras, Ingeniería y la Escuela de Ciencias Naturales. Posteriormente se crea la Universidad de Antioquia en Medellín (1871), mediante la fusión del Colegio Máximo del Estado, el Jardín Botánico y la Biblioteca del Estado, y en 1887 se funda la Escuela de Minas de Medellín. Estos tres centros educativos impulsaron la formación de la clase empresarial moderna en la década de 1870. Hacia finales del siglo XIX, además de las universidades del Cauca, de Cartagena, de Nariño, Nacional, de Antioquia, Externado de Colombia -clausurada en 1895 y reabierta en 1918- y el Colegio Mayor del Rosario, la educación superior contaba con la Universidad Central, fundada en 1913, y la Universidad Libre, fundada en 1923.

la población analfabeta mayor de 10 años en los Estados Unidos era de 13.3% y el total de la población analfabeta en Canadá en 1861 era 17,5%” (Engerman et al., 2002, p.16). En 1930, la burguesía liberal proclama la necesidad de una educación popular y se preocupa por acabar con el analfabetismo.¹⁴ En 1970, Colombia presentaba una tasa de analfabetismo del 22%, cifra superior a la de Argentina que había logrado reducirla a 7% y Chile y Costa Rica a 11.8%.¹⁵ En 1980, Colombia tenía el 15.8% y al finalizar el siglo XX, el 8.3%. En 2011, el nivel de analfabetismo desciende en nuestro país al 6,6%.¹⁶

Es importante señalar que si bien en el 2015, la tasa de analfabetismo es baja (alrededor de 5,7%), los niveles de lectura y escritura son preocupantes; es decir, encontramos personas que no comprenden lo que leen y que se les dificulta hacerse entender a través de la escritura, que tienen dificultades de interpretación de significados implícitos y complementarios, que carecen de elementos de análisis y no diferencian entre un argumento y una manipulación. Por tanto, es relevante revisar y señalar esas investigaciones sobre lectura y escritura realizadas a nivel local, regional e internacional.

14 Por su parte, en cuanto a la tasa de analfabetismo sí se realizaron importantes logros al reducirla de 66% en 1900 a 38% en 1950; sin embargo, aún se encontraba por encima del promedio de América Latina. Para dicho año, Argentina había logrado disminuir su tasa de analfabetismo al 12%, Uruguay al 14% y Chile al 21%.

15 Estos altos niveles de analfabetismo a pesar de los esfuerzos de alfabetización que se realizan durante los años cincuenta. En 1958 se crea la Sección de Alfabetización dentro del Ministerio de Educación Nacional y se inicia una campaña basada en la enseñanza directa en escuelas nocturnas.

16 Las estadísticas presentadas fueron tomadas del trabajo La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX, realizado por María Teresa Ramírez y Juana Patricia Tellez, en el año 2006, auspiciado por el Banco de la República de Colombia, y del diario El Espectador del 11 de septiembre de 2011.

1.1. Algunas investigaciones sobre la lectura y escritura en Antioquia¹⁷

Con respecto a Antioquia, autores como Castañeda & Henao (1995, 1999, 2003, 2005), profesores de la Universidad de Antioquia, han realizado diferentes investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura, la cultura escrita y, últimamente, la literacidad. En 1995, publicaron el libro *La lectura en la universidad*. Allí los autores desarrollan la importancia de la lectura, el resumen, lecturas de diferentes textos y, por último, unos talleres de aplicación. Todo esto encaminado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, implementando algunos elementos teóricos y metodológicos que plantean criterios para la lectura de textos de diferente tipo, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico, cualificar su proceso formativo, como preparación para su vida profesional.

En 1999, publicaron el artículo *La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar*, donde expusieron una parte de las experiencias que se recogieron a través del curso “Taller de lectura y escritura”, que en el segundo semestre de 1998 programó la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, para estudiantes de Licenciatura de diferentes programas de la Facultad. El grupo estaba conformado por 31 estudiantes, algunos eran maestros en ejercicio y los otros se estaban formando como futuros maestros. Los resultados que se obtuvieron se compararon con los datos que se recogieron en dos cursos similares: uno en la Facultad de Medicina y otro en la de Economía, porque para la realización del proyecto, que empezó a ejecutarse en abril de 1998, el equipo investigador seleccionó tres grupos de estudiantes que recibían el curso de lengua materna

17 Las investigaciones en este apartado se presentan agrupadas según las instituciones y universidades pertenecientes al departamento de Antioquia. Parte de esta revisión se puede encontrar en forma más ampliada en Londoño (2015).

en las tres facultades mencionadas y, al hacer la evaluación final, el grupo que más avanzó fue el de Educación, hasta el punto que casi obtuvo promedios similares a los de Medicina y Economía; tal vez, porque en Medicina el curso no tenía créditos académicos; es decir, no afectaba su promedio crédito. Sin embargo, al constatar que aún mantenían algunos problemas de comprensión lectora, los estudiantes solicitaron más cursos de lengua materna.

En 2002, Henao y Castañeda publicaron su libro *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Un año después, centran sus intereses investigativos en la lingüística textual y trabajan alrededor de la cultura escrita, cuyos resultados se ven materializados en la publicación del artículo: *La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso* y dos años más tarde, los artículos: *La lectura y la escritura como problema en el ámbito universitario* y *la lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad*. La tesis central de dichos autores propone como base teórica y metodológica para estos cursos, la aplicación de la lingüística textual a los procesos de la cultura escrita. Además, referencian los adelantos de los trabajos teórico-prácticos alrededor de la literacidad realizados por autores como Cassany (2006).

Por otro lado, la tesis doctoral de Mejía (2001) *Comprensión y producción del texto escrito. Un enfoque cognitivo-discursivo*, cuya población fueron los estudiantes del INEM José Félix de Restrepo de Medellín, presenta una propuesta para la utilización de la lingüística textual en la enseñanza del español, teniendo en cuenta que la comprensión y producción del texto es un proceso bidireccional, interactivo y estratégico, que integra los conocimientos previos del lector (cognitivos), los saberes del texto (discursivos) y los elementos del contexto, en búsqueda de la producción de sentido.

Bajo la mirada de la lingüística textual, se destaca el trabajo de investigación de maestría de Maya (2006) denominado *La Lingüística Textual en los Procesos de Literacia*, para el cual tomaron muestras de estudiantes de la Universidad de Antioquia, matriculados en dos grupos diferentes, uno de ellos bajo la propuesta metodológica de la investigadora (grupo experimental) y otro seleccionado al azar (grupo control). Los resultados obtenidos demuestran como el empleo de la lingüística textual mejora los niveles de literacidad en los estudiantes universitarios. Fue un buen punto de partida para esa tesis de maestría; sin embargo, dicha investigación no desarrolla ni enuncia los requerimientos que deben tener dichos estudiantes. Tampoco trabaja el concepto de literacidad crítica. Aquí cabe señalarse que esta experiencia fue replicada en la Universidad de Medellín, como se señalará a continuación.

Con respecto a la Universidad de Medellín, se encuentran dos trabajos investigativos que parten de diferentes enfoques: el primero, *Lectura y escritura en la educación superior* realizado por Sánchez y Osorio (2006), quienes se centran en el texto escrito como un problema de comunicación surgido específicamente en las aulas de enseñanza de periodismo. Enseñar a redactar un texto informativo breve, la noticia, adquirió una dimensión problemática cuando las técnicas propias del periodismo se quedaron cortas para la fundamentación y análisis del mismo texto y para el diseño de estrategias metacognitivas que contribuyeran a la comprensión de su estructura. Bajo esta mirada, la producción de textos periodísticos debe dinamizarse, debido a los nuevos formatos surgidos durante los últimos 15 años, donde la hipertextualidad permite interactuar en tiempo real. Cabe señalar que esta investigación parte de la propuesta de “entender la información como el proceso mediante el cual alguien que posee un cierto saber lo transmite, con la ayuda de cierto lenguaje, a alguien que, se supone, no lo posee” (Sánchez & Osorio, 2006, p.12). Esta

definición incita a considerar el intercambio de información como una acción de construcción de conocimiento.

El segundo enfoque aparece materializado, principalmente, en dos investigaciones: *La Lectura Crítica en la Universidad de Medellín ¿Cómo Leen y Estudian los Estudiantes que Ingresan al Primer Semestre?*, a cargo de Toro, Arboleda, Henao & Arcila (2008) y *La Importancia de los Cursos Introdutorios de Cultura Escrita en Ámbitos Universitarios*, bajo la coordinación de Maya (2008). Ambas investigaciones parten de un enfoque tomado desde la lingüística textual y los resultados evidencian el mejoramiento en los niveles de literacidad (o cultura escrita), en aquellos estudiantes que estuvieron expuestos a esta experiencia. En términos generales, los estudiantes del grupo control obtuvieron en la prueba final promedios similares a los de la prueba inicial; en cambio, los promedios del grupo experimental fueron significativamente mayores en la prueba final, menos en la variable ortografía.

Bajo otro enfoque teórico, en la Universidad Pontificia Bolivariana, los investigadores del grupo Lengua y Cultura han centrado sus intereses en la lectura y la escritura en la educación superior. Recientemente, Montoya, Arbeláez y Álvarez publicaron los resultados de dos investigaciones: *Una Propuesta de Lectura y Escritura en la Educación Superior* (2009) y *Lectura y Escritura en la Universidad* (2010). En dichos trabajos se señala cómo se pueden mejorar los procesos de escritura en la Universidad, a través del desarrollo de habilidades prácticas, las cuales están contempladas en el Proyecto Institucional bajo la denominación de competencias comunicativas. Siguiendo los propósitos de formación del curso, cada docente debe asumir el compromiso de ejercitarse en dichas tareas académicas, para obtener como resultado textos sistemáticos y propositivos, acordes con cada uno de los tipos de escritura y los niveles de lectura que requiere el estudiante en el proceso formativo. Esto permitiría: 1) motivar

a la lectura del código escrito y demás sistemas de significación, 2) suscitar el acercamiento a la literatura para el ocio creativo, 3) promover la escritura entre los estudiantes, profesores, empleados y egresados, 4) favorecer el conocimiento de la lengua como vínculo entre el pensamiento y la comunicación efectiva, desde los niveles morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático, 5) fomentar la oralidad como narración, diálogo, disertación, transmisión de conocimiento.

En lo concerniente a la Universidad Eafit, a través del grupo de investigación Política y Lenguaje, se lleva a cabo una propuesta con base en la producción y comprensión de textos desde la perspectiva del lenguaje total (López, 2006), en donde señalan las necesidades específicas de desarrollar competencias orales y escriturales por parte de los estudiantes universitarios, vinculando la producción y comprensión textual como resultado de habilidades que incluyen la escucha, el habla y la escritura. Además, el grupo de investigación viene trabajando durante los últimos años sobre la relación entre las nuevas tecnologías y la relación comunicación y política.

Finalmente, la Institución Universitaria de Envigado (IUE) se suma a la lista de instituciones antioqueñas que han patrocinado investigaciones sobre la lectura y la escritura. Esta institución se ha venido vinculando a estos intereses investigativos desde el año 2010 con el trabajo *Cómo Leen y Escriben los Estudiantes que Ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales* de la IUE, bajo la dirección de Henao, Londoño & Frías (2011). En esta ocasión, se trabajó con los grupos del curso Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Se tomó un grupo experimental y se conformó de los otros grupos un número igual de participantes de forma aleatoria como grupo control. A ambos grupos se les realizó una prueba de entrada alrededor del resumen y la lectura crítica, los resultados fueron muy similares. No obstante, el grupo experimental fue

intervenido con una propuesta construida desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Al finalizar el semestre, a ambos grupos se les realizó una prueba de salida, semejante a la prueba de entrada. Los resultados obtenidos fueron relevantes, puesto que no solo confirman la mejoría de los niveles de literacidad de los estudiantes que participaron en el grupo experimental en comparación con los otros participantes del grupo control, de acuerdo con los resultados, quienes salieron como entraron, tal vez porque fueron orientados bajo modalidades más tradicionales o con requerimientos teóricos no aplicados a la práctica relacionados con la lingüística textual.

De igual forma, Henao, Londoño, Frías y Moreno (también se contó con la colaboración del profesor Alejandro Betancourt y el egresado Andrés Felipe Roncancio) realizaron la investigación *Calidad Argumentativa de los estudiantes del programa de Derecho de la IUE* (2012). Los investigadores se centraron en los procesos argumentativos (con énfasis en la Argumentación Pragmadialéctica) de los estudiantes del primer año del programa de Derecho. En el proceso de investigación surgió la siguiente inquietud: Sabemos el nivel de literacidad con que ingresan y terminan los cursos de lenguaje. Sin embargo, desconocemos los niveles de literacidad con que terminan la carrera. Como el profesor Betancourt dirigía un curso con los estudiantes de cuarto y quinto año, se decidió realizar con dichos grupos uno de los talleres que se realizaron con el grupo experimental. Al analizar los resultados, se encontró que tenían la mayoría de los problemas de los estudiantes del primer año: no diferencian entre el autor, el tipo de texto y el lector; no citaban al autor ni referenciaban; si bien algunos tenían buena redacción, la mayoría tenían serios problemas de cohesión, coherencia y corrección. Además, al comparar los resultados de los estudiantes del quinto año con los obtenidos en el Saber Pro, se encontró una relación bastante

estrecha, lo que indica la necesidad de trabajar la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica a través de toda la carrera y no solo en cursos iniciales. Con mayor razón, cuando los estudiantes son más conscientes de la importancia de la cultura escrita en la vida académica y profesional (Betancurt y Frías, 2015).

Estos resultados motivaron, de igual forma, la realización de esta investigación con la inclusión de un análisis sociolingüístico, el cual no se ha hecho hasta el momento en ninguna de las investigaciones revisadas y referenciadas, con el objetivo de correlacionar las variables sociolingüísticas y los niveles de literacidad. Conociendo esta información, se puede proceder a presentar una propuesta válida y coherente con las necesidades reales de la Institución Universitaria de Envigado, como se amplía en el capítulo *Pasos para hacer un análisis sociolingüístico de la literacidad de los jóvenes*.

1.2. Algunas investigaciones sobre lectura y escritura en la educación colombiana¹⁸

La preocupación de las universidades colombianas en el tema de los niveles de lectura y escritura ha venido tomando fuerza, dada las altas tasas de deserción académica y las dificultades de comprensión, descripción y argumentación que presentan los estudiantes universitarios. Algunos de estos esfuerzos se han materializado en la creación de una red colombiana de instituciones de educación superior que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad, denominada Redlees. La red actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones

¹⁸ Las investigaciones en este apartado se presentan agrupadas según las instituciones y universidades pertenecientes a Colombia.

y los educadores para fortalecer estos procesos en la formación superior desde el 2006.¹⁹

Sin embargo, la literacidad en Colombia es un tema de discusión todavía en etapa inicial. Incluso el término se utiliza muy tímidamente, porque es extraño para muchos docentes. Apenas en mayo de 2010, la Universidad Autónoma de Occidente de Cali organizó un primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria, que congregó a no más de 50 personas de diferentes universidades del país. Allí se trataron cuatro temas básicos: nuevas tecnologías para leer y escribir en la universidad; formación de docentes universitarios en lectura y escritura; lectura y escritura para la formación de estudiantes universitarios y políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en la universidad.

Al respecto, es importante reconocer la trascendencia de algunas investigaciones realizadas durante los últimos años alrededor de la lectura y escritura, la cultura escrita o la literacidad, como:

Enseñar a comprender textos en la universidad (Rincón, Narváez y Roldán, 2005), cuyos resultados nos invitan a asumir la lectura y la escritura en la universidad como indagación, exploración, discusión, explicación; acciones propias de la investigación, entendida como una actividad social conducente a la producción de conocimiento. De igual forma, la profesora Rincón, en compañía de un amplio grupo de investigadores de diferentes universidades del país, lideró la investigación ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? En el que indagan sobre cuáles son las prácticas de lectura y escritura

19 Aunque, es necesario señalar que desde finales del siglo XX, se realizaron investigaciones centradas en la lectura y escritura a nivel universitario como Castañeda y Henao (1995, 2003, 2005), Cuervo y Flórez (1999, 2005), Moreno (2000), Mejía (2001), Rey (2001), Martínez (2004, 2005), Penagos y Ardila (2004), Sánchez Lozano (2004), Barletta y Mizuno (2005), Cisneros (2005) y Rincón, Narváez y Roldán (2005). No obstante, es a partir de 2006, que surge una red de investigadores alrededor de dicha temática.

de las 17 universidades participantes y cómo se caracterizan dichas prácticas. En el informe, Rincón y Gil (2010) señalan que a partir de una investigación descriptiva e interpretativa basada en información y datos de naturaleza cuantitativa, en las universidades se promueven unos determinados modos de leer y escribir que cumplen con requisitos académicos disciplinares y no necesariamente están enfocados al desarrollo de prácticas de corte investigativo y en pro de la divulgación y formación universitaria.

Bajo un enfoque cercano, el trabajo de Tejada y Vargas (2007) *Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural*, propone una puesta en común de las literaturas funcional y cultural con la literacidad; es decir, facilitarle a los participantes la construcción de competencias en literacidad. Para ello, proponen la consecución de cuatro fases: descriptiva, interpretativa personal, análisis crítico y acción creativa. De igual forma, argumentan que el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas (literacidad funcional), tanto para la lectura como para la escritura es importante, pero estas prácticas pedagógicas no se pueden considerar como un fenómeno autónomo, ni neutro desde el punto de vista sociocultural. Además, señalan que hay una relación directa con la literacidad crítica y la democracia, la cual permitiría mejorar las condiciones de la sociedad en general, dada la necesidad de personas autónomas y críticas en pro de la democracia.

Cabe mencionar que la Universidad del Valle cuenta con otros enfoques como los presentados por Ulloa y Carvajal (2005), en la investigación *Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*, cuyas principales conclusiones apuntan a evidenciar la crisis de la cultura escrita, no solo por la pérdida de importancia en los espacios curriculares y extracurriculares

asociados con la lectura y la escritura en los colegios secundarios, sino también por las prácticas juveniles vinculadas a los medios de comunicación y TIC, donde predominan formas de comunicación audiovisual sobre la expresión escrita.

De igual forma, María Cristina Martínez, investigadora de UniValle y directora de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, hace aportes al análisis del texto con trabajos como *El procesamiento multinivel del texto escrito* (2004) y *La construcción del proceso argumentativo en el Discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos* (2005). En su trabajo, presenta el género discursivo como contrato social y centra su atención en la situación de enunciación. De igual forma, diseña una serie de matrices que permiten revisar las relaciones microestructurales, macroestructurales y superestructurales presentes en el texto. Su trabajo pretende conocer acerca de las dificultades que tienen los estudiantes de diversos niveles de escolaridad para comprender y producir textos con organización Expositiva, Explicativa y Argumentativa en diferentes niveles de escolaridad: Básica, Media y Universidad; además, la investigadora impulsa un modelo de intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y del aprendizaje respectivamente, con el fin de incidir en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, desarrollar estrategias que permitan al estudiante aprender a partir de los textos que leen; mejorar el proceso de inferencias textuales en los textos académicos escritos, y avanzar en el desarrollo teórico y metodológico de la lingüística del texto y del análisis del discurso para mejorar el trabajo sobre los niveles de construcción del texto escrito y las posibilidades de transferencia hacia la aplicación pedagógica.

Por otro lado, *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica* (Cisneros, 2005), nos ofrece un panorama sobre algunos aspectos en relación con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior,

específicamente a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). A partir de la lectura de un texto corto y sencillo, de carácter expositivo y argumentativo, que fue aplicado a 1.413 estudiantes de diferentes carreras de la UTP, se determinaron las estrategias que usan en el momento crucial de ingreso a la universidad para la resolución de preguntas abiertas que exigen procesos inferenciales; es decir, se trabajaron los procesos de comprensión y de construcción de textos.

Además, es necesario mencionar el texto *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura* de Cisneros, Muñoz y Herrera (2014). Dichos autores presentan una revisión de los trabajos realizados y documentados en Colombia sobre la lectura y la escritura, y los clasifican según aproximaciones, conceptualizaciones, tendencias, prospectiva, referentes y prácticas propuestas. Es un ejercicio de revisión interesante dado a la riqueza de enfoques mencionados y presentados.

En Barranquilla, Barletta & Mizuno (2005) proponen *una metodología para la lectura e interpretación de la información cotextual en un texto de Ciencias Naturales*, ya que en su investigación se evidencia que gran número de textos escolares, en Colombia así como en otras partes del mundo, muestran una serie de rasgos discursivos que pueden dificultar su comprensión por parte de los estudiantes y, por ende, llevan a niveles de aprendizaje inferiores y poco significativos. Por tanto, sugieren que un trabajo colaborativo entre lingüistas y maestros puede facilitar la creación y aplicación de formas de mediar el texto en el aula que, en cierta medida, suplan las deficiencias del texto y permitan alcanzar niveles superiores de aprendizaje.

Además, el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte y la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura organizaron el *Sexto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la*

Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura en el año 2011, con una participación de más de 400 ponentes de 17 países. Es importante resaltar que los objetivos de dicho congreso fueron promover procesos de calidad y equidad de la educación en América Latina mediante la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, socializar los avances en la investigación y en las experiencias didácticas de la lectura y la escritura en América Latina, reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos, y proporcionar herramientas para el mejoramiento de la formación docente y el desempeño académico de los estudiantes.

En Bogotá, sobresalen los trabajos publicados por las profesoras Cuervo y Flórez (1999, 2005) y Moreno (2000), con sus diferentes investigaciones relacionadas con el lenguaje y la escritura, a partir de su participación en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia en la línea de Comunicación y Educación. Sin embargo, en ninguno de sus trabajos se observa la inclusión de conceptos como la cultura escrita, alfabetización académica o la literacidad, quedándose en aspectos estructurales del lenguaje, la biología y su relación con el aprendizaje.

En relación a la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, los intereses investigativos han girado alrededor de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la comprensión y la producción de textos hipermediales. Allí, Penagos & Ardila (2004) fueron los responsables de la investigación *Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores*, donde exploraron las prácticas pedagógicas de formación de lectores y escritores, a partir de las concepciones, las tendencias metodológicas y el sentido que los maestros de diferentes áreas de educación básica primaria atribuían a tales prácticas durante los años 2001 y 2004.

Además, el Grupo de Investigación en Hipermedia, Minificción, Literatura y Lenguaje de la misma universidad llevó

a cabo la investigación *Ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de texto a partir del minicuento* (2004), cuyo objetivo fue Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la creación de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de discurso estético y la didáctica de la literatura que tenga como referente el minicuento.

De igual forma, resaltamos el interés de la Universidad Sergio Arboleda en cada una de sus sedes, en cabeza de los trabajos de Sánchez Lozano (2004), quien a partir de los resultados obtenidos en una investigación, propone cursos de alfabetización académica cuyos objetivos son los de interpretar textos y hacer deducciones e inferencias a partir de sus contenidos; consultar, recolectar y organizar información, para realizar eficazmente las investigaciones disciplinares propias del ámbito académico; producir textos expositivos (informativos, explicativos), haciendo uso de elementos básicos de coherencia y cohesión; hacer conciencia de la importancia social y académica del uso de la ortografía y reconocer elementos de la argumentación.

Finalmente, la investigación realizada por Flórez y Gordillo en la Universidad de la Salle: *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios* (2009), propende por la educación integral de los estudiantes que ingresan a dicha universidad con base en su Plan Lector. Esta investigación de corte cualitativo tuvo como objetivo establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Licenciatura de Lengua Castellana, inglés y francés, con el propósito de diseñar un programa de intervención desde la Lingüística Cognitiva. En esta ocasión, los investigadores utilizaron un grupo control y uno experimental, con el ánimo de comparar los diferentes niveles con que ingresaban los estudiantes y con el que salían después de

la intervención. Los resultados señalados son positivos frente a lo esperado inicialmente.

Como vimos anteriormente, las investigaciones en el ámbito de la lectura y la escritura han venido posicionándose en Colombia durante los últimos quince años. Sin embargo, este es el efecto de importantes propuestas teórico-metodológicas realizadas en diferentes partes de Hispanoamérica y otros países. A continuación se esbozarán las experiencias más relevantes relacionadas con la literacidad.

1.3. Investigaciones más relevantes sobre literacidad en Hispanoamérica y otros países

1.3.1. Hispanoamérica

Indiscutiblemente, los trabajos e investigaciones realizados por Emilia Ferreiro, Paula Carlino, Daniel Cassany y Giovanni Parodi orientan las diferentes propuestas, no solo colombianas, como se describió anteriormente, sino también hispanoamericanas.

Desde 1995 hasta 1998, la secretaría de Educación Pública –SEP– de México, y el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe –Cerlalc, realizaron un proyecto educativo de alcance internacional, orientado a la formación de lectores y escritores en escuelas latinoamericanas: *Podemos Leer y Escribir* (Hederich, & Charria, 1999), el cual partió del hecho de que todos los países de la región estaban comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación haciendo énfasis en la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas. Por ello, se propuso que los diferentes países dedicaran enormes esfuerzos a la capacitación de maestros y a la dotación de bibliotecas (de texto, de apoyo curricular y recreativo). No obstante, los resultados de estas acciones no fueron siempre claros, por la ausencia de seguimiento y evaluación sistemática del proceso.

En este contexto, el proyecto *Podemos Leer y Escribir* apoyó la tarea de los diferentes gobiernos en el mejoramiento de la calidad de la formación de niños lectores y escritores en las escuelas de educación básica, promovió la evaluación de las acciones en el campo y ofreció herramientas y recomendaciones para la gestión de políticas educativas para desarrollar la cultura escrita.²⁰

En Argentina, el trabajo de Carlino (2002) titulado *Enseñar a escribir en la universidad: como lo hacen en Estados Unidos y por qué* parte de un corpus de análisis compuesto por los documentos elaborados por unas 20 instituciones educativas estadounidenses y la información recogida durante una visita a la Universidad de Princeton. En ellos, según Carlino (2002, p.59): “Es posible apreciar un panorama distinto al argentino acerca de qué hacen estas universidades con la lectura y escritura de los estudiantes”. En los Estados Unidos, cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones. Tiene a su cargo una o más materias obligatorias que enseñan escritura académica y diversos cursos electivos de escritura en las disciplinas, para distintos niveles y con diferentes orientaciones, temáticas y perspectivas. Estos programas han organizado Centros de Escritura y ofrecen tutores para discutir los borradores escritos por los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, y están dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a los docentes de las materias que se las hubieran

20 De acuerdo con los datos disponibles, la cobertura actual del proyecto es verdaderamente significativa. En total, en las 441 instituciones sobre las cuales tenemos información, pueden distinguirse 159.796 alumnos, 6.184 maestros, 1.108 directivos docentes, y 11.641 adultos no maestros, directamente participantes en la experiencia. En promedio, cada institución vincula con el proyecto a poco más de 341 alumnos, 14 maestros, y más de 2 directivos (entre los que se cuentan rectores y coordinadores académicos). Calculada la proporción de la institución que directamente participa en esta experiencia, los resultados indican que casi el 80 % de los maestros y el 86.6% de los alumnos están participando activamente en el programa. Estas cifras muestran una proporción muy alta de la población escolar que se encuentra vinculada con la experiencia. El valor del 100% de esta relación, corresponde a un proyecto generalizado que se hace institucional, con mayores probabilidades de que pueda pervivir e irse incorporando en el proyecto pedagógico fundamental de la institución.

encargado. Algunas instituciones también ofrecen asistentes o *compañeros de escritura*: estudiantes que han sido capacitados y que son asignados a las materias regulares para apoyar a sus profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos. Además, es función de estos centros elaborar materiales de orientación para alumnos y docentes. Este enfoque permite que los estudiantes no solo construyan conocimiento a través del proceso de escritura, sino que a través de la práctica, edición y revisión de sus trabajos por una persona con mayor experiencia escritural y perteneciente a su área de formación, vaya consolidando sus conceptos y adquiriendo las competencias escriturales requeridas en el área de formación.

Por otro lado, es relevante reconocer que los aportes de Ferreiro (1997) han sido fundamentales para el desarrollo de nuevas investigaciones alrededor de la cultura escrita y la alfabetización académica, respectivamente. Un ejemplo de ello, es el trabajo de Gallelli y Salles (2000) denominado *La investigación-acción en lectura comprensiva. Una propuesta para articular la Educación General Básica (EGB) con el Nivel Medio*, cuya etapa inicial fue presentada como ponencia en las Sesiones en Español de la 46° Convención Anual de la IRA, en la ciudad de Nueva Orleans. Este trabajo permitió la posterior creación de la *Red de Lectores de textos literarios y de textos de las ciencias*, mediante el empleo del correo electrónico y el correo postal, que permitiese unir a niños, jóvenes y adultos de diversas ciudades del mundo, con el propósito de favorecer las nuevas alfabetizaciones, la inclusión social y la lectura reflexiva de la práctica docente. Dicha red se gestó en agosto de 2004 desde la Dirección del Área de Educación Primaria, organismo dependiente de la Secretaría de Educación (hoy Ministerio) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En Perú, Zavala (2002) lleva a cabo la investigación *Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la*

vida comunal donde analiza los factores sociohistóricos que, en el marco de una ideología de poder y amenaza, influyen sobre la percepción campesina de la literacidad. Desde ahí formula la siguiente pregunta: ¿Qué uso práctico tiene la literacidad para la comunidad campesina y para la vida cotidiana? De igual forma, se resalta el trabajo de Ames (2002), cuyo enfoque etnográfico da luces y propuestas metodológicas diferentes a las planteadas originalmente por la lingüística textual y la literacidad; sin embargo, una no contrapone las otras. Desde otro campo, Revesz (2006) se pregunta qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública, lo cual lo motiva a presentar la lectura como un elemento diferenciador en la sociedad y señala su importancia en el mejoramiento de los niveles sociales y económicos. Desarrolla el concepto de literacidad y lo asocia con la cultura escrita. Literacidad y uso social de la lectura y de la escritura.

El interés hispanoamericano por realizar investigaciones y propuestas concernientes la cultura escrita, alfabetización académica o la literacidad se fortalece a través de los años, y esto queda demostrado, especialmente con el trabajo de Londoño & Soler (2004), quienes estuvieron a cargo del texto *Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica – PIA – 2005-2015*, donde los autores presentan un nuevo concepto de alfabetización con base en la lingüística textual, la literacidad y la cultura escrita (prácticas letradas), las cuales son presentadas como directrices de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como plan de mejoramiento.

En España, los trabajos de Camps (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*, Camps & Castelló (1996) *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura*, Milián & Castelló (1997) *Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita*, y Castelló (2009) *Escribir y comunicarse en contextos*

científicos y académicos presentan una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición; es decir, una perspectiva que tuviera en cuenta la importancia de elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se inserta, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación.

En el mismo país, Cassany (2004) dirige el grupo de investigación Literacidad de la Universidad Pompeu Fabra y desarrolla diversas investigaciones alrededor de esta temática, en compañía de importantes investigadores europeos y latinoamericanos. Los temas de interés, inicialmente, estaban relacionados con aspectos generales de la lectura crítica y su fundamentación, los cambios que están creando nuevas prácticas lectoras y el incremento de la importancia de la comprensión crítica. Desde 2006, estos intereses se han tornado hacia la literacidad digital o las formas de lectura en pantalla de los nuevos géneros “tecleados”, como el chat, los fórums, el correo electrónico o las webs.

En Chile, además de las numerosas investigaciones de Parodi y su equipo,²¹ vale la pena señalar el trabajo de Susperreguy et al (2007) quienes investigaron *Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles educativos*. Esta investigación se centró en los niveles de literacidad basado en las creencias y prácticas de los padres chilenos con respecto a sus hijos. Su enfoque fue cuantitativo y se resalta el manejo estadístico, ya que utilizaron una encuesta como instrumento

21 Algunas de las investigaciones más relevantes de Parodi son: Conexiones entre lectura y escritura. Aproximaciones discursiva y cognitiva (1999-2002), LECTES, Desarrollo de la competencia estratégica para leer y escribir textos (2002-2005), Ciencias del lenguaje y géneros del discurso (2003-2006), y Discurso académico y discurso profesional: Lingüística de corpus y análisis multidimensional (2006-2009).

para su posterior análisis factorial de los reactivos del cuestionario con el programa Mplus. La muestra se compone de encuestas realizadas al padre o la madre de 188 niños y niñas matriculados en diferentes instituciones de Chile.

En Venezuela, Serrano (2008) trabaja *la alfabetización crítica: conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*, y propone que la consciencia creciente del valor que tiene la comprensión crítica en el campo de las diversas disciplinas y en el medio social, nos permite examinar, desde una perspectiva sociocultural, qué significado adquiere hoy, en la cultura postmoderna, la práctica de la lectura crítica. Por lo tanto, este trabajo: 1) Aborda aspectos teóricos sobre la alfabetización crítica en sus presupuestos básicos. 2) Define y caracteriza la lectura crítica y aspectos conceptuales sobre las competencias que ha de desarrollar el lector crítico y las estrategias de lectura que requiere para abordar con éxito la diversidad de discursos escritos, que le permitan formarse como ser sensible a los valores democráticos de justicia y equidad. Invita a contribuir con la tarea de repensar el currículo en el cual la lectura y la escritura formen parte de la vida de los aprendices, incidan en sus vidas y en los ciudadanos que ellos desean ser.

Nuevamente en México, Ponce & Carrasco (2008) realizaron la investigación *Prácticas de Lectura en Educación Media Superior. La epistemología personal como recurso de lectura*.²² En dicha trabajo, los investigadores llevan a cabo un estudio comparativo frente a las prácticas de lectura en Noruega, España y México. Con este trabajo se evidencia que la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos, según combinaciones entre ingenuidad y sofisticación con respecto a qué es el conocimiento y cómo se construye. Las habilidades de

22 La epistemología personal se construye a través de las experiencias, vivencias, condiciones, estados, contactos, creencias.

lectura de múltiples textos son un recurso necesario en la práctica académica universitaria.

Un par de años después, Gasca (2010) investigó el *Desarrollo de la literacidad en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*, donde propone que la modificación de las prácticas lectoras en el siglo XXI, debido a una mayor diversidad de textos, formatos y lenguajes nuevos, en contextos distintos, plantea la necesidad de desarrollar la literacidad como parte de una competencia comunicativa más integral. Debido al sentido amplio que implica la literacidad, el presente estudio se centra en el proceso de la búsqueda y análisis de información en Internet y de los documentos seleccionados en torno al tema “violencia en la adolescencia”, en un grupo de estudiantes de bachillerato. La investigación, de índole cualitativa, consistió en un estudio de caso instrumental, en el cual se analizaron las estrategias de planeación y búsqueda de información; los criterios que emplean para revisar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web que consultan, así como la calidad de los textos elegidos; y finalmente su interpretación sobre el tema. Los resultados indican que los alumnos muestran una competencia sintáctica y léxico-semántica, pues decodifican el sistema escrito y construyen significados; sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica, ya que no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo. Es así que, aunque no desarrollan una literacidad de manera integral, sí logran un avance en la recuperación de información de textos en internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda.

En el mismo año en Argentina, Moyano (2010) publica su artículo *Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional*, donde comparte su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género en el nivel superior. Esta propuesta propone como objetivo promover

el desarrollo de los estudiantes en el uso del lenguaje propio de ámbitos institucionales como la academia, la ciencia y los espacios de actuación profesional. La perspectiva teórica seleccionada es la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1982). Esta es una propuesta para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la formación universitaria basado en la teoría de género y registro. La investigadora señala que “El programa, que cuenta con un grado alto de institucionalización, ha sido implementado en el segundo ciclo de las carreras y exige el compromiso de actores de diferente jerarquía institucional y diferentes especialidades disciplinares, además de los docentes en ciencias del lenguaje” (Moyano, 2010, p.465).

Finalmente, cabe resaltar que la importancia de la temática a nivel Hispanoamericano es tan relevante que en el 2010 se celebraron las *III Jornadas Iberoamericanas sobre Prácticas de Lectura y Escritura*, y el *II Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje: “Escribir y leer hoy en la escuela, la biblioteca y otros contextos sociales: prácticas e investigación”*. Ambos eventos tienen el propósito de abordar prácticas del lenguaje que se organizan en distintos escenarios sociales, principalmente en centros educativos y bibliotecas, como situaciones que propician el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Estos eventos, organizados por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), el Grupo de Investigación Fecomun-Universidad Complutense de Madrid y la Red Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores (CPLE) tuvieron como objetivos: Brindar una plataforma interdisciplinar que favorezca la participación de la población infantil y adolescente en distintas prácticas de escritura, lectura y conversación (en centros educativos, bibliotecas y otros ámbitos de la comunidad); analizar las posibilidades que ofrece la literacidad (es decir, prácticas de lectura y escritura acorde con la amplitud y la variedad que nos plantea la sociedad actual), para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística,

retroalimentar las actuaciones de la “Red Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores” (Red CPLE) y del Club Telémaco, “Escribir como Lectores”, a través del intercambio y el análisis reflexivo de experiencias; potenciar la innovación en las prácticas de lectura y escritura, en distintos contextos escolares y culturales, desde la perspectiva de la inclusión de la diversidad; y establecer puntos de unión entre los profesionales e investigadores que faciliten la generación de proyectos compartidos en torno a las prácticas de escritura y de lectura.

1.3.2. Otros países

Con respecto a investigaciones sobre literacidad realizadas en comunidades académicas por fuera del ámbito latinoamericano tenemos: en Estados Unidos, Behrman (2006) revisó los artículos publicados entre 1999 y 2003 en *The Journal of Adolescent and Adult Literacy* que estuvieran centrados en lecciones y unidades que enfatizaran la pedagogía de la literacidad en las escuelas y colegios. La metodología de Behrman incluía la búsqueda de bases electrónicas de datos utilizando la palabra clave: literacidad. Este solo encontró 36 artículos que presentaran tales características. Finalmente, su investigación reveló que la mayoría de las prácticas comúnmente utilizadas por los docentes en clase son: la lectura de textos suplementarios, la lectura desde una perspectiva de resistencia (oposición al gobierno, al capitalismo, las grandes compañías multinacionales), la producción de textos emancipatorios, la consulta sobre intereses personales de los estudiantes y la sugerencia a tomar acciones sociales.

Por otro lado, en Europa se han realizado un gran número de investigaciones con estudiantes de educación media superior y superior que muestran la relación de las creencias con aspectos como la motivación hacia los estudios, el funcionamiento de los procesos cognitivos, el desarrollo intelectual o el rendimiento

académico (Stromso et al., 2006). En 2006, el equipo noruego conformado por Braten, Stromso y Samuelstuen realizó una investigación sobre la forma en la que los estudiantes universitarios y de bachillerato leen múltiples textos, actividad que comúnmente deben realizar, pero para la cual no han sido debidamente preparados en los niveles anteriores. Intentan con este estudio explicar los rasgos que puedan modificar el papel de los elementos involucrados en la lectura. Definen dichos elementos como: el lector, la propia actividad de lectura y el texto. Para el lector, los rasgos a identificar son sus creencias epistemológicas, el interés personal, el conocimiento previo, los recursos de conocimiento y las habilidades de decodificación de palabras. Para la lectura, les interesa observar el uso de estrategias de procesamiento de información; y para el texto, están interesados en emplear múltiples recursos de información (lectura de múltiples textos) frente a la tradicional tendencia de referir la lectura a un solo texto.

La investigadora inglesa Fisher (2008), con base en las propuestas teóricas de Freebody y Luke (1990) y Green (2001), analiza las consecuencias de la implementación de la *Estrategia Nacional de Literacidad* en las escuelas del Reino Unido. Dicha estrategia le solicita a los profesores de primaria sustituir la práctica de *lectura en voz alta*, una práctica profundamente arraigada en la pedagogía del Reino Unido, por *una lectura guiada*, una práctica centrada en la comprensión interpretativa y crítica en lugar de precisión y fluidez. Fisher (2008) sugiere que la enseñanza eficaz de la *lectura guiada* depende tanto de la comprensión de su soporte psicológico, como de la habilidad del maestro, a través de compartir la responsabilidad para resolver problemas con los niños, para construir puentes entre lo conocido y lo nuevo.

Desde una perspectiva teórica socio-crítica, Jowallah (2007-2009), en sus trabajos sobre la literacidad denominados *Critical*

literacy in England: Utilizing critical literacy pedagogy within the English National Curriculum at Key Stage Three: A case study within a secondary school, compara las diferentes prácticas establecidas oficialmente en los currículos de los colegios ingleses con respecto a la enseñanza de la lectura crítica, lo que refuerza el interés no solo por el desarrollo de competencias lecto-escriturales óptimas sino también la necesidad de identificar las propuestas ideológicas y culturales inmersas en las diferentes prácticas sociales, principalmente la lectura.

Cabe resaltar que este autor, también ha desarrollado investigaciones comparativas entre los niveles de literacidad en países como EEUU, China y Jamaica: *Using technology supported learning to develop active learning in higher education: A case study* (Jowallah, 2008a) y *Journeys of Jamaican teachers in England and the United States of America (from 2001 to present), 'Diversity in Organization, Communities and Nations* (Jowallah, 2008b). En la primera investigación, se centró en la medición de niveles de aprendizaje activo a través de la utilización de la tecnología en pro del desarrollo de competencias como la literacidad. Con respecto a la otra investigación, resalta el papel de los docentes en la construcción de un pensamiento crítico con base en posturas ideológicas propuestas por organizaciones, comunidades y naciones.

En Australia, Rose en compañía de otros investigadores de la Universidad de Sidney, vienen implementando un programa de lectura y escritura para estudiantes de primaria, secundaria y universidad en más de 90 instituciones. Este programa es conocido como Reading to Learn. Rose (2005) en su artículo *Learning to Read, el Learning To Read: Reading To Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy* señala cómo los resultados cuantitativos obtenidos en las últimas mediciones han permitido que los estudiantes con altos niveles de lectura y escritura sigan mejorando sus competencias. De igual forma, pasa

con aquellos estudiantes con bajos niveles de lectura y escritura. No obstante, la mejoría de estos últimos es proporcionalmente superior a la de los anteriores. Esto significa que los estudiantes que participan del programa obtienen resultados positivos, los cuales son más visibles en los estudiantes que inicialmente tenían los menores resultados. Además, desde un punto de vista cualitativo, la asistencia a los cursos ha aumentado y la disposición para las clases es activa.

Principio del formuFinal del formulario

A partir de las investigaciones anteriores, también nos preguntamos, hasta qué punto los jóvenes universitarios han desarrollado los niveles de literacidad, de tal manera que les permita apropiarse de la información que expresan los textos, y así puedan captar lo esencial para rendir con eficiencia en todas las asignaturas y para convertirse en futuros profesionales, con plena competencia para desempeñarse adecuadamente en la esfera laboral, y con la capacidad de lectura suficiente para seguir actualizándose por su propia cuenta, lo mismo que para rendir informes escritos en forma coherente y cohesiva; además, con un estilo propio y claro (Henaó Castañeda, 2002, p. 19).

Si retomamos ahora el desarrollo de los niveles de literacidad, mirándolos desde la educación superior, podemos afirmar que si el estudiante que logra ingresar a la universidad viene de un sistema educativo que no lo ha dotado de las herramientas ni de la formación de hábitos de lectura, que lo habiliten como un lector autónomo, es lógico que en la universidad presente dificultades para la producción y la interpretación de textos escritos tal como lo plantean Castañeda y Henaó (1995, 2003, 2005).

Es así como los niveles de literacidad son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, porque a través de estas habilidades el estudiante se apropia de los conocimientos y los socializa, entonces, podemos preguntarnos: ¿Hasta qué punto estas carencias afectan

el rendimiento académico del estudiante universitario? Ante esta situación, es necesario que las universidades realicen campañas y brinden asesorías para que en las escuelas y en los colegios se mejore la calidad de la educación a través de la formación de maestros, padres, niños y jóvenes lectores. Al respecto, el Dr. Humberto López Morales, en relación a esta investigación, señalaba que “Al margen de lo concerniente a esta magnífica tesis, mi preocupación es que la Universidad tenga que encargarse de estas cuestiones de lectura y escritura. Personalmente me parece un auténtico escándalo académico, y no dejo de preguntarme qué hacen y cómo hacen las cosas la primaria y la secundaria. Perfecto enigma, al menos para mí”. En contraste con la posición de López Morales, Emilia Ferreiro (2001) comenta que ella, en los cursos de doctorado, sigue alfabetizando, por cuanto los estudiantes se enfrentan a la producción e interpretación textual de textos completamente nuevos, por ejemplo, artículos para revistas, trabajos de grado, para lo cual no estaban capacitados y necesitan ser orientados.

1.4. Resumen

En este capítulo se presentan algunos de los antecedentes más relevantes frente a la lectura y la escritura, y la aplicación de conceptos como cultura escrita (Emilia Ferreiro), alfabetización académica (Paula Carlino y Giovanni Parodi) y literacidad (Daniel Cassany) en diferentes investigaciones lideradas en algunas instituciones de educación superior, haciendo principal énfasis en nuestro país, sin desconocer los aportes teórico-metodológicos e investigativos surgidos tanto en Hispanoamérica como en otros países.

2. ALGUNAS OPCIONES TEÓRICAS PARA UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO

El análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad de los jóvenes en la Institución Universitaria de Envigado (IUE) requiere de un marco teórico que dé respuesta a tres preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los niveles de literacidad de los jóvenes en la IUE?, ¿qué relación se puede establecer entre este nivel de literacidad y los factores socioculturales? y ¿en qué medida un curso basado en la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica mejora los niveles de literacidad en los jóvenes de la IUE?²³

Estas preguntas generan muchas otras; no obstante, el objetivo de plantearlas es presentar de forma coherente los conceptos necesarios para una construcción conceptual que permita acercarse a un posterior análisis de los datos sistematizados en el capítulo de resultados. Por tanto, a continuación se desarrollará el concepto de jóvenes y algunas características que pueden tener los jóvenes en la Institución Universitaria de Envigado.

2.1. ¿Qué entendemos por jóvenes universitarios en Colombia?

Antes de hablar de los jóvenes universitarios en Colombia, es importante mostrar la evolución del concepto de joven. Hacia

23 Si bien estas no son las preguntas de investigación, sirvieron como derrotero de trabajo en la construcción del marco teórico para esta tesis.



1950, Colombia era un país predominantemente rural²⁴ y sus pobladores desarrollaban actividades económicas relacionadas con el sector agrícola.²⁵ Dichas actividades se llevaban a cabo en pequeñas, medianas y grandes propiedades, en donde la selección de mano de obra no tenía como criterio la mayoría de edad y, por ello, los niños y sobre todo los jóvenes menores de edad, de dicha época, acompañaban a su familia en las labores agrícolas, como: cuidar animales, llevar los alimentos a los adultos al lugar de trabajo y recolectar leña. Cuando eran un poco mayores, entraban a participar de lleno en las faenas del campo. Es por esto que Santos (2002, p. 1), afirma que “Esta época coincide con un país puramente rural en el cual se grafican construcciones sociales del concepto de juventud basadas en la interpretación familiar. La relación entre familia y trabajo, antes de la adopción del modelo modernizador, era prácticamente directo. Se trabajaba dentro del seno de la familia o se pasaba de la familia al trabajo sin intermediaciones”. Asimismo, el poder del padre era absoluto, y los hijos y las mujeres simplemente obedecían.

A partir de los años 60, empieza a gestarse una ruptura profunda en la sociedad colombiana, especialmente en lo que respecta a los jóvenes, por diferentes razones: la emigración a la ciudad, donde la mayoría no fueron absorbidos por la cultura urbana, ya que no tenían posibilidades de una educación de calidad; además, las fuentes laborales eran cada vez más escasas y los conflictos urbanos y de violencia en el país los absorbían. De todas maneras, una porción de estos jóvenes se vincula a la industria y tuvieron una fuerte influencia en la consolidación de los sindicatos, que en esa época eran una fuerza significativa en la realidad social y política del país, por cuanto las centrales obreras

24 Según Parra (1984) en 1938 en Colombia el 71% de la población era rural.

25 Esto en relación con la pequeña y mediana propiedad. En la gran propiedad rural, los jóvenes tenían que entrar a trabajar como asalariados, porque, por lo general, no tenían ni siquiera una casa propia. Vivían en las casas de las haciendas donde laboraban sus padres. En este caso, podríamos decir que estaban sometidos al control del propietario.

tenían influencia de los partidos tradicionales y de las fuerzas de izquierda; inclusive, algunos sindicatos eran permeados por los grupos guerrilleros.

Todo lo anterior, conlleva a un nuevo concepto de joven, en la medida en que entra a ser protagonista de la realidad nacional y no un ser pasivo, sometido al poder de los padres. Aquellos jóvenes que participan activamente en política se vinculan a los movimientos que están en contra de los partidos tradicionales y buscan un cambio político y social en el país. Igualmente, tanto la vinculación al mundo laboral, como el desempleo y la marginalidad llevan al Estado a buscar estrategias con el fin de dar respuesta a las exigencias de la industria y a la necesidad de tener ocupados a los jóvenes, para que no lleguen a la delincuencia. Un buen ejemplo de ello es el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena),²⁶ el cual nació durante el Gobierno de la Junta Militar, posterior a la renuncia del general Gustavo Rojas Pinilla.²⁷

En síntesis, la relación de los jóvenes en el escenario del desarrollo nacional, se basó en el papel cada vez más importante de la juventud como mano de obra en el creciente proceso de industrialización de la sociedad colombiana, para lo cual el Estado produjo las políticas de educación y formación para el trabajo. Esa mayor expansión y posibilidad de acceso de los jóvenes a la educación, entre ella la superior, permitió una mayor capacidad de discernimiento y crítica, que unida a la inspiración revolucionaria, generada por el éxito de modelos de izquierda en Latinoamérica y de la movilización armada campesina, facilitó la consolidación de grupos guerrilleros

26 En la actualidad, sólo en la educación virtual el SENA cuenta con más 3.600.000 de estudiantes.

27 Sus funciones eran brindar formación profesional a los trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la minería y la ganadería. Así mismo, su fin era proporcionar instrucción técnica al empleado, formación acelerada para los adultos y ayudarles a los empleadores y trabajadores a establecer un sistema nacional de aprendizaje.

con apoyo de los jóvenes, especialmente aquellos que venían formándose en las universidades públicas del país.²⁸

Se podría afirmar que la situación de los jóvenes en los años 70 y 80 es similar a la de los 60, con la diferencia de que hay una emigración masiva a las ciudades, debido a la violencia y a la falta de oportunidades educativas y laborales en el campo. La búsqueda de una mejor situación en la ciudad generó lo contrario, por cuanto la mayoría de los campesinos, entre ellos los jóvenes, se asentaron en los barrios marginales y perdieron los valores tradicionales. Además, algunos como tenían la experiencia en la lucha armada, al quedar en el limbo, formaron bandas, combos y otros grupos, que fueron reclutados por los actores armados que garantizaban la permanencia y el poder en los barrios y los campos donde tenían influencia.

Si antes del 90, los jóvenes tenían una simpatía por los movimientos guerrilleros gracias a la Revolución Cubana. A partir de esta fecha hay un desencanto motivado por el fracaso de la Unión Soviética; por esto, los procesos de paz se dieron entre el gobierno y el M19, el EPL y un sector del ELN; además, por la penetración del narcotráfico en los grupos que persistieron en la lucha armada. Muchos de los antiguos guerrilleros conformaron milicias, bandas y algunos se unieron a los grupos paramilitares, asumiendo el control en los barrios populares de las ciudades, especialmente, Medellín y el Área Metropolitana. Esta realidad la presentó Alonso Salazar (1990), en *No nacimos pa' semilla* y por Víctor Gaviria (1991), quien escribe *El pelaíta que no duró nada* y produce varias películas sobre los jóvenes marginados.

28 La concepción de universidad pública y estatal, en el país, comenzó a concretarse poco después de la Independencia de nuestro país. La administración Santander, desde la Vicepresidencia de la Gran Colombia, organizó la Universidad Central de la República (con sedes en Bogotá, Caracas y Quito) como primera expresión jurídico-institucional de la Universidad pública en Colombia. Desde dicha fecha la Universidad Nacional de Colombia, las Universidades de Antioquia y del Valle, la Universidad Distrital, entre otras, han sido objeto de múltiples acusaciones relacionadas con el reclutamiento de universitarios por parte de movimientos tanto de izquierda como de derecha.

Esta época coincide con la fundación de nuevas universidades y el aumento del número de estudiantes en la educación superior; sin embargo, este desarrollo significa un reto para el Estado colombiano, que a partir de la Ley 30 del 92 no ha logrado que el Congreso le apruebe una reforma que responda a la demanda de calidad y a las nuevas necesidades generadas por el desarrollo tecnológico, industrial y comercial. Un reciente intento de reforma a la educación superior en el 2011 fue rechazado masivamente por el movimiento estudiantil colombiano y el gobierno decidió retirarlo. Al respecto, Luis Enrique Arango Jiménez (Julio, 2012, p.14), Presidente del Sistema Universitario Estatal de Colombia, frente a una nueva ley de la educación, señala lo siguiente:

La primera observación que hay que hacer en esta óptica, es que cuando la ley (30 de 1992) fue aprobada, teníamos coberturas por debajo del 15% y en consecuencia a la educación superior solo accedía una élite privilegiada que llenaba los requisitos para ingresar a ella. Ello explica el porqué lo social no tuvo mayor eco en la ley; bastaba con hacer una invocación al mérito académico como condición de ingreso. Hoy en día tenemos coberturas superiores al 35% y nos planteamos una meta del 50%, lo que implica pasar de una universidad de élite a una universidad más abierta a la sociedad que mira en el horizonte la posibilidad de la cobertura universal. Cuando ello ocurre no podemos soslayar el tema de la igualdad real de oportunidades y debemos ocuparnos de crear las garantías que le permitan de verdad a todos los colombianos acceder a ella. La llegada en general de grandes contingentes de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos obliga a tener una mirada más integral para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso con éxito. Se requieren instrumentos y mecanismos de apoyo que lo hagan posible, muy débiles para no decir que ausentes en la ley.

Aunque compartimos los comentarios de Arango Jiménez, consideramos que le faltó plantear que la masificación se debe hacer, mejorando también la calidad.

Los jóvenes universitarios constituyen un grupo con características y necesidades propias, que debe ser motivo tanto de acciones específicas como de políticas coherentes e integrales,

para el beneficio social colectivo presente y futuro. Por esto, se vislumbra un cambio significativo de posturas oficiales y del reconocimiento de la juventud como “sujetos titulares de derechos y deberes y actores de primera línea en la construcción del desarrollo humano con equidad y el fortalecimiento del estado social de derecho con plenas garantías democráticas, en un país que ha hecho manifiesta su vocación descentralista desde la Constitución Política aprobada en 1991” (Departamento Nacional de Planeación, 2009, p.7).

Esta preocupación no es nueva, pues en 1997 se había promulgado la Ley de la Juventud que define como jóvenes a las personas entre 14 y 26 años de edad y que pertenecen a un cuerpo social dotado con una considerable influencia en el presente y futuro, y que puede tomar responsabilidades para el progreso de la sociedad colombiana. Dicha ley describe al joven como toda persona que vive como tal, que posee un imaginario juvenil, que le permite asignarle sentido al mundo.

En la actualidad, la condición general de los jóvenes como sujetos históricos y políticos, al igual que sus manifestaciones sociales y culturales ha permitido que se active, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, un gran interés investigativo alrededor de este grupo que tiene no solo una serie de características propias, sino que presenta comportamientos típicos, relacionados con las diferentes manifestaciones socioculturales, tales como la forma de vestir, el registro lingüístico y la interacción con los amigos y compañeros, además de la afición por diversos pasatiempos relacionados con el mundo cibernético y electrónico.²⁹

Aunque se aumentó la edad para determinar los límites etarios del concepto de joven, la realidad es que estos ingresan

29 Al respecto, Martínez (2008, p. 160) propone que “la atmósfera en la que los jóvenes como sujetos históricos están situados, sus formas de organización han cambiado aceleradamente y su participación también ha sufrido cambios, ni son homogéneos ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos, son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales”.

cada vez con menos años a la educación superior, teniendo como consecuencia sujetos menos conectados con los intereses nacionales e internacionales, más propensos a lo lúdico y, en vez de aprovechar todo el potencial de la cibercultura, la han convertido en un simple entretenimiento. De ahí que desde las universidades haya un cuestionamiento al nivel de literacidad con que están ingresando sus estudiantes, inclusive en las universidades donde estudian los jóvenes de la clase social alta, tal como lo manifiesta Camilo Jiménez (8 de diciembre del 2011) en su carta de renuncia a la cátedra Evaluación de textos de no ficción en la Universidad Javeriana de Bogotá. En ella cuenta que les exigía a sus estudiantes:

Un párrafo sin errores. No se trataba de resolver un acertijo, de componer una pieza que pudiera pasar por literaria o de encontrar razones para defender un argumento resbaloso. No. Se trataba de condensar un texto de mayor extensión, es decir, un resumen, un resumen de un párrafo, en el que cada frase dijera algo significativo sobre el texto original, en el que se atendieran los más básicos mandatos del lenguaje escrito -ortografía, sintaxis- y se cuidaran las mínimas normas: claridad, economía, pertinencia. Si tenía ritmo y originalidad, mejor, pero no era una condición. Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron. No voy a generalizar. De 30, tres se acercaron y dos más hicieron su mejor esfuerzo. Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado, que varió de un ejercicio a otro. Estudiantes de Comunicación Social entre su tercer y su octavo semestre, que estudiaron doce años en colegios privados. Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia. Son hijos de ejecutivos que están por los 40 y los 50, que tienen buenos trabajos, educación universitaria. Muchos, posgraduados. En casa siempre hubo un computador; puedo apostar a que al menos 20 de esos estudiantes tiene banda ancha, y que la tele de casa pasa encendida más tiempo en canales por cable que en señal abierta. Tomaron más Milo que aguadepanela, comieron más lomo y ensalada que arroz con huevo. Ustedes saben a qué me refiero.

El profesor Jiménez intenta matizar el efecto que el mundo digitalizado ha tenido sobre la calidad discursiva de los estudiantes cuando afirma:

Es cándido echarle la culpa a la televisión, a Internet, al Nintendo, a los teléfonos inteligentes. A los colegios, que se afanan en el bilingüismo, sin alcanzar un conocimiento básico de la propia lengua. A los padres que querían que sus hijos estuvieran seguros, bien entretenidos en sus casas. Es cándido culpar al “sistema”. Pero algo está pasando en la educación básica, algo está pasando en las casas de quienes ahora están por los 20 años o menos.

No obstante, pensamos que todas estas nuevas herramientas son un reto que nosotros los docentes debemos empezar a asumir para que los estudiantes potencien los niveles de literacidad con los que llegan de la familia y la escolaridad anterior a la universidad. Además, las herramientas digitales facilitan los procesos académicos y habría que investigar otras variables que expliquen la baja calidad de los niveles de literacidad de los estudiantes universitarios en general.

En otras palabras, los jóvenes universitarios actuales no responden a los mismos estímulos identificados en épocas anteriores, pues estos han ido cambiando constantemente y han modificado su contexto, y este, a su vez, ha influido directamente en los jóvenes y los ha conducido a variar algunas manifestaciones culturales³⁰ y a adaptarlas a las nuevas demandas del medio y de la época. Además, las posibilidades y el mundo actual, igualmente, han evolucionado, y los jóvenes como productos sociales no pueden ser la excepción; es decir, la cultura, los grupos, las distintas formas de comunicación, entre otros factores, han generado nuevos modos de vida, que influyen en los comportamientos,

30 Frente al concepto de joven, Reguillo (2000, p.50) anota que: “En relación con los modos en que la sociedad occidental contemporánea ha construido un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son el resultado de una negociación – tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad en particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de cultura vigente”.

los pensamientos, los modelos mentales y demás aspectos que dan origen a las nuevas identidades juveniles y a la manera cómo responden a las exigencias de la educación superior.³¹

Por tanto, es posible señalar que para esta investigación, los jóvenes universitarios no son solo aquellas personas que comparten características etarias, sino también que responden a comportamientos culturales y sociales comunes como la prolongación del estado de dependencia de los padres, gustos en la música, la forma de vestirse, distinguiéndose de otros a partir de sus acciones y concepciones, con una alta dependencia de la tecnología y las redes de interacción que esta constantemente propone, lo cual también se ve reflejado en las diversas formas de expresarse y de interactuar. Una de las mayores preocupaciones en esta investigación radica en la falta de compromiso de los jóvenes universitarios con la academia, lo cual se evidencia en: la inasistencia a clases, el incumplimiento con los compromisos académicos, la dificultad para leer y escribir textos de más de una página; así como para leer la bibliografía recomendada.

La conceptualización anterior puede ser un punto de partida para acercarnos a los jóvenes que actualmente se encuentran matriculados en los diferentes programas de la Institución Universitaria de Envigado (IUE); puesto que, al igual que en otros municipios del Valle de Aburrá,³² hay unas características comunes. Por ejemplo, a estas instituciones de educación superior ingresan estudiantes que, por lo general, no pasaron los exámenes de admisión de las universidades oficiales de mayor prestigio como la Universidad de Antioquia y la Nacional; igualmente, por

31 Para Muñoz y García (2010, p. 10): “La formación identitaria de los jóvenes surge en las distintas concepciones, experiencias y procesos sociales que les hacen partícipes casi automáticamente”.

32 En el Valle de Aburrá están ubicados los municipios de Barbosa, Bello, Caldas, Copacabana, Envigado, Itagüí, Girardota, La Estrella, Medellín y Sabaneta, y cuenta con alrededor de 40 instituciones de educación superior, entre ellas 10 son oficiales. La cercanía de estos municipios permite que sus habitantes interactúen en un área poblacional cercana a los 2 millones de habitantes.

su origen social y situación económica, no tienen la capacidad para sufragar los gastos de estudio en las universidades privadas.³³

Entre las universidades oficiales del Valle de Aburrá, la IUE es una de las más recientes, ya que fue fundada en 1995 como una institución de carácter público del orden municipal, lo que significa que la mayor parte de su presupuesto anual es proporcionado por transferencias del municipio de Envigado. Por consiguiente, esta institución tiene como objetivo principal satisfacer las demandas de los habitantes de dicho municipio, lo cual se traduce en matrículas gratuitas a estudiantes de los estratos 1 y 2, complemento alimenticio para estos estudiantes, descuentos en matrícula para los estudiantes envigadeños y participación decisoria en todos los órganos administrativos de la institución, cuya elección se realiza a través del voto. Estos beneficios se ven representados en un 55% de estudiantes provenientes del municipio de Envigado, de los cuales un 15% son de las clases sociales menos favorecidas.³⁴

Es importante mencionar que la IUE cuenta con dos jornadas: diurna y mixta. En la jornada diurna, la mayoría de sus estudiantes son jóvenes que no laboran ni tienen obligaciones económicas; al contrario, en la jornada mixta, hay una proporción entre jóvenes y adultos, los cuales, casi en su totalidad, trabajan y tienen responsabilidades familiares. Los grupos seleccionados para esta investigación pertenecen a la jornada mixta.

Algunos de los jóvenes que ingresan a la IUE, previamente se han presentado a otras universidades y no fueron admitidos,

33 Los jóvenes de los estratos altos del municipio de Envigado, por lo general, han recibido una educación básica y secundaria de mayor calidad, que los capacita para obtener mejores resultados en los exámenes de admisión y, a la vez, tienen la capacidad para estudiar en universidades privadas o fuera del país.

34 Los datos estadísticos relacionados con la Institución Universitaria de Envigado fueron consultados en el primer semestre del año 2012 a la Oficina de Administración y Registros de dicha institución.

con el agravante, por la oferta institucional,³⁵ que posiblemente no ingresaron a la carrera deseada, lo que puede generar desmotivación y, por tanto, un bajo rendimiento académico y acudir a la opción de cancelar materias para no perderlas,³⁶ como ocurrió con el 25% de los jóvenes de la unidad de análisis que cancelaron su matrícula en el curso Técnicas Comunicativas ante la imposibilidad de aprobarlo. Asimismo, algunos vienen con un nivel académico tan bajo que no están en condiciones de apropiarse de los conocimientos tal como lo exige la educación superior.³⁷

Finalmente, los niveles de literacidad de los jóvenes que ingresan a la IUE dependen de múltiples variables, principalmente sociales. Por tanto, en el siguiente apartado, se presentan los fundamentos teóricos que explicarían la relación rendimiento académico y lenguaje.

2.2. ¿Cómo se relacionan los elementos sociales y lingüísticos?

La sociolingüística estudia los diversos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; es decir, la lengua como sistema de signos en un contexto social. Por ello, para este escrito, es relevante realizar el análisis de los niveles de literacidad de los jóvenes en la IUE desde esta perspectiva, la cual nos permitirá describir y comparar la relación entre

35 Actualmente, la IUE tiene seis programas profesionales: Administración de Negocios Internacionales, Contaduría, Derecho, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas y Psicología, y dos tecnologías: Tecnología en Redes y en Telecomunicaciones.

36 La IUE le permite a sus estudiantes cancelar la materia, así no la vayan aprobando, antes del examen final.

37 De los cuarenta y cinco estudiantes matriculados en el curso de Técnicas Comunicativas del programa de Derecho, sólo tres aprobaron el examen de admisión de la IUE y otros tres obtuvieron una nota de 0,6 en dicho examen, los cuales ante la imposibilidad de rendir adecuadamente en el curso se vieron en la necesidad de cancelarlo.

las variables sociales seleccionadas previamente y los niveles de literacidad encontrados. En este apartado, se inicia con algunos planteamientos del sociólogo francés Emile Durkheim (2000[1922], 2005[1895]), quien proporciona aportes relevantes no solo a la sociología del principio del siglo XX, sino también que vierte sus teorías en la educación; posteriormente, estas teorías son retomadas en los trabajos de lenguaje y socialización de los niños en la educación por el sociólogo inglés Basil Bernstein (1989, 1993a, 1993b, 1993c) y los trabajos sociolingüísticos que abordan el problema de la relación lenguaje-educación del sociolingüista inglés M.A.K Halliday (1982).

Para entender el papel de las variables socioculturales en el desarrollo lingüístico de los estudiantes de la IUE, podemos remontarnos a los aportes de Emile Durkheim (2000[1922]), para quien la función de la educación consiste en adaptar al niño al ámbito social. La sociedad es quien define cómo debe ser el hombre y, a su vez, la función principal de la educación es formar ese tipo de hombre deseado para un lugar y una época específicos, en el menor tiempo posible, pero de forma paulatina. Por tanto, Durkheim (2000[1922]) propone que la educación, al menos en la Francia del Siglo XIX, debería ser obligatoria e igual para los individuos de determinada edad que conformen la sociedad, sin diferencia de credo o condición social.

De igual forma, para Durkheim (2000[1922]) la educación es algo social, tanto por sus orígenes como por sus funciones; por ende, la pedagogía depende de la sociología más que de cualquier otra ciencia. Es allí donde la sociedad, con el ánimo de subsistir, necesita que la educación prepare los diferentes trabajadores especializados, quienes realizarán las actividades requeridas. Por tanto, si bien, la educación inicial debe ser igual para todos los niños, la sociedad nos dirá quién hará qué.

No obstante, podríamos señalar que el proceso educativo no funciona de igual manera para todos los estudiantes, aunque estén en la misma aula y con los mismos docentes; porque, las variables socioculturales fijan el lenguaje que se domina y su relación con la apropiación del mundo, por tanto, el nivel educativo de los padres, la posibilidad de acceso a bienes culturales, e inclusive la alimentación, generan diferencias que se relacionan con el nivel académico y la posibilidad de acceder a determinadas carreras, tal como lo demuestran los resultados de los exámenes de admisión.

En otras palabras, no es posible entender la educación por fuera de un contexto tal como lo plantea Durkheim (2005[1895]), es necesario estudiar la sociedad más que a los individuos que la componen, a través de un racionalismo científico, ya que los “fenómenos sociales son exteriores a los individuos” (p. 20), y las prácticas colectivas de los individuos son hechos, los cuales deben ser estudiados desde fuera: “Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares” (p. 23). Por ello, en esta investigación indagamos por el contexto sociocultural en el que viven los jóvenes universitarios de la IUE, tales como: sexo, estrato social, edad y nivel educativo de los padres.

El racionalismo científico se enfoca en los hechos sociales, más que en las prácticas individuales, lo que lleva a Durkheim (2005 [1895], p. 46) a hablar sobre un alma colectiva: “Pero se nos dirá que un fenómeno solo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o, por lo menos a la mayoría, si es un fenómeno general. Sin duda, pero si es general será porque es colectivo (es decir, más o menos obligatorio), pero no es colectivo por ser general”; es decir, el fenómeno solo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o, por lo menos, a la mayoría.

Al respecto, la sociolingüística, igual que la sociología, adopta esta conceptualización y centra su atención en el alma colectiva; es decir, esas características lingüísticas compartidas por los individuos que pertenecen a un grupo social específico. De igual forma, esos puntos en común son posibles de describir, analizar y comparar gracias a la funcionalidad de la investigación apoyada en la estadística.

Antes de abordar los trabajos de Bernstein y Halliday, vale la pena citar de nuevo a Durkheim (2000[1922], p.59), quien señala que:

Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: De no ser por la lengua, no tendríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social.

Partamos de esta apreciación sobre la lengua, la cual nos permite entenderla como uno de los productos, no de los individuos, sino de la sociedad en sí. Este acercamiento conceptual entre la sociolingüística y la sociología durkheimiana se materializa en que las expresiones lingüísticas son productos sociales y culturales porque el hombre, si bien habla como individuo, su lenguaje es adquirido en el entorno familiar y social.³⁸

Uno de los autores que más investigó sobre este aspecto fue Basil Bernstein. Su trabajo está centrado en el papel fundamental

38 Moreno en su libro Metodología sociolingüística concuerda con estos planteamientos, y define un acto sociolingüístico como “cualquier acto de comunicación lingüística en cuya construcción, emisión o interpretación intervienen factores sociales y contextuales” (Moreno, 1990, p.25), y lo diferencia de un hecho sociolingüístico, ya que este último “es un hecho lingüístico en su contexto social, como el fruto de la relación entre una estructura social y una estructura lingüística” (Moreno, 1990, p.26).

que el lenguaje desempeña en los procesos de la transmisión cultural. Su interés con respecto al fracaso educativo se enfoca en señalar que este no es anárquico sino que sigue ciertas pautas conocidas y predecibles. Bernstein (1989)³⁹ demostró que los sistemas semióticos de la cultura son apropiados de diferente manera por los diversos grupos sociales.

En otras palabras, la *variación en el lenguaje* es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la *variación dialectal* expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la *variación de registro* expresa la diversidad de procesos sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; es decir, la división del trabajo lleva a que los individuos que pertenecen a distintos grupos sociales tengan acceso a la cultura y a la lectura de una manera distinta; mientras los de las clases medias y altas manejan un lenguaje y una cultura similar a la de la escuela, que les permite participar en los procesos educativos sin mayores dificultades, los otros, los hijos de obreros, que poseen un lenguaje más lejano al de la escuela, tienen dificultades para insertarse en ella y mayores posibilidades de fracaso escolar.

Este puede ser el caso de los jóvenes de la IUE provenientes de los estratos bajos de la población, quienes tienen mayores dificultades para insertarse en la dinámica establecida por la educación superior. Cabe mencionar que la IUE, actualmente, hace parte del Programa de Retención Estudiantil del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el cual tiene como objetivo reducir los altos niveles de deserción académica (45%

39 La teoría de Bernstein es una teoría de la sociedad, acerca de cómo una sociedad pervive y cambia. Según Díaz (1993, p.3) su tesis central está compuesta por dos formulaciones fundamentales: 1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños, y 2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación. Para Sadovnik (2001, p.687) la obra de Bernstein se centra en “la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela”.

universitaria), que afectan fundamentalmente a los jóvenes de los estratos bajos (1, 2 y 3). Este programa estudió una serie de variables para identificar los estudiantes que potencialmente podrían desertar, conocido como el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies);⁴⁰ algunas de estas variables son: género, edad, estrato social, tasa de repitencia escolar, puntaje pruebas ICFES, apoyos financieros, nivel educativo de la madre, número y posición entre los hermanos, ingresos, vivienda, tasa de desempleo departamental, entre otras.

Lo anterior nos remite al concepto de Bernstein (1989), que ha llegado a ser más difundido: *código*. Los códigos deben “generar los principios para la distinción entre contextos (clasificación) y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcación)... El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicaciones legítimas e ilegítimas y esto presupone una jerarquía en las formas de comunicación y en su demarcación y criterios” (Bernstein, 1993b, pp. 91-92). El concepto de código se entiende como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores (Díaz, 1993, p.9). Para Halliday (1982, p. 141), “desde un punto de vista lingüístico, podemos interpretar los códigos como diferencias de orientación dentro del potencial semiótico total”. Los individuos, de acuerdo con su posición social y cultural, pueden manejar dos códigos: restringido y elaborado.

El código restringido, usado por los hijos de obreros y demás sectores populares, se caracteriza por girar alrededor de

40 El Spadies fue diseñado por el Centro de Estudios Económicos (CEDE), de la Universidad de los Andes, y está articulado con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Con este software es posible tener estadísticas sobre la deserción en las instituciones de educación superior, identificar los riesgos que llevarían a un estudiante a abandonar sus estudios y hacer seguimiento y evaluación a las estrategias diseñadas para evitar este problema.

significados dependientes del contexto, conceptos particulares y locales; mientras que el código elaborado, utilizado por las clases medias y altas, sobresale por sus significados más independientes del contexto, conceptos universales y menos locales. “Estos últimos fueron considerados como reguladores de un mayor rango de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos, y sus alternativas sintácticas fueron menos predecibles” (Bernstein, 1993b, p.85).

Hay características que se encuentran presentes en los grupos sociales que manejan un código restringido, las cuales, en virtud de su situación de clase, considerada como la resultante del oficio y del status social, se pueden enunciar como: 1) relaciones de trabajo de poca variedad, 2) poca participación en las decisiones, 3) una reivindicación como acto colectivo y no individual, 4) un trabajo relacionado con la manipulación y el control físico y no simbólico, 5) una autoridad disminuida en el trabajo y aumentada en la casa, 6) un alojamiento estrecho y con pocos sitios diferenciados, y 7) una socialización desarrollada en un medio ambiente con poco estímulo intelectual. Si todas estas características se encuentran reunidas en una sola estructura se puede suponer que tal estructura engendra una forma particular, o sea restringida, y esto generará una forma de comunicación que determinará la orientación intelectual, social y afectiva de los hijos.

Por el contrario, el código elaborado emerge allí donde la cultura eleva al yo por encima del nosotros, supone una mayor distancia entre los participantes en la comunicación; de ahí la necesidad de explicitar los principios y las operaciones, de desprenderse del contexto limitado a la experiencia personal por la utilización de un metalenguaje. Permite así la afirmación de la identidad y de la autonomía del locutor, de su reconocimiento por los demás, de su papel creador de significación. Además, la explicitación de principios y la utilización del metalenguaje permiten poner en duda estos principios y buscar su innovación.

Si, para utilizar la terminología de Durkheim, el código restringido traduce y crea la solidaridad mecánica entre los participantes (solidaridad fundada en la similitud de funciones), lo cual caracteriza a las sociedades arcaicas, el código elaborado crea la solidaridad orgánica (fundada en la diferenciación de funciones) lo cual caracteriza a las sociedades modernas.

Entonces, podríamos preguntarnos, ¿cuántos de los estudiantes que ingresan a la IUE tienen lo que se podría llamar un código restringido en términos de Bernstein, y cuántos un código elaborado?, ¿cuál sería el futuro académico y laboral de los que ingresan con el solo manejo del código restringido? y ¿qué hace la IUE para facilitarles la apropiación y el manejo del código elaborado?

Si bien las respuestas a dichas preguntas todavía no las tenemos, sí podemos señalar, con respecto a lo propuesto por Bernstein, que en la vida cotidiana ninguno de los dos códigos es más importante que el otro, puesto que los dos les permiten a los hablantes interactuar con su entorno y satisfacer las necesidades de comunicación, simplemente que estas necesidades para algunos son simples y para otros son más complejas, diferencia que se puede observar en el proceso de socialización. Sin embargo, estas diferencias, cuando se accede a la educación superior, se magnifican y definen el acceso a la educación superior, el tipo de carrera y el éxito académico.

Bernstein, a partir del hecho clásico del fracaso escolar de los niños de las clases desfavorecidas, se esforzó por buscar las posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que impide a los niños de una clase social el acceso al metalenguaje de control y de innovación, y los aparta así del saber? Esta pregunta es igualmente válida para los jóvenes estudiantes universitarios, especialmente de los estratos bajos de la población. De contragolpe, se trata también de determinar las actitudes complejas, favorables a la recepción de la instrucción y la movilidad social.

Una vez descartada la explicación por la herencia, el problema se planteó en términos de reproducción social mostrándose más complejo y relacionado con las condiciones sociales, materializadas en el lenguaje: ¿Por qué son los hijos de las personas menos favorecidas las que estadísticamente fracasarán más a menudo en la escuela?, y ¿por cuál propiedad del sistema cultural, la clase obrera y los sectores menos favorecidos participan en su propia reproducción y, cómo también, cambian las cosas?

El replanteamiento de la pregunta original, le permitió a Bernstein girar el rumbo de sus intereses y centrarse en la familia, a causa del lugar privilegiado que esta ocupa en el proceso de socialización. Sin embargo, el problema de la reproducción de las relaciones sociales está en el centro de los estudios de Bernstein (1959, 1964, 1970, 1989). Como anteriormente se señaló en el proceso de socialización que hace del niño biológico un ser social, tres “agencias” juegan un papel importante: la familia, la escuela y el grupo de pares.

En cada una de estas agencias y, sobre todo, es en la familia, por intermedio del proceso de comunicación, como se realiza la socialización (el lenguaje como un medio esencial de comunicación). Por ello, es, especialmente, en la familia en la cual se interesa Bernstein (1989). En esta, los *gérmenes* de la clase social no son transmitidos por un código genético, sino a través de un código de comunicación que la clase social produce por sí misma; es decir, por una cierta forma de la comunicación que determina la orientación intelectual, social y afectiva del niño. Esta forma particular de la comunicación, que orientará la percepción es un producto de la clase social, que queda como determinante; ella es uno de los medios por el cual se efectúa la reproducción de las relaciones sociales. En palabras de Puig, Henao & Castañeda (1987, p.52):

El éxito académico en primaria y en bachillerato, lo mismo que el ingreso y permanencia en la universidad están mediatizados por la capacidad de lectura y de escritura del estudiante, y ésta, a su vez, está mediatizada por las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia. Por tanto, cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social es reforzada en sí y es formada su identidad social. La estructura social se convierte en realidad psicológica a través del mundo de los actos de la palabra. El niño que aprende a hablar no aprende solo un sistema de reglas lingüísticas (competencia lingüística) sino que en la medida en que este aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares a través de una cierta forma del proceso de comunicación, él forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo.

Para Bernstein (1970), la socialización del niño en la familia se realiza al interior de toda una red de contextos entrelazados y, entre los cuales, se pueden diferenciar cuatro grandes grupos:

1. El contexto normativo, que comprende las relaciones jerárquicas a través de las cuales el niño toma conciencia de las reglas morales y de los valores que las sostienen.
2. El contexto educativo, que comprende el aprendizaje para el niño de la naturaleza objetiva de los objetos y de las personas, así como la adquisición de diversas técnicas.
3. El contexto de creación, en el cual, el niño se atreve a experimentar y a crear el mundo a su manera (los juegos forman parte de él).
4. El contexto de las relaciones, en el cual el niño toma conciencia de sus estados afectivos, de la psicología “del otro”, de su identidad y la del otro.

Si bien Bernstein centra su estudio fundamentalmente en los niños, lo anterior es igualmente válido para el mundo de los jóvenes, como se planteó en la primera parte de este apartado y como lo demostraron Puig et al. (1987) con su investigación sobre la relación clase social, lenguaje y puntaje en el examen de Estado de la educación media ICFES (hoy saber Saber 11). Al respecto, van Dijk (2010, p. 117) afirma que:

Los enfoques habituales en la sociología tradicional, que tienden a ser por lo general bastante abstractos, genéricos y situados en niveles macro, pueden ser reemplazados por un análisis mucho más concreto de formas específicas de texto y habla, así como por un análisis del modo como los miembros de distintos grupos y organizaciones sociales participan a través de distintas situaciones en la expresión (o no) y en la formulación del conocimiento mediante diversas formas de discurso público. De este modo también alcanzaremos un mayor conocimiento de la forma como el conocimiento se (re)produce en la sociedad, por ejemplo, como parte de la reproducción del poder y la dominación.

Así mismo, nos apoyamos en Halliday (1982), quien considera el texto como unidad de análisis y de descripción del sistema lingüístico, ya que nuestro interés es analizar los niveles de literacidad de los jóvenes de la IUE a partir de su producción y comprensión textual; por tanto, trabajamos aspectos que este autor considera fundamentales como coherencia y cohesión; puesto que, el texto es una unidad semántica construida con base en el sistema de opciones, el cual demanda que sea coherente, cohesivo y con un significado. En otras palabras, el texto debe ser coherente al contexto comunicativo en el que surge, y está condicionado al contexto social en el que se presenta.

Además, afirma que no es posible entender la gramática separada de los efectos de sentido que produce en una situación determinada; por tanto, es necesario analizar el lenguaje desde una mirada semiótica. El rasgo esencial de un texto es su capacidad de interacción. De igual forma, la elección del texto está marcada por las diferencias estructurales, las cuales pueden ser apropiadas o no de acuerdo con las convenciones sociales en una situación específica.

Esa necesidad de interpretar la sociedad desde el lenguaje y su significado, hace que Halliday se interese por el trabajo de Bernstein y centre su atención en los procesos de socialización y el fracaso escolar:

Cuando las diferencias se manifiestan en los contextos críticos para el proceso de socialización, pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño y, consecuentemente, en su respuesta a la educación, porque en el proceso educativo hay algunos supuestos y algunas prácticas que reflejan de manera distinta no solo los valores, sino también los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas (Halliday, 1982, p.141).

En otras palabras, el lenguaje en el proceso de socialización no solo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos niños y jóvenes, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros.

Sin embargo, si algo es claro son los aportes de la sociolingüística para analizar los problemas de la relación lenguaje-educación; puesto que los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua, desde la más tierna infancia, están entre los elementos esenciales del entorno educativo; al respecto, (Halliday, 1982, p.274) propone que:

No hay duda que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y escritura son creación nuestra: no solo de nosotros como individuos, ni siquiera de educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad, si se quiere. En parte, los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje; consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros (aquí se incluye a los maestros) pudiéramos aprender a ser mucho más serios con respecto al lenguaje y al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca él, entonces pudiéramos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de ese modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejaría de producirse.

Esto indica que los maestros en vez de sancionar los errores o problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes, especialmente, aquellos estudiantes de estratos más bajos que manejan un código restringido, deben aprovechar estas prácticas

para potenciar y depurar los niveles de lectura y escritura. Porque, por el contrario, la sanción lleva al silencio y a que se nieguen a leer y a escribir, o escriban textos demasiado cortos y poco significativos. En la experiencia con jóvenes universitarios, incluyendo los de la IUE, es muy difícil lograr que escriban más de una página como lo planteó Camilo Jiménez (2011), ya citado.

En el mismo sentido, el testimonio del periodista Carlos Alberto Giraldo (2010) es significativo, cuando al recibir el premio que La Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) otorga cada año para estimular, en todo el continente, la excelencia del periodismo y la defensa de la libertad de expresión, recordó su paso por la universidad, especialmente en lo relacionado con la escritura:

Hace 12 días cuando iniciaron las clases en la universidad y conversé con los estudiantes para saber qué pensaban del periodismo de investigación, y del periodismo en general, dos alumnas me respondieron: “profe, nos gusta mucho, pero es que el semestre pasado cuando nos calificaban nos ponían que no sabíamos escribir, pero no nos decían por qué, ni nos enseñaban, y nos sentíamos brutas”. Lamenté que con frecuencia a muchas personas se nos quiera castrar, en distintos momentos e instancias, la capacidad creativa. Además, resultó inevitable viajar en el tiempo a mi historia personal.

Giraldo, después de sufrir rechazos y cuestionamientos por su manera de escribir, y al no ser premiado en el primer concurso en el que participó, recibió el estímulo de su hermana, quien le dijo: “No te desanimes, van a llegar muchos premios”. Mi hermana me apoyó y me enseñó a creer en mí mismo. Hoy le digo a ella: Gracias. Y a mis alumnos: no se detengan ante los necios”. Además, es importante destacar las razones de la SIP para otorgarle la distinción “Claridad, precisión, exactitud, actualidad y compenetración son algunos rasgos de este trabajo, que logra hacer sentir en carne viva una problemática que se vive diariamente en los poblados de Colombia, donde miles de

personas inocentes sufren las consecuencias de un conflicto bélico demasiado largo” (El Colombiano, 20 de julio de 2010).

Este ejemplo nos demuestra la necesidad de valorar el trabajo del estudiante, a pesar de los problemas que presente, por cuanto la tarea del docente y de la universidad es potenciar al máximo la cultura escrita, tal como lo afirman Halliday y varios de los autores consultados para esta investigación.

Para finalizar este apartado, las propuestas, investigaciones y análisis sociolingüísticos vigentes retoman elementos conceptuales acuñados y desarrollados hace más de un siglo bajo la mirada sociológica de Durkheim (2000[1922], 2005[1895]), fortalecidos teórica y metodológicamente a través de múltiples investigaciones por Bernstein y Halliday, quienes desde puntos de vista no idénticos, pero sí cercanos en algunos aspectos, recrearon un marco teórico complejo y rico, del cual se presenta aquí una síntesis útil para este escrito, enfocada en la relación sociedad, educación y lenguaje, relación que en este caso gira alrededor de la lectura y escritura en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.

2.3. ¿Por qué el término literacidad?

Como se pudo observar en el capítulo anterior, las investigaciones relacionadas con el tema de la lectura y la escritura han sido numerosas, permitiendo el surgimiento de nuevas propuestas teóricas y el fortalecimiento de algunas. Para este texto, hay tres autores cuyas referencias ameritan revisarse con especial atención, dados sus aportes no solo teóricos, sino metodológicos en este campo; ellos son: Emilia Ferreiro, Paula Carlino y Daniel Cassany.

La alfabetización en los últimos 50 años ha tomado un lugar privilegiado en los intereses gubernamentales de los países latinoamericanos; por tanto, esfuerzos relacionados con políticas

educativas de índole regional se han centrado en la disminución de las tasas de analfabetismo. No obstante, en este caso, el concepto de alfabetización se encuentra enmarcado en la adquisición de competencias lingüísticas que le permiten al individuo leer y escribir. Sin embargo, los niveles de competencia adquiridos por los jóvenes de los diferentes estratos poblacionales, en especial los ubicados en la escala menor, no garantizan el desarrollo cognitivo y lingüístico tal como lo exige la educación superior.

En relación con lo anterior, Emilia Ferreiro, formada a partir de las teorías de Piaget, no se centra en la lectura y la escritura propiamente, sino que se interesa en las diferentes ideas que construyen los sujetos en lo escrito, es decir, objetiviza la escritura como dato de análisis. Para Ferreiro (1999, p.100): “El dato que manejamos (escritura) no es la hoja producida por un chico. El dato es resultado de las condiciones de producción, que pueden ser muy diferentes”. La propuesta de concebir el dato de análisis de esta manera, le da una riqueza y complejidad extraordinarias, que no siempre se encuentran en el proceso de interpretación de una escritura ya constituida.⁴¹ Aspecto que se trabaja en esta tesis, cuando se relacionan los textos producidos y las variables lingüísticas con las variables socioculturales, porque los textos son producidos por seres sociales con un desarrollo lingüístico propiciado por su entorno, potenciado por la escuela.

La autora considera que los chicos son sujetos que pueden interactuar con éxito en diferentes estadios de aprendizaje, donde no necesariamente se limiten los procesos de aprendizaje, sino, por el contrario, se les facilite el acceso a diferentes estímulos como la lectura y la escritura, con los cuales el docente debe generar ambientes de comprensión e interpretación, centrado en

41 Esta conceptualización del dato, además de la influencia que rescata de la sociedad y la familia en la construcción de competencias en lectura y escritura, por un lado, y el señalamiento de la escritura como un constructo social simbólico, permiten ver un acercamiento conceptual de Ferreiro con los trabajos de Bernstein y Halliday, respectivamente.

el objetivo de la alfabetización; es decir la lectura y la escritura deben ser necesarios para el joven, porque la realidad lo demanda, no porque la escuela así lo señale: “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés” (Ferreiro, 1999, p.45). Este planteamiento de Ferreiro presenta la escritura como un sistema simbólico socialmente constituido, lo que coincide con los planteamientos durkheimianos de no analizar un resultado individual por fuera de lo social.⁴²

Al respecto, la propuesta de Ferreiro ha sido retomada en países como México y Brasil, donde cientos de docentes empezaron a ver a sus estudiantes como sujetos capaces de aprender, lo cual les obligaba a revisar, flexibilizar o ignorar aspectos como currículos, políticas educativas y directrices académicas. Este cambio de concepción del niño y del joven como sujetos pensantes y generadores de conocimiento demandaba una emancipación ideológica, conceptual y profesional que solo el docente podría iniciar. Al respecto, Ferreiro (1999, p. 57) narra cómo:

Esos maestros se animaron a hacer algo que, visto en perspectiva, fue un acto de arrojo: se animaron a liberar a esa escritura acartonada, domesticada. Se animaron a decirles a los chicos que escribieran y leyeran cosas no habituales en el salón de clases, y empezaron a ver cosas similares a las que estaban escritas en los libros. No hay mejor convencimiento que eso. No hacía falta decir “esto es lo que hay que hacer”.

Cabe señalar que el trabajo de Ferreiro da los primeros pasos en Iberoamérica frente a la lectura y escritura, cultura escrita o alfabetización, como elementos de construcción de sujetos competentes, pensadores, generadores de cambio. Donde la variedad de la bibliografía y la no limitación a edades establecidas, permiten la dinamización de los conocimientos previos que

42 Para Ferreiro (1999, p.94) “La escritura tiene una existencia social más allá de las voluntades individuales”.

requieren los sujetos para tomar decisiones de forma autónoma, crítica y, tal vez, aunque ella así no lo menciona, democráticos.

Hasta esta parte, hemos abordado la relación lenguaje-sociedad-educación en términos generales, ahora vamos a centrarnos en la literacidad en el ámbito universitario. En las instituciones de educación superior en Colombia y como consecuencia de la masificación de la básica secundaria, se ha producido un proceso de crecimiento en el número de estudiantes matriculados en las universidades. Esto indica que se están realizando esfuerzos por democratizar la educación superior, pero paralelamente los porcentajes de abandono y fracaso han aumentado.⁴³ Esta situación ha generado un debate acerca del mejoramiento de la calidad educativa en la universidad, sobre todo al analizar la problemática del ingreso.

Con respecto a ello, aparecen las siguientes cuestiones: la mayoría de los estudiantes no vienen bien preparados del bachillerato, sus habilidades de lectura y escritura no son suficientes para afrontar los procesos universitarios. Algunos piensan que este problema no le compete directamente a la universidad, dado que es propio de otros niveles de enseñanza; sin embargo, la universidad debe empezar a trabajar en la solución del problema, ya que estos bajos niveles de lectura y escritura son producto de situaciones de desigualdad e injusticia social, las cuales afectan directamente el desempeño académico de los estudiantes.

La lectura y el nivel de lectura han sido investigados en diferentes países bajo concepciones diferentes y propuestas coherentes. Pero, ¿Qué es leer? Todavía hay algunas personas que creen que “leer consiste en oralizar la grafía” (Cassany,

43 Según los datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, actualmente hay casi un millón quinientos. No obstante, sólo el 55% de los estudiantes que ingresan a las universidades colombianas se gradúan. El 37% de las deserciones se dan en el primer semestre.

2006a, p.21),⁴⁴ en devolver el sonido a la letra escrita. Claro que esta visión mecánica de la lectura ha sido criticada por la ciencia desde el Medioevo, resaltando la necesidad de mejorar los niveles de comprensión sobre el ejercicio de repetición y pronunciación. En palabras de Daniel Cassany (2006a, p.21) “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se lee, lo que se sugiere, construir un significado, etc.”.

De forma consecuente, como se ha venido presentando en este capítulo, el acceso que tienen los niños y jóvenes a la lectura y escritura es diferente, responde a variables como la sociedad, la familia, la escuela, entre otros, y, por tanto, las competencias que desarrollan, en algunos casos, no son las adecuadas, ya que a veces son limitadas. Esto se traduce en una desigualdad social frente a la posibilidad no solo de acceder a las nuevas oportunidades de educación, sino también a la permanencia y culminación del proceso de formación y a la calidad del mismo. Puesto que, como se ha podido vislumbrar hasta el momento, las personas con bajos niveles de lectura y escritura no son candidatos óptimos para ingresar a la educación pública en condiciones de igualdad, y, si ingresan, se acrecienta la posibilidad de una futura deserción.

Para Paula Carlino (2002), quien ha estado investigando sobre la lectura y la escritura en la educación superior, estas no son habilidades generalizables (aprendidas o no), fuera de una matriz disciplinar, porque se relacionan de modo específico con cada disciplina.⁴⁵ Por otro lado, la idea de que la lectura y la escritura

44 Para Carlino y Martínez (2009, p.58) “Leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso”.

45 La lingüística catalana Ana Camps (2009, p.9) propone que: “La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito

son técnicas separadas y aprendidas de una vez y para siempre es falsa. La autora señala, además, que numerosas investigaciones demuestran que “se aprende a leer y escribir en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursivas y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de orientación y apoyo, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas” (Carlino, 2005, p. 58).

La propuesta de la autora resalta que en la universidad, la naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un discurso relacionado con cada materia. Esta afirmación permite plantear que deberían ser los especialistas de cada disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia, sino porque están familiarizados con los conceptos y el discurso que los estudiantes tratan de dominar. Sin embargo, aunque quisieran hacerlo, no todos los docentes de dichos cursos cuentan con las competencias óptimas en lectura y escritura. Al respecto, Carlino y Martínez (2009, p.58) reconocen que “nadie logra enseñar un saber que no practica”.

Pero, en esta propuesta se visualiza de mejor forma la relación entre el desempeño académico y lo que la autora llama *alfabetización académica*;⁴⁶ dado que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos, dependen de la disciplina o área de conocimiento, lo cual lleva a reiterar que bajo esta mirada, hay muchos modos de leer y de escribir. Igualmente, en cada disciplina, no es lo mismo leer para responder un cuestionario o para escribir un informe de investigación. No es lo mismo leer

tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos”

46 Para Carlino (2003, p.7) la alfabetización académica es “el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad”.

un apunte, un manual, un libro o leer solo o para discutir con otros. Así como tampoco es lo mismo escribir cuando un docente dicta, o tomar apuntes para hacer una síntesis de la clase o hacer anotaciones mientras se lee un libro. Cada una de estas situaciones implica la puesta en práctica de distintos tipos de actividades cognitivas o de conocimiento por parte de los estudiantes.

Para Carlino (2005, pp.3-11), el problema de la lectura y la escritura en la universidad tiene las siguientes características:

- 1) Aprender el contenido de una materia implica no solo apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos, sino además, apropiarse de sus prácticas discursivas características.
- 2) Para apropiarse (aprender), los estudiantes deben “reconstruir lo aprendido” y la lectura y escritura son herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Los estudiantes necesitan leer y escribir para aprender.
- 3) Los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el nivel medio y la universidad hay culturas particulares, que tienen que ver con métodos y prototipos particulares de pensar y escribir.
- 4) La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto. Al ingresar a la universidad se le exige al estudiante un cambio en su identidad como pensador y analizador de textos. Debe comprender que los textos fueron escritos principalmente para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.
- 5) Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior, lo que constituye, muchas veces, un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes a quienes se les

exige pero no se les enseña a leer como miembros de una comunidad discursiva.

- 6) Las investigaciones demuestran el potencial epistémico de la escritura: instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

En la misma tónica, Giovanni Parodi (2005a y 2005b) sostiene que es partiendo de las lecturas exigidas en las disciplinas como se gesta la construcción de un universo discursivo, mediante el cual los estudiantes pueden acceder al conocimiento de su disciplina e integrarse a su vez, gradualmente, a su comunidad disciplinar. En otras palabras, es a partir del trabajo con los materiales escritos empleados en la educación superior que los estudiantes obtienen o no información relevante respecto al discurso y al conocimiento de su disciplina. Aquí el lenguaje escrito se constituye en eje fundamental para la construcción y el acceso no solo a la información, sino también al conocimiento altamente especializado y, junto con ello, a la comunidad académica.

Para lograr lo anterior, cada profesor debe comprometerse con afianzar en los estudiantes la cultura escrita de su área de conocimiento. Ante la pregunta de cómo formar lectores plenos, Ferreiro (2003) afirma: es tiempo que desde la escuela hasta la universidad se asuma el desafío de la alfabetización que se debe realizar con los alumnos. Cuenta que como profesora en el nivel de posgrado sigue alfabetizando, porque en muchas oportunidades sus alumnos se enfrentan por primera vez con textos arduos, como son escribir los “papers” y leer revistas especializadas. Y su función es enseñarles a saber leerlos. Indica que ellos, como productores de textos, en muchos casos, es la primera vez que elaboran una tesis. Y no saben hacerlo y no tienen por qué saberlo. Entonces, hay que enseñarles. Agrega que lo mismo deberían hacer la escuela y la universidad, porque no sirve de nada que la universidad le eche la culpa a la secundaria o que

la enseñanza media le eche la culpa a la primaria. Por ello, pide que cada educador asuma su propia responsabilidad y ayude a los educandos a que encuentren nuevos sentidos a los verbos leer y escribir.

En la misma perspectiva Creme & Lea (2003, p. 30) nos dicen que:

En la universidad las diversas formas de pensar y comprender el mundo se expresan a través de diversas disciplinas académicas, que tienen también modos específicos para referirse a los aspectos del mundo observados e investigados por ellas; de ahí, que uno de los problemas para los estudiantes radica en que a los docentes se les olvida explicitar que su asignatura no es más que un método especial de construir el conocimiento del mundo. Así mismo, recomiendan que los estudiantes deben aprender los nuevos términos y utilizarlos correctamente cuando los escriben.

Por otro lado, si bien los planteamientos de Carlino (2005) y Parodi (2005a y 2005b) son valiosos con respecto a la lectura y escritura como medios de alfabetización académica y construcción del conocimiento, dichos autores los relacionan estrechamente con el campo disciplinar, y proponen la construcción de tales competencias no en un curso específico, sino a través de la malla curricular, responsabilizando a los docentes de todas las materias del proceso de alfabetización académica de sus estudiantes.

Sin embargo, es necesario aclarar que si bien compartimos dichos planteamientos, dados los niveles de literacidad con que ingresan la mayoría de los estudiantes a las universidades, son necesarios los cursos de introducción al lenguaje para desempeñarse con éxito en la educación superior: Diferenciar los tipos de significados, resumir, leer críticamente, argumentar, citar y referenciar correctamente.

De manera concreta, es posible decir que el interés de este capítulo es evidenciar que hay autores que defienden la necesidad de generar lectores críticos (Freire, 1993a, 1993b; Ferreiro, 1999)

con altas competencias discursivas académicas (Carlino, 2002; Parodi, 2005b; Moyano, 2010) por fuera del mundo escolar, y van más allá de las reflexiones y posturas críticas (Ferreiro, 1999; Carlino, 2002; 2005; Parodi, 2005a, 2005b), que se centran en el poder y la emancipación, pero, ¿cuál es ese elemento que juega como eje transversal entre cada una de esas propuestas y que nos permite consolidar los elementos teóricos de esta investigación como una opción posible? La respuesta se encuentra en la literacidad.

Al respecto, Daniel Cassany (2006) afirma que durante los últimos años, tres puntos de vista sobre la lectura han surgido: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. La concepción lingüística sobre la lectura invita a entenderla como la acción de recuperación del valor semántico de las palabras y de relación con el de las palabras anteriores y posteriores, es decir, el significado del texto parte de la integración del significado de todos sus vocablos y oraciones. En cuanto a la concepción psicolingüística, leer es completar el significado del texto, dándole, bajo la perspectiva del lector, la coherencia y el sentido, que permitan varias interpretaciones válidas de un mismo texto. Finalmente, para la concepción sociocultural, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, afirmando que el discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás, formando una triada inseparable: discurso, autor y lector. Para Cassany (2006b, p.34): “Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos”, y es esta última concepción la que permite hablar de literacidad.

La literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006b, p.38). Esta incluye el código escrito, los géneros discursivos,

los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales. Todos estos elementos rigen la interacción de un sujeto crítico con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario) sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto.

Actualmente, la literacidad es una preocupación creciente de las instituciones interesadas en responder a las necesidades de lectura de los futuros profesionales. Existen casos aislados de profesionales en el área de lenguaje interesados en cambiar esquemas de enseñanza, que se arriesgan en la aventura de responder a los requerimientos de lectura y escritura para la formación del futuro profesional. Como lo advierte Cassany (2006a, pp.113-132) “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a la ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”. Tal como la educación superior lo exige.

Dentro de la perspectiva teórico-práctica de la literacidad, Cassany (2006a, p.52) indica, que para una lectura crítica hay que distinguir tres planos:

Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

Para el análisis desde la propuesta de Cassany se utilizan, lo que el autor denomina las 22 técnicas para fomentar la lectura crítica (2006a, pp.115-138). Se trata de estrategias para leer un texto

desde tres perspectivas. En la primera se relaciona el texto con el mundo del autor, en la segunda se analiza el género discursivo, y en la tercera se abordan las interpretaciones desde el mundo del lector. Así:

Explorar el Mundo del Autor

1. Identifica el propósito.
2. Descubre las conexiones.
3. Retrata al autor.
4. Describe su idiolecto.
5. Rastrea la subjetividad.
6. Detecta posicionamientos.
7. Descubre lo oculto.
8. Dibuja el mapa “sociocultural”.

La aplicación de estas 8 técnicas se justifica afirmando que detrás de todo texto hay un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento histórico determinado.

Analizar el Género Discursivo

1. Identifica el género y descríbelo.
2. Enumera a los contrincantes.
3. Haz un listado de voces.
4. Analiza las voces incorporadas.
5. Lee los nombres propios.
6. Verifica la solidez y la fuerza.
7. Halla las palabras disfrazadas.
8. Analiza la jerarquía informativa.

Con este grupo de técnicas se enfatiza en la relación del texto con otros discursos. Por eso, comprenderemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe.

Predecir las Interpretaciones

1. Define tus propósitos.
2. Analiza la sombra del lector.
3. Acuerdos y desacuerdos.
4. Imagina que eres...
5. En resumen.
6. Medita tus reacciones.

Este grupo de estrategias recoge el papel fundamental que tiene el lector en la comprensión e interpretación de los textos. Por eso, no existe una interpretación única, sino interpretaciones desde diferentes perspectivas.

Como hemos podido observar a través de las diferentes posturas de los autores referenciados, desde hace décadas se han venido presentando distintas propuestas con el fin de mejorar los niveles de lectura y escritura. Cada propuesta es la respuesta histórica a un problema específico. De igual forma, la literacidad requiere del desarrollo de competencias discursivas que estén relacionadas con el análisis del discurso⁴⁷ y la argumentación.⁴⁸

47 En esta investigación se propone un análisis del discurso desde un enfoque crítico, el cual es interdisciplinar del análisis del discurso que considera “el lenguaje como una forma de práctica social” (Fairclough, 1989, p.20), y analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos. En términos de método, Fairclough (1989, p.25) destaca que “la lengua conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología y por ser tanto el interés principal como el lugar en que tienen lugar las luchas de poder”. Esa relación ideología-conocimiento-contexto se materializa a través de las estructuras de actitud y los modelos mentales de los individuos y los discursos que generan. De igual forma, el ACD tiene una relación estrecha con la Lingüística Textual, ya que se considera al texto como unidad de análisis y a su contexto como marco de interpretación.

48 Con respecto a la argumentación, Van Eemeren, Grootendost y Snoek (2006, p. 36) nos explica cómo, idealmente, “una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión”. Una discusión crítica destinada que se desarrolla a través de cuatro etapas a saber: Etapa de confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión. Etapa de apertura: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión. Se asignan los roles de protagonista y antagonista, de igual manera acuerdan acerca de las reglas del debate y los puntos de partida. Etapa argumentativa: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista, adelantando argumentos para oponer las objeciones del antagonista o para remover las dudas que este tenga. Etapa de conclusión: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quien.

Estas competencias son descritas en la Tabla No. 1 (Requerimientos de literacidad).

Los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado demandan unos niveles de literacidad que potencien una serie de habilidades en relación con la comprensión lectora y la producción escrita de diversos géneros discursivos, realizada a través de un proceso que tenga en cuenta los contextos familiares, culturales, disciplinarios, académicos, sociales e individuales. Dicho proceso no debe ser ajeno a las identidades, las identificaciones, las subjetividades y las ideologías tanto del autor del texto como del lector bajo un enfoque sociocultural, porque la persona que lee y escribe es portadora de una cultura y una visión del mundo; es decir, un ser sociocultural. Cabe mencionarse que de esta forma, la literacidad no solo es una opción terminológica, sino también se diferencia de las anteriores prácticas discursivas predominantes en la educación superior colombiana en la forma de dinamizar los procesos tanto internos como externos para lograrlo.

Si bien la parte práctica de esta investigación fue un ejercicio realizado por un docente en dos cursos pertenecientes a las facultades de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Jurídicas, es fundamental, si se quieren afianzar y depurar los discursos especializados, lograr el compromiso de todos los docentes; quienes, a la vez, en términos generales, requieren también alcanzar niveles de literacidad óptimos para que puedan acompañar a los estudiantes de manera adecuada.

2.4. Resumen

Indiscutiblemente, cada autor y perspectiva presentan elementos y conceptos que han enriquecido las nuevas propuestas de lectura y escritura en ámbitos universitarios, o lo que en esta

Al igual que el ACD, la argumentación pragmatialéctica se apoya en la Lingüística Textual y sus propuestas conceptuales. De igual forma, algunos de estos elementos teóricos se pueden consultar en Londoño y Herrera (2012).

investigación denominamos literacidad, teniendo en cuenta que más que un proceso de alfabetización, el cual es relevante como paso inicial, se da un énfasis en la estructuración y construcción de competencias en lectura y escritura que permitan generar no solo mejores resultados académicos, que no dependen exclusivamente del papel de los docentes de las disciplinas específicas, sino también de las variables socioculturales, que inciden en los niveles de comprensión y producción de los jóvenes; además, estos niveles en la educación superior requieren el acompañamiento de los docentes, quienes muchas veces tampoco están preparados para asumirlo. Esta es una responsabilidad de las instituciones universitarias que deben procurar formar lectores críticos, autónomos y democráticos, puesto que nuestra propuesta es incluyente.

3. PASOS PARA HACER UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD DE JÓVENES

3.1. Introducción

En las Ciencias Sociales hay una diversidad de enfoques, instrumentos y técnicas de investigación que permiten abordar un problema desde diferentes perspectivas, las cuales, en algunos casos, son igualmente válidas. En esta ocasión, para la investigación *Análisis Sociolingüístico de los Niveles de Literacidad en Jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, se ha consolidado desde un marco cualitativo-descriptivo⁴⁹ y para recoger la información:

49 La investigación tuvo un enfoque cualitativo; puesto que “La lógica presente en los procesos de investigación cualitativa está orientada hacia la comprensión del sentido de la acción y ello supone una postura dialógica y un esfuerzo por construir generalizaciones que permitan entender que existen procesos de apropiación y producción de la realidad social y cultural que son comunes a muchos grupos y personas” (Galeano y Vélez, 2002, p.27). En esta tesis, se buscaba mejorar los niveles de literacidad de los programas de Psicología y Derecho; sin embargo, para medir el grado de cualificación era necesario describir los niveles con que ingresaban los estudiantes al curso y los niveles con lo que lo terminaban. Así mismo, cuando uno de los profesores de estadística de la IUE conoció la investigación, vio la posibilidad de hacer un análisis correlacional para mirar las tendencias que arrojaban los datos, elemento que no convierte necesariamente a la investigación en mixta, especialmente, si entendemos que “Las polaridades alrededor de las cuales se ha centrado el debate entre los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación social han dejado a un lado asuntos importantes referidos a la naturaleza misma de los objetos de que se ocupan ambas propuestas, de la concepción teórica, epistemológica y metodológica presente en sus apuestas y de la lógica que determina y guía, en consecuencia, la conducción del proceso investigativo. Ubicar la discusión en el terreno formal o instrumental es situarla en un terreno baldío y es truncar un debate que pone en juego apuestas diversas e incompatibles muchas veces. La racionalidad positivista sigue iluminando ese debate y es por eso que el mismo se sitúa aún en el terreno de lo instrumental” (Galeano y Vélez, 2002, p.28).



se aplicó una encuesta, se entrevistaron cinco participantes, se hicieron dos pruebas (una de entrada y otra de salida) y se recogió información sobre el puntaje de ingreso y de las pruebas de Estado de los participantes en la Oficina de Admisiones y Registro de la IUE.

De igual forma, se presentó una propuesta académica para mejorar los niveles de literacidad⁵⁰ en los jóvenes universitarios, la cual se llevó a cabo en dos grupos de la Institución Universitaria de Envigado por un mismo docente colaborador. Al comenzar cada curso se realizó la prueba de entrada y, al finalizar el semestre, se aplicó la prueba de salida, con el fin de recoger y analizar las variables relacionadas con literacidad; luego, se sistematizaron, describieron y analizaron los resultados. Además, los participantes diligenciaron la encuesta con el objetivo de identificar las cuatro variables sociales seleccionadas para esta investigación: edad, estrato social, nivel de formación de los padres y sexo. Asimismo, con el ánimo de ampliar la información recolectada, se entrevistaron al docente colaborador y a cuatro participantes (dos de cada grupo: un hombre y una mujer).

3.2. Enfoque metodológico

Emile Durkheim (2005[1895]), en su trabajo *Las reglas del método sociológico*, propone cinco grupos de reglas relativas a: 1) La observación de los hechos sociales, 2) la distinción de lo normal y de lo patológico, 3) la constitución de los tipos sociales, 4) la explicación de los hechos sociales y 5) la administración de la prueba. Estas reglas se basan en la definición del concepto de hecho social.⁵¹ De manera similar, para la sociolingüística, el concepto de hecho social se transforma en *hecho sociolingüístico*, el cual,

50 Los niveles de literacidad se presentarán más adelante cuando se mencionen los requerimientos en cultura escrita que debe satisfacer un estudiante universitario.

51 Tanto las reglas como la definición de hecho social se encuentran desarrolladas y presentadas en detalle en el capítulo de Antecedentes y marco teórico.

según Moreno (1990, p.25), puede definirse como: “Cualquier acto de comunicación lingüística en cuya construcción, emisión o interpretación intervienen factores sociales y contextuales”. Por tanto, y teniendo en cuenta dicha definición, el hecho sociolingüístico tiene dos caracteres distintivos esenciales: “Su exterioridad en relación con las conciencias individuales y la acción coercitiva que ejerce, o es susceptible de ejercer sobre estas mismas conciencias” (Moreno, 1990, p.25); en otras palabras, el hablante puede expresarse según su voluntad, pero está sujeto a la influencia de su grupo social, como lo afirman Bernstein, Halliday, Moreno, Henao y Castañeda, entre otros, y para esta inserción sociocultural son fundamentales la familia y la educación.

Para la metodología sociolingüística propuesta por Moreno, las reglas durkheimianas son útiles, principalmente las reglas tres y cuatro. Al respecto, la regla relacionada con la observación de los hechos sociales se divide en cuatro: 1) el investigador debe dejar a un lado cualquier noción previa,⁵² 2) el objeto de la investigación debe constituirse por fenómenos definidos por unos caracteres exteriores, comunes y constantes,⁵³ 3) los hechos sociolingüísticos no deben ser confundidos con sus manifestaciones individuales,⁵⁴ y 4) los hechos han de ser observados utilizando la técnica más adecuada para cada caso.

52 Al respecto, Moreno (1990, p.28) señala que “el sociolingüista debe considerar los hechos sociolingüísticos como simples hechos, como cosas ajenas a su persona y no como conclusiones de una primera reflexión”. En otras palabras, los hechos deben ser tratados como algo objetivo.

53 Su finalidad es garantizar la homogeneidad de los datos que han de ser observados y analizados. Moreno (1990, pp.28-29) explica que “el adjetivo exteriores se refiere a caracteres objetivos, que puedan ser observados a simple vista, sin necesidad de profundizar en la esencia del hecho... Los caracteres deben ser también comunes a todos los elementos que conforman un fenómeno: un rasgo en común. Por último, los caracteres deben ser constantes en el aspecto que se esté estudiando, porque de otra forma podría hacerse imposible la comparación de uno datos con otros”.

54 Los hechos sociolingüísticos son exteriores al individuo, pero solo pueden ser observados en individuos concretos.

Cabe mencionarse que un análisis sociolingüístico parte de la relación lenguaje y sociedad, es decir, la sociolingüística estudia el lenguaje en su contexto social (Moreno, 1990, p.15). Algunas de las variables de análisis utilizadas en la sociolingüística provienen de la sociología: estrato, edad, sexo, poder adquisitivo, trabajo actual, comunidad étnica, nivel educativo de los padres, entre otras, como se señaló en el capítulo anterior. Es esta relación entre producciones, interpretaciones, habilidades, diferencias, similitudes, concordancia, acentos, neologismos, creación lingüística, entre otras, relacionadas estadísticamente con las variables sociales determinadas previamente, las que permiten definir variaciones sociolingüísticas.

Con respecto a la cuarta regla de Durkheim (2005[1895]): La interpretación de los hechos sociolingüísticos es la fase culminante del proceso investigador. Según Moreno (1990, pp.36-38):

Esta regla se divide en tres reglas básicas: 1) la interpretación estará en correspondencia con la finalidad del estudio y el análisis de los datos, 2) mediante la interpretación hay que establecer la continuidad en el proceso investigador general, poniendo en relación los resultados del estudio con los de otros, y 3) la interpretación debe establecer conceptos aclaratorios.

Por tanto, un análisis sociolingüístico usualmente tiene como finalidad la constitución de tipos⁵⁵ y según Moreno (1990, p.33): “Este fin requiere de una fase instrumental compuesta de tres pasos: 1) la codificación de las respuestas obtenidas en las encuestas o en las observaciones,⁵⁶ 2) la tabulación de los datos, y

55 En palabras de Moreno (1990, p.34): “En el campo de la sociolingüística, no puede ofrecerse un solo criterio tipificador o clasificador, pero sí pueden presentarse unas reglas básicas para llevar a cabo una clasificación independientemente del criterio elegido: 1) El conjunto de tipos o categorías sociolingüísticas se ajustará a unos mismo principios o criterios, 2) los tipos o categorías de cada conjunto serán mutuamente excluyentes, y 3) el conjunto de tipos será exhaustivo, esto es, cada elemento deberá encuadrarse en uno de ellos”.

56 Un trabajo desde este enfoque exige un acompañamiento permanente del docente a los procesos desarrollados por los estudiantes. La mayor parte de las revisiones se realizan entre el estudiante y el docente, algunas veces con la participación de todos

3) la aplicación de técnicas estadísticas”. No obstante, la aplicación de técnicas estadísticas, si bien es valorado positivamente, es solo un instrumento, y su uso debe restringirse a: describir y resumir los datos, y hacer estimaciones de significación y de fiabilidad.

3.3. Técnicas e Instrumentos

De acuerdo con las necesidades de esta investigación se diseñaron y aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos:

3.3.1. Encuesta y entrevistas

La encuesta sociolingüística (Anexo 1) permite reunir una gran cantidad de datos con un esfuerzo menor a la de otras técnicas como la observación participante. En esta ocasión, la encuesta fue directa, ya que los informantes proporcionaron consciente y voluntariamente los datos que se requerían. Esta encuesta directa es de tipo cuestionario y está dividida en tres partes: variables sociolingüísticas, experiencias previas en literacidad, tanto en el ámbito escolar como en el entorno sociocultural y, en tercer lugar, información sobre los hábitos familiares relacionados con los procesos de lectura y escritura.

La primera parte corresponde a información específica sobre las cuatro variables sociales utilizadas en la investigación (Edad, estrato, formación de los padres y sexo). En la segunda parte se pregunta sobre el acceso a internet, libros, revistas, los tipos de revistas que compran, hábitos de lectura y escritura, entre otros, lo cual permite tener un conocimiento más amplio sobre cuáles

los estudiantes del curso. Además, se tuvieron horas de asesorías personalizadas, que permitían un acercamiento a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes. Por ejemplo, dónde habían terminado la educación secundaria, cómo había sido la relación con el español y qué tipo de curso recibieron. Es importante dejar claro que el docente colaborador no llevó un diario de campo, pero diligenció la bitácora de notas y asistencias exigida por Admisiones y Registros en ambos cursos.

son las condiciones en las que dichos jóvenes se relacionan con la lectura y la escritura, si es que lo hacen. Además, este tipo de preguntas nos permitió conocer si los jóvenes utilizan la lectura y la escritura como elemento de interacción con diferentes interlocutores. Finalmente, la tercera parte, correspondiente a la familia, es relevante desde la propuesta teórica de Bernstein y da indicios sobre los códigos restringido y elaborado que manejan los jóvenes universitarios, es decir, hasta qué punto los jóvenes manejan los códigos elaborados y, de no ser así, cuáles podrían ser las causas y, por tanto, la relación con las competencias en literacidad.

Al finalizar, se entrevistó al docente colaborador, con el ánimo de tener un acercamiento a cómo desarrolló el curso, el tipo de actividades que realizó, la retroalimentación dada a los estudiantes y el seguimiento o variación a las cartas descriptivas proporcionadas por la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas de la Institución Universitaria de Envigado. Además, se tomó la decisión de entrevistar a cuatro participantes, dos de cada uno de los grupos, con el objetivo de ampliar la información sobre su punto de vista con respecto a los niveles de literacidad con que ingresaron, las posibles causas de los problemas, los resultados obtenidos con el curso y sugerencias a la propuesta de intervención. La selección de los participantes fue voluntaria; es decir, se invitaron a todos aquellos que habían sido parte de la unidad de análisis y de los que desearon participar se escogieron dos por grupo: un hombre y una mujer.⁵⁷

3.3.2. Instrumentos: prueba de entrada, prueba de salida y rúbricas

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se diseñaron dos pruebas: una de entrada y otra de salida, como se

57 Dada la composición social de los estudiantes de la IUE es difícil encontrar diferencias significativas entre ellos, por cuanto la mayor parte pertenece a los estratos 2 y 3.

indicó anteriormente. Ambas pruebas tuvieron como propósito evaluar las competencias de literacidad de los jóvenes universitarios participantes en esta investigación.⁵⁸ Las pruebas se analizaron con base en una rúbrica (Anexo 2) que permitió realizar una revisión armonizada de los resultados obtenidos.

En ambas pruebas, se evaluaron los requerimientos de literacidad para un universitario, las cuales Castañeda, Henao & Londoño (2011) han definido como:

Tabla 1. Requerimientos de literacidad

No.	Requerimientos de literacidad	Autores
1	Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Grice (1975), Van Dijk (1991; 1999), Cassany (2006a)
2	Resumir	Van Dijk (1991; 1999), Eco (1985), Henao & Castañeda (1999)
3	Incorporar en la comprensión la enciclopedia personal	Beaugrande & Dressler (1997)
4	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006a)
5	Relacionar los distintos tipos de textos que circulan en la academia y en la producción escrita, y articular coherentemente ideas que aparentemente no tienen nada en común	Casalmiglia y Tusón (1999), Henao & Castañeda (2001), Parodi (2010)
6	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Beaugrande & Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)
7	Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Beaugrande & Dressler (1997), Steiner (1999)
8	Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Díaz (1995), Cassany (1999)

⁵⁸ Los instrumentos fueron diseñados por el investigador y convalidados por la Dra. Luz Stella Castañeda, tutora de esta tesis doctoral, y el Mg. José Ignacio Henao, docente colaborador, lo cual no solo garantizará mayor calidad del instrumento, sino que también servirá como elemento de validación por dos expertos.

No.	Requerimientos de literacidad	Autores
9	Escribir textos apropiados para el área del conocimiento en la que se desempeña, con un manejo adecuado del discurso especializado	López (2002), Carlino (2005, 2010), Parodi (2010), Creme y Lea (2003)
10	Manejar con propiedad los nuevos medios de comunicación, especialmente los digitales	Cassany (2008)
11	Ser capaz de filtrar la información, especialmente la que circula en los medios digitales	Simone (2001), Cassany (2006a, 2008)
12	Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE
13	Argumentar desde una posición pragmatialéctica con el fin de encontrar acuerdos, evitando las falacias	Van Eemeren, Grotendost & Snoeck (2006)
14	Presentar ponencias y escribir artículos académicos	Wolcott (2003), Germano (2008), Parodi (2010)

Es importante mencionar que estos 14 requerimientos engranan con la definición de literacidad, la cual se desarrolló en el Marco Teórico. Sin embargo, en este caso, dichas competencias son exclusivamente para estudiantes universitarios.

3.4. Población y unidad de análisis

3.4.1. Población: jóvenes universitarios de la Institución Universitaria de Envigado

La Institución Universitaria de Envigado (IUE) contaba, al momento de la investigación, con 3.753 estudiantes matriculados en el semestre 2010-II. Estos estudiantes pertenecían a los programas ofrecidos en las diferentes facultades: Ciencias Políticas y Jurídicas, Ciencias Sociales, Ciencias Empresariales o

Ingenierías. Por tanto, al tener presente que la unidad de análisis seleccionada para esta investigación era no probabilística e intencionada (Moreno, 1990), se tomó la decisión de trabajar con dos grupos de diferentes facultades: Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Jurídicas.

3.4.2. Selección de la unidad de análisis

Se seleccionaron, entonces, dos grupos, uno del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales en el semestre 2010-II y, posteriormente, otro de Derecho de la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas en el semestre 2011-II. Cabe mencionar que ni el investigador ni el docente colaborador tuvieron injerencia alguna en la asignación de los respectivos grupos, ya que los coordinadores académicos de cada uno de los programas fueron quienes asignaron los respectivos cursos al docente colaborador.

De igual forma, el contenido propuesto por las diferentes facultades tiene como objetivo fundamental desarrollar las habilidades de lectura y escritura, expresión oral y escucha. El programa de Psicología cuenta con dos cursos relacionados con los procesos de lectura y escritura denominados talleres. Cada uno de estos talleres tiene una duración de 48 horas presenciales semestrales. Los talleres se centran en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras y escriturales, donde el trabajo teórico es fundamental para pasar a la práctica, en el Taller de Lectura y Escritura I el trabajo final es la autobiografía, como elemento de análisis de las narrativas en psicología.

Por otro lado, el curso del programa de Derecho, Técnicas Comunicativas, es de duración anual, característica de algunos de los cursos de este programa. Sin embargo, la duración es de 48 horas presenciales semestrales. Este aspecto nos permitió trabajar la primera parte del curso. De igual forma, la carta descriptiva propone el desarrollo de competencias lectoescriturales propias de un futuro abogado, retomando aspectos sintácticos y ortográficos.

No obstante, la existencia de un programa, se presentó de forma anticipada a la IUE, la propuesta curricular alternativa que se haría en cada uno de los grupos en su debido momento, la cual fue aceptada por el Comité Curricular de los diferentes programas. Propuesta, que a diferencia de las dos cartas descriptivas, propone el desarrollo de prácticas en literacidad, con el fin de desarrollar las habilidades lingüísticas requeridas por un estudiante universitario, en contraste con la orientación que han tenido estos cursos, en los cuales se enseñan básicamente conceptos lingüísticos y no habilidades discursivas. Además, aquí consideramos que el docente debe tener clara la fundamentación teórica, pero no necesariamente el estudiante, a quien se le dificulta apropiarse de los conceptos y simplemente los puede repetir en una evaluación tipo test.⁵⁹

Además, los dos grupos pertenecían a la jornada mixta; es decir, las clases fueron programadas los miércoles de 6 a 9 PM para Psicología y, posteriormente, los jueves de 6 a 9 PM para Derecho. Es importante señalar que nos hubiese gustado que dichos cursos fueran diurnos, ya que la población de jóvenes es mayor en esta jornada. Sin embargo, trabajar con la jornada mixta nos permitió variar la propuesta que inicialmente nos habíamos planteado solo para jóvenes, y era conocer también los niveles de literacidad de los adultos que ingresan a la IUE y compararlos con los resultados de los jóvenes.

Es importante señalar que contamos con el interés de los dos decanos, dada la constante queja de los docentes de otros cursos tanto en Psicología como en Derecho con respecto a los bajos niveles de literacidad de sus estudiantes, dejando en evidencia un problema en los estudiantes y las dificultades para solucionarlo.

59 Al presentar los resultados de la investigación al Comité Curricular del programa de Psicología, una de las docentes del área cuestionó el trabajo con los 14 requerimientos que debe cumplir un estudiante universitario, porque disponía de 12 sesiones de trabajo y tendría que trabajar un requerimiento en cada sesión.

Por otro lado, siguiendo los parámetros dados, cada uno de los estudiantes estuvo de acuerdo con participar en la investigación, autorización que se materializó a través de la firma del Acta de Consentimiento.

Se determinó trabajar con una unidad de análisis intencional por la alta relación costo-beneficio con respecto al empleo de recursos tanto humanos como económicos, al igual que del tiempo necesario para desarrollarlo.⁶⁰ La selección de la unidad de análisis intencional es adecuada y responde a los parámetros de una investigación de este tipo.

Un elemento con el que no contábamos al iniciar la selección era el número de estudiantes por grupo en los diferentes programas académicos; es decir, en Psicología empezamos con 16 estudiantes y en Derecho con 45. Esta disparidad en el número de participantes afectó el desempeño tanto del docente colaborador como la participación y desarrollo de los niveles de literacidad de los estudiantes, como posteriormente se señalará en el capítulo de resultados.

3.4.3. Recolección de datos

Para esta investigación, las variables sociales de interés fueron: *estrato, edad, sexo y nivel educativo de los padres*, teniendo en cuenta la relevancia que estas variables han tenido en los estudios previos realizados por los teóricos referenciados en el presente escrito (Durkheim, Bernstein, Halliday, Moreno, entre otros) mencionados anteriormente. Esta información se obtuvo a través de la encuesta sociolingüística construida para la investigación. Los resultados de este cruce de variables se presentan en gráficas.⁶¹

60 Por otro lado, es importante mencionar que el investigador tuvo acceso a las cartas descriptivas de ambos cursos.

61 Además, la correlación de estas variables se hizo con respecto a los resultados obtenidos por la unidad de análisis seleccionada en cuanto a los niveles de literacidad, utilizando el programa computacional denominado Stafgrafis, donde las variables X

Cabe mencionar que Psicología programa tres diferentes grupos de Taller de Lectura y Escritura I cada semestre. En esta oportunidad, los tres grupos estuvieron a cargo de diferentes docentes, entre ellos, nuestro docente colaborador. Este grupo inició con 16 estudiantes matriculados pero terminó con 10, entre ellos 6 jóvenes. Es necesario mencionar que de 6 jóvenes solo 2 eran hombres. Además, el curso contó con una estudiante proveniente de Brasil, la cual se incluyó como parte de la unidad de análisis. Las cancelaciones realizadas en el transcurso del semestre se debieron a diferentes circunstancias relacionadas con problemas personales, dificultades económicas, desempleo, pérdidas de un familiar o cambio de carrera. Por consiguiente, solo se tomaron como parte de la prueba aquellos estudiantes que terminaron el curso y firmaron el Acta de Consentimiento.

En lo relacionado con el curso de Derecho, en el semestre 2011-II, el programa ofreció dos grupos por jornada, aumentando considerablemente el número de estudiantes matriculados por grupo. Uno de estos dos grupos estuvo a cargo del docente colaborador. En lo concerniente al número de estudiantes, el grupo inició con 45 y terminó con 34, entre ellos 15 jóvenes, de los cuales 3 eran hombres.

Finalmente, aunque es posible que alguno(s) haya(n) cancelado por dificultades con el curso o por la propuesta realizada, en los argumentos dados por ellos nadie lo manifestó así.⁶² En resumen, teniendo en cuenta los lineamientos dados por Moreno (1990), la unidad de análisis de esta investigación se compone de 6 jóvenes

eran los resultados de entrada y las variables Y, los resultados de salida. Este programa comprueba, a través del promedio y la desviación estándar obtenidos previamente, el coeficiente de correlación. Esta correlación estadística fue realizada por el Mg. Durlandy Chaverra de la Institución Universitaria de Envigado y se presenta como el anexo 3.

- 62 Con respecto al curso de Derecho, que es anual, al finalizar el año los estudiantes que no podían aprobar la materia, cancelaron el curso. Todos eran jóvenes. Uno de ellos manifestó que no eran capaces de manejar el tiempo libre y la libertad que se da en las universidades, porque en el bachillerato los llevan prácticamente de la mano.

del programa de Psicología y 15 jóvenes del programa de Derecho en los semestres 2010-II y 2011-II, respectivamente, para un total de 21 jóvenes.

3.5. Docente colaborador

El Mg. José Ignacio Henao Salazar⁶³ fue el docente colaborador y cuenta con más de 30 años de experiencia como docente de asignaturas como: Español, Lengua Materna, Redacción Profesional, Lectoescritura, Comprensión Oral y Escrita, Cultura Escrita, entre otras. Además, el profesor Henao es un reconocido investigador en el área de la lectura y la escritura en el ámbito universitario, y viene trabajando en la Institución Universitaria de Envigado durante los últimos tres años, en calidad de docente cátedra.

3.6. Acta de consentimiento informado

El acta de consentimiento es un elemento jurídico que le permite al investigador utilizar y publicar la información que considere pertinente o necesaria en el informe parcial, final o cualquier publicación que de esta investigación se desprenda. Por otro lado, esta acta fue diseñada de tal forma que el investigador se compromete a no divulgar los nombres reales de los jóvenes universitarios y a no utilizar la información allí presentada en campañas publicitarias o políticas.

Por otro lado, como anteriormente se señaló, los jóvenes universitarios que hicieron parte de la unidad de análisis participaron de forma voluntaria en la investigación y firmaron el acta. Este procedimiento se llevó a cabo en la primera sesión de cada uno de los cursos, después de una breve explicación

63 El docente colaborador es Licenciado en Español y Literatura, con una Especialización en Logopedia, Magíster en Sociología de la Educación y con estudios doctorales en Teoría del Texto y su Contexto. Además es autor de diversos artículos y libros relacionados con el tema de esta investigación.

de la investigación. Además, durante esta primera sesión se les proporcionó la encuesta sociolingüística. Para la prueba de entrada los jóvenes contaron con la totalidad de la segunda sesión para realizarla.

3.7. Fundamentación y razón de ser de la propuesta

La orientación teórica y metodológica de la propuesta surge a partir de un largo proceso de reflexión y de acción en la Institución Universitaria de Envigado sobre los problemas de literacidad de sus estudiantes, que impactan en el rendimiento académico y que es uno de los factores que más inciden en la repitencia y en la deserción. Al respecto, la IUE cuenta con un programa de retención estudiantil adscrito a la Vicerrectoría Académica, denominado Semestre de Afianzamiento (SEA), el cual busca generar un espacio de reflexión por parte de los estudiantes que perdieron la continuidad académica como resultado de un promedio crédito semestral igual o inferior a 2,7 o la pérdida de la misma materia por tercera vez. Este programa les permite participar activamente en un semestre especial compuesto por cuatro módulos: Ética y Valores, Proyecto Profesional, Psicología y Comunicación Oral y Escrita, todos ellos de obligatorio cumplimiento; es decir, si el estudiante toma y aprueba estos cuatro módulos, más la(s) materia(s) que perdió en el semestre en que salió por bajo rendimiento (máximo tres), puede retornar a su plan de estudios.

La primera experiencia fue bastante difícil, dado que los niveles de estudiantes del SEA eran, en general, muy bajos. Algunos con déficit de atención, otros con problemas familiares o de drogadicción. Sin embargo, este primer curso nos motivó a revisar la propuesta inicial de trabajo e invitar al Mg. José Ignacio Henao, reconocido investigador en Colombia en temas relacionados con la lectoescritura.

El profesor Henao nos sugirió que trabajáramos alrededor de la Lingüística Textual con todos los aportes que él y su esposa, la Dra. Luz Stella Castañeda, habían venido desarrollando desde las primeras investigaciones relacionadas con el tema en el año 1995.

Comenzamos con un proceso de revisión conceptual e ilación metodológica a partir de las experiencias que habían tenido en trabajos anteriores (Castañeda y Henao, 1995, 1999, 2003, 2005; Henao y Toro, 2008; Henao, 2005, 2006, 2008) y nos dimos a la tarea de construir una propuesta curricular con base en la Lingüística Textual (Beaugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Creme y Lea, 2003; Renkema, 1999; Van Dijk, 1991), el Análisis Crítico del Discurso (Cassany, 2006a, 2006b, 2008; Van Dijk, 1999) y la Argumentación Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 1990, 1992; Van Eemeren et al., 2006). A esta propuesta le llamamos: Desarrollo de niveles de literacidad para la Universidad; sin embargo, no fue posible cambiarle el nombre al módulo de Comunicación Oral y Escrita, ya que la decisión implicaba una modificación del acta de regulación del SEA, aprobada recientemente por el Consejo Directivo, órgano decisorio superior de la IUE. La experiencia con el curso en el SEA, generó la necesidad e investigar sobre la cultura escrita con que ingresan los estudiantes a la universidad y para ello era fundamental construir un programa adecuado a las necesidades en literacidad de los estudiantes universitarios.

3.7.1. Competencias a desarrollar

El objetivo principal de nuestro curso fue el de potenciar el nivel de lectura, escritura, escucha y expresión oral de los estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado que ingresan a cada uno de los programas académicos de la IUE. Para ello, era necesario que nuestros estudiantes estuvieran en capacidad de:

- Captar y diferenciar los distintos significados que contienen los textos.
- Diferenciar la estructura, el lenguaje de los textos, con énfasis en los relacionados con la carrera y los discursos profesionales.
- Resumir adecuadamente los diferentes tipos de textos, aplicando las estrategias que propone la lingüística textual.
- Producir textos con calidad y estructura textual: con introducción, desarrollo, transición y conclusión; concisos, claros, adecuados y correctos; además, con coherencia, cohesión, eficacia y eficiencia.
- Argumentar siguiendo la propuesta de la pragmadialéctica.
- Citar y referenciar de manera adecuada.
- Exponer ideas y temáticas de forma apropiada, de tal manera que se capte la atención del público al que se dirigen.
- Elaborar un trabajo, de acuerdo con la carrera, siguiendo los pasos de un proyecto de investigación.

De igual forma, era necesario utilizar el formato institucional de la carta descriptiva, por lo que diseñamos indicadores para cada una de las competencias que buscábamos desarrollar con nuestros estudiantes. Por consiguiente, se clasificaron en niveles, tipos y dimensiones, según los direccionamientos de la oficina de Acreditación de la IUE. Es necesario enfatizar que la asistencia a clase no es obligatoria para los estudiantes de la IUE, aspecto que facilitaba la inasistencia al curso. Por tanto, desafortunadamente, algunos de los participantes no asistieron ni a la mitad de las sesiones, según la entrevista realizada al docente colaborador.

3.7.2. Estrategias metodológicas

Fue un curso teórico-práctico, en el que la teoría era manejada básicamente por el docente. Sin embargo, se hacían explicaciones conceptuales relacionadas con la Lingüística Textual, el Análisis

Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Claro está que como estábamos desarrollando habilidades, el trabajo, la participación y la iniciativa del estudiante eran determinantes para el éxito del trabajo. Se realizaban talleres, donde los estudiantes formaban equipos para hacer un trabajo cooperativo tal como lo propone Cassany (1999), actividades individuales para diferenciar el nivel de lectura y escritura de cada estudiante, porque hay problemas individuales y problemas grupales. La participación del profesor era fundamentalmente de orientador y las actividades esenciales las debían realizar los estudiantes. Además, los estudiantes debían leer previamente los materiales que se les indicaban para cada sesión o taller.⁶⁴

La sesión normalmente comenzaba con la relectura del texto asignado previamente. Se hacían preguntas relacionadas con el autor y el texto. Posteriormente, se explicaban los conceptos relacionados con la temática a desarrollar según la carta descriptiva y se respondían las preguntas que surgieran en el momento.

Luego, se dividían en parejas o grupos de trabajo para la realización del taller práctico o la actividad de literacidad, la cual incluía procesos de comprensión lectora y producción escritural en diferentes contextos, tipologías textuales y tipos de significados.

Finalmente, la retroalimentación podía ser por parejas o por grupo, y en muchos casos, los participantes también evaluaban el desempeño de sus compañeros. Los participantes más avanzados ayudaban en el proceso de comprensión y producción a los otros participantes. La diversidad textual era una constante de estas sesiones. Además, a medida que se avanzaba en el curso, se proponían actividades cada vez más complejas, las cuales

64 El investigador asistió a la tercera parte de las clases. De igual forma, todas las clases fueron previamente planeadas entre el docente colaborador y el investigador, las producciones de los estudiantes se evaluaban conjuntamente, y se comentaban las incidencias del curso. Además, es importante recordar que el proyecto inicial incluía otras universidades del Valle de Aburrá, en las cuales se iba a contar con un docente colaborador en cada una de ellas; pero por recomendación de los evaluadores, se circunscribió solo a la IUE.

demandaban mayor número de competencias en literacidad para realizarlas correctamente. La meta era llegar a actividades donde se podían aplicar los 14 requerimientos en literacidad propuestos por Castañeda et al. (2011).

Al respecto, los ejercicios de escritura no se devolvían simplemente, sino que se revisan con cada uno de los estudiantes. El estudiante tenía una participación activa, por tanto, podía hacer sugerencias, fijar su punto de vista e inclusive no compartir ciertos enfoques con el docente. También se aprovechaban los recursos digitales que permitían afianzar y posibilitar el logro del objetivo del curso. Para el tema de la expresión oral, se invitó a una de las docentes del SEA, cuya formación de base es Comunicadora y Relacionista Pública.

3.7.3. Evaluación

Teniendo en cuenta la metodología anteriormente planteada, las actividades evaluativas del seguimiento del 60% eran talleres y ejercicios de literacidad descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos, en los cuales tenían la posibilidad de ir mejorando, replanteando ideas, haciendo nuevas correcciones, cocinando su versión final (Cassany, 1999). Desafortunadamente, algunos de los participantes no tomaban en serio tal posibilidad y solo se quedaban con la primera nota, así no hubieran logrado los logros propuestos para este trabajo.

Las actividades evaluativas parcial y final eran talleres individuales donde se evaluaban las temáticas estudiadas y practicadas en el curso. En ellas, el resumen, la lectura crítica y la argumentación eran siempre elementos de referencia. Sin embargo, en estas pruebas no se les permitía a los participantes volver a presentarlas si los resultados eran negativos.

3.8. Resumen

La investigación *Análisis Sociolingüístico de los Niveles de Literacidad en Jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* se trabajó desde un marco cualitativo-descriptivo complementado por la encuesta y las entrevistas como técnicas y algunos instrumentos sociolingüísticos como las pruebas y las rúbricas. El enfoque metodológico se basó en el trabajo de Moreno (1990), quien dentro de su propuesta retoma elementos y conceptos durkhemianos. Por tanto, la unidad de análisis en sociolingüística (o muestra, en términos estadísticos) es una representación de la población, que no expresa en términos absolutos la situación real de esa comunidad lingüística. La descripción estadística en la sociolingüística es vital. Los conceptos estadísticos básicos mediante los cuales se describen y resumen los datos fueron los siguientes: el promedio y la desviación típica. Estos conceptos permitieron vislumbrar el comportamiento de las variables en el corpus recolectado, además, dieron información precisa sobre la relación y correlación entre dichas variables.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos después de realizar la encuesta sociocultural y las pruebas de entrada y salida a la totalidad de la unidad de análisis (Grupos de Psicología y de Derecho), y las entrevistas a cuatro participantes de la unidad de análisis y al docente colaborador, como se especificó en el capítulo anterior.

4.1. Encuesta

Con respecto al programa de Psicología, los datos nos indican que el 67% de los participantes provienen de los estratos 2 (un participante) y 3 (tres participantes), que el curso cuenta con dos hombres, de los cuales uno de ellos es mayor de 26 años y por tanto no hará parte de la unidad de análisis de jóvenes. Otro elemento relevante es que tres padres tienen formación en primaria (50%); dos, bachiller (34%); y solo uno, profesional (16%). Con respecto a la formación de las madres, tenemos dos madres que nunca fueron a la escuela (33%) y cuatro son bachilleres (67%). Por otro lado, los participantes tienen computador en la casa y acceso a internet, y consideran que sus niveles de lectura están por encima de los niveles de escritura, y afirman que saben citar adecuadamente un texto. El 83% de los participantes hacen búsquedas y consultas académicas utilizando tanto material impreso como digital. Con respecto a los estímulos en literacidad, este mismo porcentaje de participantes recibió estímulos en lectura, pero solo la mitad en escritura. En relación a los hábitos de lectura y los estímulos, encontramos respuestas como:



“No. La formación educativa de los padres lo explica”
(Mujer, Psicología, 22 años).

“Sí. Me regalaban libros, cartillas, me leían en voz alta”
(Mujer, Psicología, 26 años).

En lo concerniente a la escritura y los estímulos:

“No. Porque mis papás eran campesinos, ignorantes y toscos” (Mujer, Psicología, 20 años).

“Sí. Me daban acompañamiento, me enseñaron las vocales, el alfabeto y algunas palabras antes de ingresar a estudiar” (Mujer, Psicología, 26 años).

Es importante resaltar que los que respondieron afirmativamente con respecto a la lectura, solo les leyeron cuando eran niños, pero nunca los acompañaron en los procesos de lectura ni escritura en el resto de la escolaridad.⁶⁵

En el grupo de Derecho, no hay grandes variaciones con relación al de Psicología: la mayoría de los estudiantes provienen de estratos 2 (cuatro participantes) y 3 (nueve participantes), representando el 87%. Además, el 44% de los estudiantes son jóvenes y la mayoría de los padres y madres no alcanzaron un título profesional, siendo el bachillerato el más común. La formación de los padres parece estar relativamente por debajo a la formación de las madres, ya que solo dos padres (9,52%) son profesionales en comparación a seis madres (28,57%). Sin embargo, hay tres padres (14,28%) y dos madres tecnólogos (9,52%). Además, doce padres (57,14%) y seis de las madres (28,57%) son bachilleres. Con respecto a la primaria, las diferencias no son grandes, ya que dos padres (9,52%) y tres madres (14,28%) no continuaron el siguiente ciclo. Con respecto a los niveles de lectura y escritura,

65 Dado al nivel de escolaridad de los padres era difícil que acompañaran verdaderos procesos de lectura y escritura. Al respecto, Sánchez y Otero (2012, p.1) “Las condiciones socioeconómicas familiares son un buen predictor del logro académico de los estudiantes. Al utilizar el estrato social como medida (proxy) del nivel socioeconómico de la familia, se observa que los de estratos altos obtienen mejores resultados en las pruebas académicas estandarizadas que sus pares de estratos bajos”.

los estudiantes de Derecho consideran tener unos niveles mucho más altos en comparación con los estudiantes de Psicología (3,8 y 3,3, respectivamente). Sus hábitos de lectura son muy semejantes, centrándose mayoritariamente en internet. Sin embargo, el 81% de los participantes no recibió estímulos en el hogar con respecto a la lectura y la escritura, condición básica para el desarrollo de la literacidad. De esa relación familiar y social con la lectura y la escritura, y con el lenguaje en general, surgen los conceptos de código restringido y elaborado de Bernstein (1989); puesto que, si dichos estudiantes no pudieron contar con una propuesta educativa o un acompañamiento de un docente o un bibliotecólogo como agentes de cambio (Petit, 1999) que subsanaran esta falta de estímulo hacia la lectura y la escritura, sería explicable que todavía tengan dificultades para desempeñarse adecuadamente en un contexto donde se exige el uso del código elaborado, como en la educación superior.

Por tanto, es evidente que la mayoría porcentual de nuestra unidad de análisis se ubica en los estratos 2 y 3 con (81%). Con respecto al sexo, hay cinco hombres (23,8%) y dieciséis mujeres (76,2%).

El mundo digital ha tomado un lugar importante en los principales equipos que conforman las necesidades de los hogares, ya que solo una estudiante (4,76%) no tiene computador ni conexión a internet en casa. Sin embargo, según la encuesta, utiliza internet en sus consultas académicas.⁶⁶

Los participantes de la unidad de análisis consideran que tienen buenos niveles de lectura, ya que tres de ellos (14,28%) se evaluaron con 3 (de una escala de 1 a 5), trece con 4 (61,90%) y cinco con 5 (23,80%). De igual forma, en la autoevaluación de los niveles de escritura, los resultados fueron altos; puesto que, una

66 Es interesante resaltar que este participante ha vivido en un barrio estrato 3 en el municipio de Envigado por más de los últimos 10 años. No obstante, actualmente, no vive con su familia y arrienda una habitación. Esta información fue consultada directamente con él a través de la entrevista realizada a cuatro participantes, entre ellos, él.

estudiante se asignó una nota de 2 (4,76%), mientras que cuatro se calificaron con 3 (19,04%), doce con 4 (57,14%) y cuatro con 5 (19,04%). Sin embargo, dieciséis (76,19%) recuerdan el título del último libro que leyeron y la mitad de dichos libros (50%) era un libro perteneciente a su respectivo programa académico. Además, trece (61,90%) leen revistas y dieciséis (76,19%) leen periódicos. Es factible que aquellos que consideran que tienen buenos niveles de lectura y escritura, no hayan tenido problemas para desempeñarse en la primaria y la secundaria, pero no cumplan con los requerimientos de literacidad que demanda la educación superior.

La citación en los trabajos académicos sigue siendo uno de los factores más difíciles de encontrar en estudiantes universitarios matriculados en los primeros semestres (Camps, 1995, 2009; Cassany, 1988, 1995, 1999, Díaz, 2002; Martínez, 2005). No obstante, quince de los participantes (71,42%) afirman citar correctamente las diferentes fuentes en los respectivos trabajos y veinte de ellos (95,23%) dicen que utilizan tanto los materiales impresos como disponibles en la red para las diferentes consultas académicas.⁶⁷

Finalmente, ocho participantes (38,09%) recuerdan haber sido estimulados en casa con respecto a la lectura; mientras que, cinco (23,8%) en lo concerniente a la escritura, predominando como actividades la lectura en voz alta y la realización de planas y corrección ortográfica por parte del padre y, en la mayoría de los casos, la madre. Dicha información concuerda con los planteamientos de Bernstein (1989), Halliday (1984) y Cook-Gumperz (1988) con respecto a la construcción social del lenguaje y el papel de la familia como grupo de socialización primario.

67 En realidad, los resultados de la investigación demuestran lo contrario: dificultades para leer y escribir, y nula habilidad para citar y referenciar. Lo anterior nos indica uno de los mayores retos para el profesor de lenguaje: cambiar el paradigma con el que llegan los estudiantes.

A continuación nos centraremos en los resultados obtenidos en la prueba de entrada, los cuales nos demuestran los niveles de literacidad con que ingresan a la universidad los participantes en esta investigación.

4.2. Prueba de entrada

En la prueba de entrada del grupo de Psicología se utilizaron dos textos: El capítulo *Veo con mi mano* del libro *El mundo donde vivo* de la autora estadounidense Hellen Keller (1993) y la columna de opinión *La caverna está creciendo* del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince (2009). Con respecto a la prueba de entrada del grupo de Derecho, se utilizó la crónica *El encuentro con la niña mono* del periodista español David Jiménez (28 de enero de 2007) y, nuevamente, la columna de opinión *La Caverna está creciendo*.

El objetivo de la prueba era evaluar los niveles de literacidad con que ingresaban los participantes a los cursos Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho en la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. Para evaluar dichos niveles, se les propuso a los participantes realizar un resumen del primer texto, indicando las técnicas utilizadas y que leyeran críticamente el segundo texto, definiendo qué era para ellos este tipo de lectura. Las pruebas de entrada y la rúbrica (Anexo 2) diseñadas permitieron evaluar, con base en los fundamentos teóricos de los autores que sirvieron como referente para este trabajo, cuantitativamente aspectos como el empleo de las macrorreglas en la elaboración del resumen, la cohesión, la coherencia, la comprensión de los distintos significados, el uso de los marcadores discursivos, la distancia establecida entre el autor y el lector (las voces), la puntuación, la ortografía, la lectura crítica, la superestructura de los textos producidos, la tesis y el desarrollo argumentativo, el posible uso de falacias argumentativas y la citación.

Los resultados obtenidos en el grupo de Psicología fueron los siguientes:

La nota más baja al promediar las variables fue de 0,1 y la más alta de 1,4, dando un promedio de 0,8. Es obvio que los resultados no son los esperados. Por tanto, para analizar esta información de una manera más simple y menos confusa, presentamos los promedios por cada variable, y a las valoraciones cualitativas les asignamos valores cuantitativos, porque de otra manera sería difícil captar y sistematizar los resultados. Se cuantificaron de la siguiente manera: los resultados esperados equivalen a una nota entre 4,0 y 5,0, los resultados aceptables a una nota de 3,0 a 3,9, y los resultados insuficientes a una nota de 1,0 a 2,9. Además, cuando los participantes no respondían alguna de las preguntas, la nota era 0,0.⁶⁸

Las variables de cohesión (3,0) y de distancia del lector hacia el texto (3,67) son las únicas variables con resultados positivos. Las variables de uso de macrorreglas para el resumen (1,67), coherencia (2,67), comprensión de significados (1,67), uso de marcadores discursivos (2,33), definición de lectura crítica (1,33), ortografía (1,33) y puntuación (2,33) obtuvieron algunos aciertos pero por debajo de la nota de 3,0. Finalmente, el resto de las variables: realización de la lectura crítica, uso adecuado de las estructuras textuales, diferenciación de la voz del autor y la del lector, planteamiento de la tesis, construcción de argumentos, uso de citas como garantes, citación correcta, referencia de las fuentes utilizadas, utiliza las posiciones de otros para generar argumentos, presencia de falacias y escritura coherente de los argumentos, presentan bajos resultados, es decir, insuficientes (1,0).

Con respecto al grupo de Derecho, los resultados no fueron muy diferentes:

La nota mínima fue de 0,0 (aquéllos que lo entregaban sin desarrollar) y la nota máxima de 1,7. La nota promedio fue de

68 En la calificación de las pruebas de entrada y de salida se le asignó una nota de 0,0 a las preguntas no contestadas por los participantes. Realmente, por dificultades en lectura y escritura muchos participantes no alcanzaron a responder las preguntas en el tiempo previsto.

0,49. Tres décimas por debajo de la nota promedio del grupo de Psicología. Aspecto que puede ser uno de los factores influyentes en el desempeño del grupo y el desarrollo de los niveles de literacidad esperados.

Continuando con el sistema de análisis de promedios por variables, tenemos que, desafortunadamente, el grupo de Derecho no tiene ni una sola variable por encima de 3; es decir, el grupo tiene bajos niveles de literacidad en general. Además, estos bajos niveles desde la realización de la lectura crítica, uso adecuado de las estructuras textuales, no diferencia la voz del autor y la del lector, planteamiento de la tesis, construcción de argumentos, uso de citas como garantes, cita correctamente, referencia las fuentes utilizadas, utiliza las posiciones de otros para generar argumentos, carece de falacias hasta la escritura coherente de argumentos, tienen el mismo comportamiento que en el grupo de Psicología.

Es factible señalar que tanto el grupo de Psicología como el de Derecho tuvieron resultados muy semejantes en la prueba de entrada, con mejores resultados en el grupo de Psicología con respecto a las variables coherencia y distancia del texto. Sin embargo, como ambos grupos conforman la unidad de análisis de esta investigación, analizaremos los resultados en un grupo unificado bajo la modalidad de análisis de promedios por variables.

Los resultados de ambos grupos por variable en promedio:

Con respecto a la gráfica 1, podemos observar que en esta ocasión, no hay una sola variable que esté por encima de la nota 3,0. Siendo el promedio más alto 2,62 con respecto a la variable de distancia del texto. La media del promedio de las variables del grupo unificado es de 1,22. De igual forma, todos los estudiantes en las variables relacionadas con los procesos de producción escritural reportan bajos niveles de cohesión (2,05), coherencia (1,57), ortografía (1,10) y puntuación (1,95). Además, las

dificultades en argumentación y desarrollo de lectura crítica son evidentes (1,0). Los resultados de la prueba de entrada para toda la unidad de análisis, de acuerdo con la valoración establecida, resultaron insuficientes, lo cual, si la institución no logra mejorar los niveles de literacidad de estos estudiantes, tendrán serios problemas académicos y profesionales, si no es que salen de la institución por bajo rendimiento. A continuación se presenta la gráfica con los resultados tanto de la prueba de entrada (inicial) como de salida (final), con el fin de permitirle al lector identificar con mayor facilidad los avances en cada una de las variables.

4.3. Prueba de salida

Con respecto a la prueba de salida, cada uno de los grupos la presentó en la penúltima sesión. Para el grupo de Psicología, los materiales utilizados fueron: la crónica *El encuentro con la niña mono* del periodista español David Jiménez y, la columna de opinión *La deshumanización de “Jojoy” y de Todos* del colombiano León Valencia (5 de octubre de 2010). En el grupo de Derecho, los materiales fueron: el artículo *Un cero en oratoria* de la periodista española Elisa Silió Delibes (16 de mayo de 2011) y la columna de opinión *Ministerio y reforma a la justicia* del abogado colombiano Rafael Nieto Loaiza (16 de julio de 2011). Los criterios de selección de estos materiales son los mismos que los de las pruebas de entrada.

En este caso, el objetivo de la prueba era evaluar los niveles de literacidad con que salían los participantes a los cursos Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho a la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. Para evaluar dichos niveles, nuevamente, se les propuso a los participantes realizar un resumen del primer texto indicando las técnicas utilizadas y la lectura crítica del segundo texto, definiendo qué

era para ellos este tipo de lectura. Claro está que las pruebas de salida y la rúbrica (Anexo 2) diseñadas permitieron evaluar los mismos elementos contemplados en la prueba de entrada.

Los resultados obtenidos en el grupo de Psicología fueron los siguientes:

Hay un panorama diferente al de la prueba de entrada. En este caso, si bien la nota final mínima es 0,3, la nota más alta es 4,1. Además, tres de los participantes aprobaron la prueba con una nota igual o superior a 3. De igual forma, solo hubo una participante que no mejoró considerablemente sus niveles de literacidad, permaneciendo en una nota cercana a cero. Cabe mencionar que según la información obtenida en la entrevista al docente colaborador, esta participante en particular no aprobó el curso por su bajo compromiso con las actividades, la inasistencia y los resultados no satisfactorios en cada una de las evaluaciones que se realizaban en el curso. Además, su puntaje en la prueba de aptitud verbal en el Examen del ICFES fue de 38/80. Ahora, observemos los promedios por variables:

En esta ocasión, podemos observar una mejoría notable en cada una de las variables, especialmente en las variables: Cohesión (3,3), coherencia (3,67), comprensión de significados (3,0), uso de marcadores discursivos (3,0), realización de la lectura crítica (4,0), diferencia la voz del autor y la del lector (3,67), planteamiento de la tesis (4,0) y construcción de argumentos (4,0), cuyos promedios son iguales a la nota 3 o superiores. De la misma manera, las otras variables con excepción de las variables ortografía y citación presentan una tendencia positiva.

En lo concerniente al grupo de Derecho:

Se muestra un panorama levemente diferente al del grupo de Psicología; puesto que, si bien la nota final mínima es 0,4 y la nota más alta es 3,7, doce participantes no aprobaron la prueba final y algunos de ellos, según la entrevista al docente colaborador,

cancelaron o perdieron el curso por los mismos motivos expuestos anteriormente con respecto a una de las participantes del grupo de Psicología. No obstante, los resultados fueron positivos, aunque solo el 20% alcanzó niveles de literacidad adecuados.

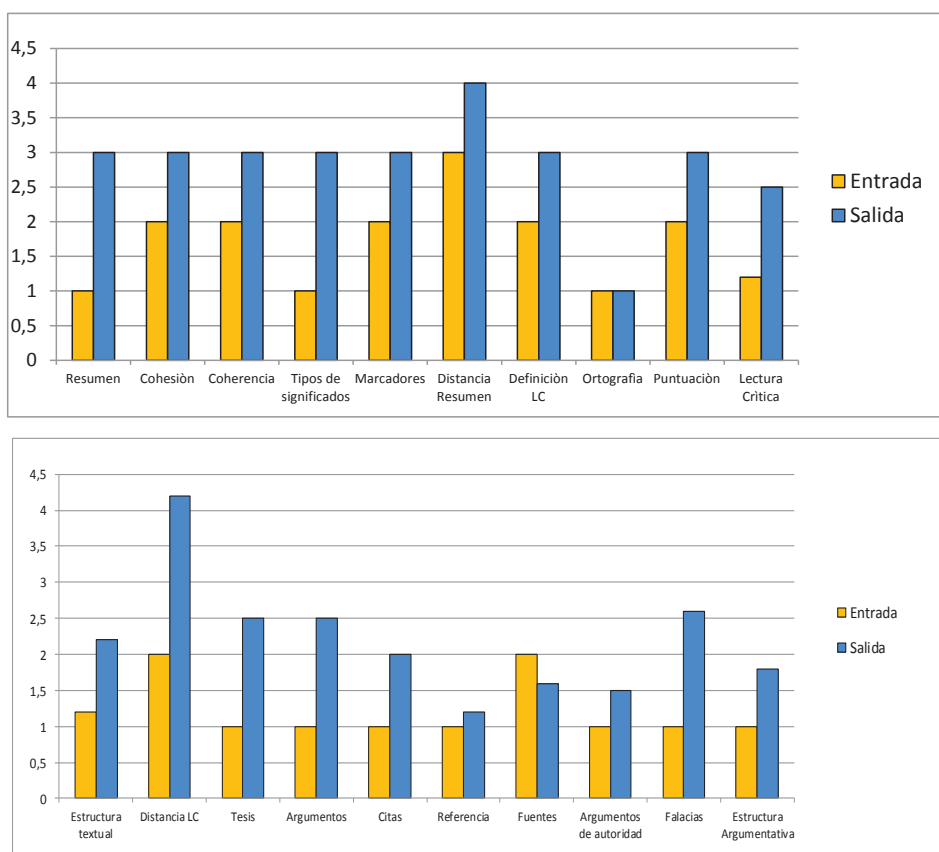
Observemos entonces qué pasó por promedio de variables: Las variables de cohesión (3,13), comprensión de significados (3,0), el uso de los marcadores discursivos (3,27), distancia del texto (3,8) y diferencia la voz del autor y la del lector (4,33) están en o por encima de la nota 3,0. Sin embargo, solo la variable correspondiente a la citación no mejoró. Desafortunadamente, las demás variables están muy cerca a cero, lo cual nos permite visualizar los problemas de argumentación que todavía tienen estos participantes.

Es preciso resaltar que el grupo de Psicología obtuvo mejores resultados que el de Derecho. Como se mencionó en el apartado 4.2, “ambos grupos conforman la unidad de análisis de esta investigación”; por consiguiente, procederemos a analizar los resultados en un grupo unificado bajo la modalidad de análisis de promedios por variables.

Con respecto a los resultados de ambos grupos por variable en promedio:

Estos están disponibles en la gráfica 1. En esta ocasión, cuatro variables: Cohesión (3,19), uso de marcadores discursivos (3,19), distanciamiento del texto (3,95) y diferencia entre la voz del autor y el lector (4,14) están por encima de la nota 3,0. Siendo el promedio más alto 4,14 con respecto a la variable distancia del texto. La media del promedio de las variables del grupo unificado es de 2,14, casi el doble del promedio de la prueba de entrada; sin embargo, no es suficiente. Por otro lado, solo ortografía no reportó mejoras. Las variables relacionadas con los procesos de producción escritural cohesión, coherencia y puntuación, mejoraron considerablemente. Además, las dificultades en argumentación y lectura crítica mejoraron. Se podría decir que hubo algunas va-

riables por fuera de las contempladas en la rúbrica que afectaron positiva o negativamente el desempeño de algunos de los participantes, entre ellos el número de inasistencias a las sesiones, el número de estudiantes matriculados por grupo y la participación en la clase. Por tanto, cabe mencionarse que después de este análisis, estas tres variables se tuvieron en cuenta para las entrevistas al docente colaborador y los cuatro participantes, lo cual nos permitió hacer un posterior análisis cualitativo⁶⁹.



Gráfica 1. Resultados de las pruebas de entrada y salida de la unidad de análisis por variable

69 En el Anexo 4 se proporciona un ejemplo de la aplicación de la rúbrica a las pruebas de entrada y de salida de un participante de la unidad de análisis.

En el siguiente apartado, compararemos los resultados obtenidos en el examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11, el examen de admisión y la prueba de entrada.

4.4. Relación resultados del examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11, el examen de admisión y la prueba de entrada

En Colombia, el estudiante que culmine la formación secundaria en una institución educativa pública o privada debe presentar el examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11. Estas pruebas evalúan las competencias en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias sociales, filosofía, biología química, física, inglés y electiva. Cada una de estas áreas se evalúa sobre 80/80. Además, dependiendo del promedio obtenido en cada una de ellas, el estudiante se ubica en un posible puesto sobre mil estudiantes. Estos puestos se ven afectados por los resultados que obtengan los otros participantes en esa medición. Este examen es revisado, retroalimentado y actualizado cada año por expertos nacionales e internacionales contratados por el ICFES.

Con respecto al examen de admisión de la IUE, es un examen que evalúa las competencias de los aspirantes en las áreas de comprensión lectora, lógica matemática, inglés y cultura general. Para obtener el resultado del examen, se promedian los resultados obtenidos en cada una de estas áreas con un porcentaje igual. El resultado máximo de la prueba es de 50/50.

Con el ánimo de revisar si hay una relación entre los resultados en el área de lenguaje del examen Saber 11, el examen de admisión y la prueba de entrada, se solicitó a la Oficina de Admisiones y Registros de la IUE, con previa autorización de Rectoría, el acceso a la información de los 21 participantes de la unidad de análisis. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2. Resultados del área de lenguaje Pruebas Saber 11^o

Participante	ICFES (Lenguaje)	Examen de admisión	Prueba de entrada
1	50,85	2,4	1
2	46	0,6	0,9
3	52,77	2,0	1,1
4	56,17	2,6	1,4
5	38,64	1,3	0,1
6	39	1,5	0,3
7	61,76	1,4	0,1
8	40,14	3,8	0,6
9	37,71	2,1	0,3
10	58,84	1,7	0,7
11	59,4	2,0	0
12	54	2,1	1,7
13	40,12	1,6	0,4
14	53,5	1,8	0,6
15	41,63	0,6	0,1
16	46,23	1,6	0,3
17	35,76	0,7	0
18	56,7	3,2	1
19	53,22	2,6	0,3
20	69	2,8	0,4
21	51,43	2,4	0,9

Aquí se puede observar que con respecto al área de lenguaje en las pruebas ICFES Saber 11 el resultado mínimo es de 35,76 y el máximo es de 69, con una diferencia de 33,24 de uno a otro. Además, el promedio es de 49,66. Por tanto, el participante con el mínimo resultado está 16,42 por debajo del promedio. Mientras que el participante con el mejor resultado, se encuentra 19,34 por encima.

Con respecto al examen de admisión, tenemos una nota mínima de 6 (obtenida por dos participantes) y una nota máxima de 38. Acá es importante resaltar que solo dos participantes

aprobaron el examen con una nota superior a 3. El puntaje promedio es de 19,43. En este caso, los dos participantes con puntaje mínimo estuvieron 13,43 por debajo del promedio, y el participante con puntaje máximo estuvo 18,57 por encima.

Claro está que es interesante resaltar que el participante que obtuvo 38 en el examen de admisión, tuvo un resultado de 40,14 en el área de lenguaje en las pruebas ICFES Saber 11. Mientras que los estudiantes que obtuvieron 6 en el examen de admisión, tuvieron resultados de 46 y 41,63. En otras palabras, sus resultados fueron mejores en dicho examen. De otro lado, el participante con el máximo puntaje en el área de lenguaje del examen ICFES Saber 11 (69/80), obtiene 28 en el examen de admisión.

Por otro lado, en la prueba de entrada, dos participantes obtuvieron un nota de 0,0 (9,5%), y cinco una nota igual o mayor a 1,0 (23,8%). En esta prueba, la nota mayor fue de 1,7. El promedio fue de 0,6. Por tanto, los participantes con la nota mínima están 0,6 por debajo del promedio, y el participante con la mayor nota está 1,1 por encima. En este caso. Los cinco participantes con las mayores notas en la prueba de entrada están por encima de los promedios en el área de lenguaje del examen ICFES Saber 11 y el examen de admisión.

Sin embargo, once participantes (52,3%) están por debajo del promedio en la prueba de entrada. De ellos, seis (54,5%) están por debajo del promedio en los otros dos exámenes, uno (9,1%) está por encima del promedio del área de lenguaje del examen ICFES Saber 11, pero por debajo del promedio del examen de admisión, a otro (9,1%) le ocurre lo contrario. Finalmente, tres (27,3%) participantes están por encima de los otros dos promedios.

A continuación compararemos los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y de salida, de acuerdo con las variables sociales.

4.5. Cruce de variables sociales y de literacidad

En este apartado, nos centraremos en el análisis del cruce de las variables sociales y de literacidad de la unidad de análisis. Sin embargo, aprovecharemos los datos recolectados simultáneamente de los adultos que participaron tanto en los grupos de Psicología como de Derecho, para tenerlos como referencia y hacer algunas comparaciones entre ellos y los jóvenes. Cabe mencionar que para llegar a obtener dichos datos, se siguió el mismo procedimiento presentado en los apartados anteriores con respecto a la unidad de análisis.

Por consiguiente, basándonos en la información recolectada en las encuestas obtuvimos la siguiente información:

Tomamos las variables sexo, edad y estrato y los resultados de las pruebas de entrada y de salida de la unidad de análisis. La variable sexo se clasifica en masculino (M) y femenino (F); la variable edad se dividió en tres intervalos: 17-19, 20-22 y 23-26; la variable estrato se divide en 1 y 2 (bajo), 3 y 4 (medio), y 5 (alto);⁷⁰ y la variable de literacidad, se calculó para cada uno de los casos teniendo en cuenta las demás variables.

La unidad de análisis contó con cinco hombres y dieciséis mujeres, para un total de veintiún participantes. De ellos siete (un hombre y seis mujeres) están entre 17 y 19 años, otros siete (dos hombres y cinco mujeres) entre los 20 y 22 años, y los siete restantes (dos hombres y cinco mujeres) entre los 23 y 26 años. Teniendo en cuenta las variables de estrato y niveles de literacidad, tendríamos los siguientes resultados:

- Dos mujeres entre los 17 y 19 años pertenecientes a los estratos 1 y 2, obtuvieron un resultado en la prueba de entrada (PE) de 0,4 y en la prueba de salida (PS) de 1,3.

70 En Colombia, actualmente los niveles socioeconómicos se clasifican en una escala del 1 al 6 y se denominan estratos. No obstante, en la muestra no contamos con un solo participante perteneciente al estrato 6. Por tanto, no se incluyó en la clasificación propuesta.

- Cuatro mujeres entre los 17 y 19 años pertenecientes a los estratos 3 y 4, obtuvieron un resultado en PE de 0,48 y en PS de 1,2.
- Un hombre entre los 17 y 19 años, perteneciente al estrato 5, obtuvo un resultado en PE de 1,0 y en PS de 2,1.
- Dos mujeres entre los 20 y 22 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2, obtuvieron un resultado en PE de 0,45 y en PS de 2,5.
- Dos mujeres y dos hombres entre los 20 y 22 años, pertenecientes a los estratos 3 y 4, obtuvieron un resultado en PE de 0,65 y en PS de 2,4.
- Una mujer entre los 20 y 22 años, perteneciente al estrato 5, obtuvo un resultado en PE de 1,0 y en PS de 4,0.
- Dos mujeres entre los 23 y 26 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2, obtuvieron un resultado en PE de 1,3 y en PS de 3,4.
- Tres mujeres y dos hombres entre los 23 y 26 años, pertenecientes a los estratos 3 y 4, obtuvieron un resultado en PE de 0,4 y en PS de 2,0.

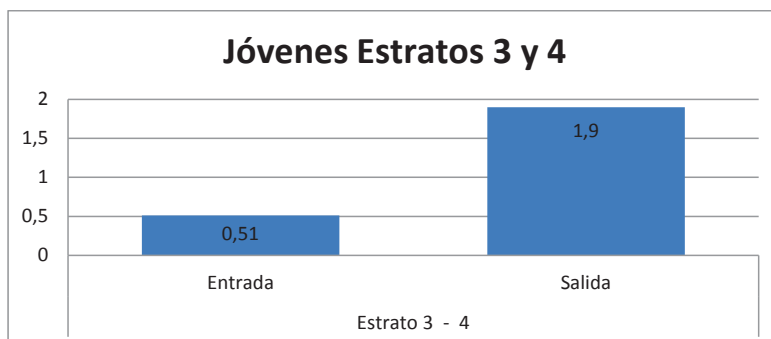
No se puede generalizar, porque es una unidad de análisis intencional y pequeña, afectada por la deserción y la inasistencia a clases; sin embargo, muestra tendencias importantes para establecer el papel que cumplen los aspectos socioculturales en el desarrollo de la literacidad. Los resultados, anteriormente esbozados, indican que los estudiantes que provienen de los estratos altos de la población, aunque lleguen con niveles de entrada de literacidad similares a los de los otros estratos, tienen un acervo lingüístico y cultural que los habilitan para desempeñarse y responder con mayor facilidad a las exigencias de la academia, de ahí que las instituciones de educación superior deban hacer un esfuerzo mayor en la formación de los estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, para que alcancen los logros que requiere un estudiante universitario y un profesional. Aquí, vale la pena volver al concepto de Bernstein de código elaborado y código restringido.

Centrémonos en los datos proporcionados anteriormente y analicemos las siguientes gráficas:



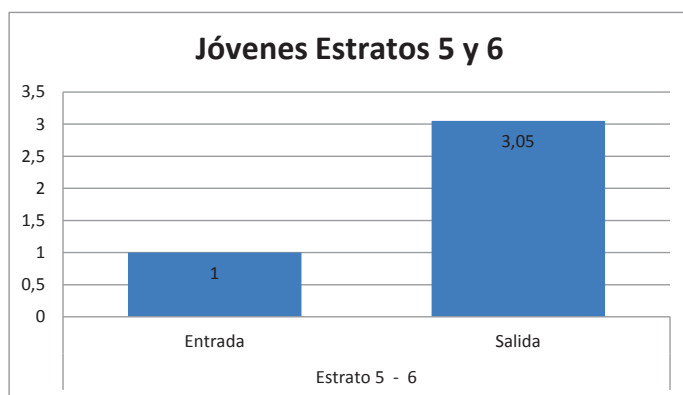
Gráfica 2. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes de los estratos 1 y 2

La Gráfica 2 compara los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y salida por la unidad de análisis perteneciente a los estratos 1 y 2. Es pertinente indicar que se obtuvo un incremento de 1,68. Sin embargo, los resultados finales no fueron los esperados, ya que la nota promedio final fue de 2,4, pero, es fundamental resaltar un problema que se está presentando entre los jóvenes de todo el sistema educativo: la falta de compromiso, posiblemente se deba a que no están matriculados en la carrera deseada o que de alguna manera no habían logrado establecer una opción profesional clara.



Gráfica 3. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes de los estratos 3 y 4

Con respecto a la Gráfica 3, la unidad de análisis perteneciente a los estratos 3 y 4, ingresaron con un promedio de 0,51 y terminaron con un promedio de 1,87. Indicando un incremento de 1,39. Es interesante comparar estos resultados con los obtenidos en la gráfica anterior, ya que los jóvenes de estos estratos están 3 décimas por debajo de los pertenecientes a estratos 1 y 2. En este tipo de instituciones de educación superior es posible que los estudiantes provenientes de los estratos más bajos vean la posibilidad de ascenso a partir de su compromiso académico y los de estrato medio, posiblemente están haciendo la carrera no deseada, porque no pasaron a universidades de mayor prestigio. Este sería un aspecto importante para investigaciones futuras, por cuanto el profesor colaborador detectó un fenómeno similar cuando trabajó en la Universidad de Medellín. Además, el factor edad y el compromiso familiar inciden en la dedicación de los estudiantes, aspecto que concuerda con los resultados presentados por Castañeda & Henao (1999, 2003, 2005). Claro está que en esta ocasión, el promedio de entrada de la unidad de análisis de los estratos 3 y 4 estaba por debajo 2 décimas del promedio de entrada de la unidad de análisis de los estratos 1 y 2.

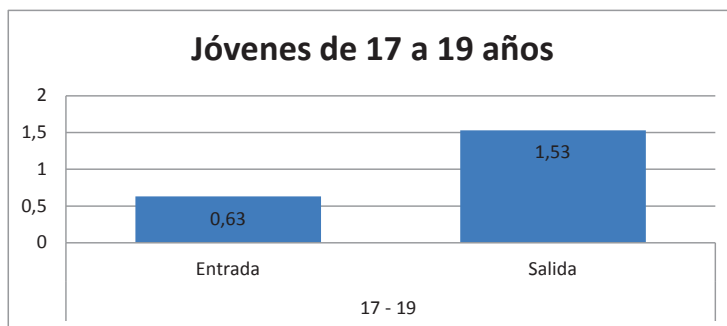


Gráfica 4. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes del estrato 5

La Gráfica 4 compara los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y salida de la unidad de análisis perteneciente al estrato 5. Aquí el promedio de entrada es de 1,0 y el promedio de salida es de 3,05. Con un incremento de 2,05. Muy por encima al 1,68 y 1,36 obtenidos en las Gráficas 2 y 3, respectivamente. De todas maneras, estos avances son significativos por cuanto repercuten en los procesos de cultura escrita en todas las áreas de conocimiento. Si bien no se alcanzan los resultados deseados por la administración, que quisiera lograr con un curso que los estudiantes superaran los bajos niveles de literacidad con que ingresan, sin tener en cuenta que el lenguaje que maneja el individuo es producto de su interacción con el mundo y expresa lo que él sabe, los resultados pueden disminuir las falencias de los estudiantes en cultura escrita.

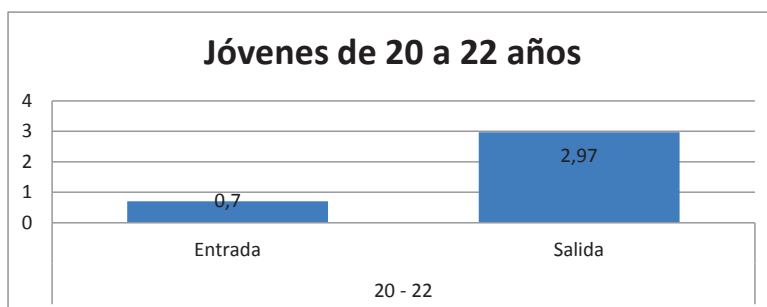
Por otro lado, vemos que los promedios del estrato alto de la unidad de análisis presentan mejores resultados tanto en las pruebas de entrada como en la de salida, lo que indica: 1) que por sus condiciones socioculturales estaban más preparados para desempeñarse con éxito en la educación superior; es decir, aunque tenían dificultades para leer y escribir tal como lo exige la educación superior, al estar más cercanos al código elaborado respondieron con mayor eficacia y eficiencia a la propuesta académica. 2) son los que de alguna manera se insertan exitosamente en el ámbito universitario y están en menos riesgo de desertar o salir por bajo rendimiento o llegar a un Semestre de Afianzamiento. En lo concerniente a los grupos de los estratos 1 y 2, y 3 y 4, es necesario resaltar que la mayor parte de los participantes pertenecientes a estos grupos son del municipio de Envigado, y la totalidad de los participantes de los estratos 1, 2 y 3 salieron de colegios públicos del municipio.⁷¹

71 Es necesario que la Secretaría de Educación para la Cultura del municipio de Envigado promueva el desarrollo de la calidad educativa en los niveles de primaria y secundaria.



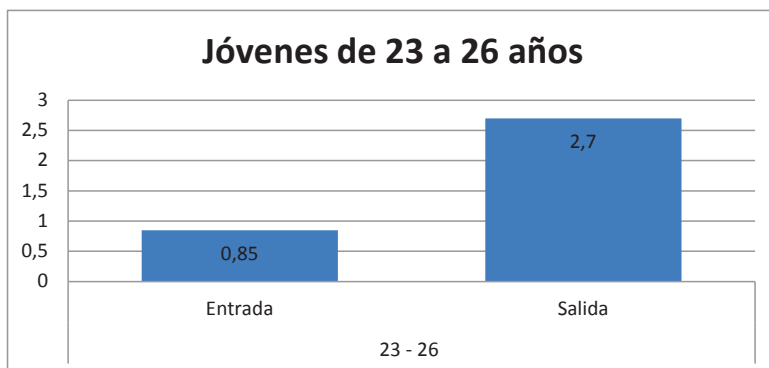
Gráfica 5. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 17 y 19 años

Con respecto a la variable edad, la Gráfica 5 unidad de análisis un incremento de 0,9 entre las pruebas de entrada y de salida en los participantes entre los 17 y 19 años.



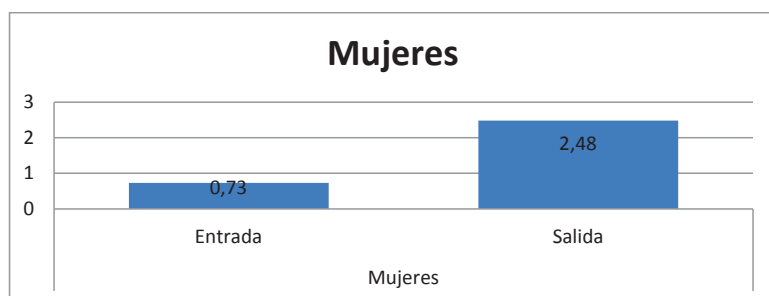
Gráfica 6. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 20 y 22 años

La Gráfica 6 señala un incremento de 2,27, un poco más del doble del obtenido en la gráfica anterior. Además, es necesario indicar que el promedio de las pruebas de entrada de ambos grupos etarios son muy semejantes. En este grupo los resultados finales se pueden aproximar a una nota final promedio de 3,0, indicando unos resultados aceptables y la consolidación de un porcentaje cercano al 60% de los requerimientos en literacidad para estudiantes universitarios propuestos por Castañeda, Henao y Londoño (2011).



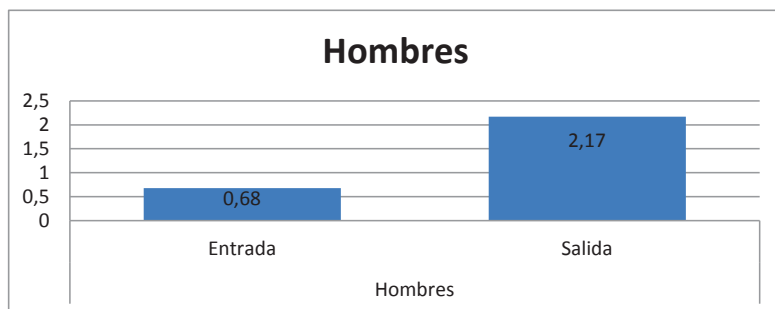
Gráfica 7. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 23 y 26 años

De igual forma, la Gráfica 7 da un incremento de 1,85, el doble del obtenido por la unidad de análisis entre los 17 y 19 años, y ligeramente menor al de la unidad de análisis entre los 20 y 22 años. Vemos entonces una tendencia a mejorar los resultados finales dependiendo de las edades, al menos, entre los tres grupos propuestos. Los dos últimos grupos etarios se consolidan en un promedio superior a 2 puntos por encima del promedio inicial. Estos resultados nos permitirían sugerir que los participantes entre los 17 y 19 años son la población con más bajos niveles de literacidad.



Gráfica 8. Resultado de las pruebas de entrada y salida de las mujeres

Con respecto a la variable sexo, la Gráfica 8 nos ilustra los promedios en las pruebas de entrada y salida de las mujeres pertenecientes a la unidad de análisis, con un incremento de 1,75.



Gráfica 9. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los hombres

De igual forma, la Gráfica 9 proporciona los resultados de los promedios en las pruebas de entrada y salida, pero en este caso de los hombres pertenecientes a la unidad de análisis, con un incremento de 1,49. Si bien tanto los resultados de la gráfica anterior como la de esta tienden a positivo, los resultados finales de las mujeres (2,48) son superiores en 0,31 con respecto al de los hombres (2,17). Esta diferencia no se dio en los resultados iniciales. Lo que indica que las mujeres están asumiendo con mayor compromiso su trabajo académico, a pesar de que sus condiciones laborales y familiares demandan un esfuerzo adicional. Estos resultados son acordes con las pruebas PISA (OECD, 2009) y resultados de investigaciones como Londoño & Soler (2004), Henao & Toro (2008), Flórez & Gordillo (2009), donde las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en el área de comprensión lectora.

Otra de las variables sociales seleccionadas para este análisis sociolingüístico es la formación de los padres. Aquí tenemos que de los siete participantes entre los 17 y 19 años, la formación de las madres es de bachiller incompleto para una y bachiller para otras cuatro; dos son profesionales. Con respecto a los padres, uno de ellos terminó la primaria, otro no concluyó el bachillerato, cuatro son bachilleres y uno es profesional.

De igual manera, la formación de las madres y padres de las cuatro participantes, dos entre los 20 y 22 años y las otras dos entre los 23 y 26 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2 es muy semejante a la anterior, van de primaria a bachillerato. Es factible que de igual forma, haya una correlación entre las variables formación de los padres, estrato y niveles de literacidad.

Si continuamos con el análisis, podemos observar que hay cuatro participantes de sexo femenino entre los 17 y 19 años pertenecientes a los estratos 3 y 4. Aquí aparece por primera vez la formación tecnológica y profesional. Además, el nivel más bajo de formación es bachillerato, en ambos padres de las cuatro participantes.

Para los cuatro participantes entre los 20 y 22 años, los niveles de formación de los padres son muy semejantes a los del grupo anterior. Sin embargo, para los cinco participantes entre los 23 y 26 años, aparece por primera vez, dos padres que no tuvieron formación académica alguna. Según los datos de la encuesta, son padres de origen campesino.

En el estrato 5, la formación académica de los padres es muy variada. Vemos a un padre profesional, una madre bachiller, un padre sin formación académica y una madre que solo terminó la primaria. Cabe mencionar que si bien, el participante vive en una finca localizada en el estrato 5 del municipio de Envigado, según conversaciones con el participante, posteriores a la encuesta, lo hace en calidad de hijo de los mayordomos, lo cual no respondería a la relación socioeconómica anteriormente planteada.

Este apartado nos permite detenernos en la descripción y el análisis de los datos que conforman la unidad de análisis no solo de forma cualitativa sino también cuantitativa, facilitando el acercamiento a diferentes fenómenos sociales presentes en la realidad colombiana. En otras palabras, desde un punto de vista estadístico es factible analizar tendencias y promedios, y tener

correlaciones entre las diferentes variables sociolingüísticas; de todas maneras, el análisis cualitativo enriquece aspectos puntuales de la investigación y proporciona contextos necesarios para detectar anomalías en esas relaciones.

De igual forma, podemos afirmar que hay una relación entre las variables estrato, formación de los padres y niveles de literacidad. Además, la variable sexo parece no tener mayor influencia en los resultados de la unidad de análisis. Claro está que los resultados finales fueron un poco mejores para las mujeres.

Finalmente, la variable edad toma especial importancia cuando se comparan los grupos etarios 17 a 19 y 20 a 22, otorgando una diferencia positiva significativa en los resultados de este segundo grupo en las pruebas de salida. Tales resultados son relativamente semejantes con respecto al tercer grupo (24 a 26). Es importante destacar que los resultados de las pruebas de entrada de los tres grupos fueron muy similares. Esto indica que en la medida en que aumenta la edad del estudiante, se adquiere mayor responsabilidad, se valoran las cosas, y se demuestran en el compromiso académico; en cambio, los jóvenes todavía no han asumido el compromiso con las actividades académicas y algunos solo están preocupados por la nota y no por los procesos para alcanzarla.

A continuación, ampliaremos la descripción anterior y nos centraremos en las cuatro entrevistas realizadas a participantes de ambos grupos y una entrevista al docente colaborador.

4.6. Entrevista a los participantes y al docente colaborador

Consideramos que si bien el análisis de los niveles de literacidad y de las variables sociales proporcionaba una información relevante, era necesario conocer qué pensaban al respecto cuatro de los estudiantes participantes en la investigación y el docente colaborador. Puesto que hay algunos resultados cuantitativos

que pueden responder a otras variables no contempladas en la investigación.

Por tanto, después de analizados los datos recolectados en las encuestas y las pruebas tanto de entrada como de salida, se invitaron a los participantes que voluntariamente quisieran ser entrevistados, siempre y cuando, no fueran mayores de 26 años para la fecha del muestreo: Psicología 2010-II y Derecho 2011-II. En Psicología, solo un hombre y una mujer con estas características quisieron participar; curiosamente, la joven voluntaria era una brasileña que llevaba 2 años en Colombia cuando comenzó a estudiar en la IUE. Dada la situación, se tomó la decisión de entrevistarla, teniendo en cuenta que si bien no permitiría revisar elementos sociales de la región antioqueña, sí facilitaba comparar algunas tendencias con respecto al núcleo familiar, el estrato social y los procesos de literacidad en la escuela. Con respecto a los participantes de Derecho, de igual forma, solo tuvimos dos voluntarios con las características planteadas: una mujer y un hombre, pero esta vez, ambos nacidos y criados en Antioquia (Colombia).

Las cinco entrevistas fueron realizadas por el investigador en las instalaciones de la Institución Universitaria de Envigado en el lapso de una semana en el mes de marzo de 2012. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas con el propósito de facilitar su análisis desde una perspectiva cualitativa. Cabe mencionar que los errores de dicción y gramaticales cometidos por los participantes, el docente colaborador y el entrevistador se mantuvieron en la transcripción, al igual que, las repeticiones innecesarias.

En Psicología, contamos, entonces, con una mujer de 20 años proveniente de Santa Catarina (Sur del Brasil), bilingüe y vivía hace 2 años en Envigado. Con respecto al hombre, es un joven de 26 años, técnico en Preservación de Cadáveres, oriundo de

Sopetran (Antioquia), vivió en Copacabana (Antioquia) la mayor parte de su niñez y adolescencia, terminó su bachillerato en Copacabana y vive en Envigado hace 10 años.

En Derecho, tenemos una mujer de 21 años, proveniente de San Antonio de Prado (Medellín, Antioquia). Tan pronto terminó el bachillerato comenzó a estudiar en la IUE. Por otro lado, el joven tiene 23 años, ha vivido siempre en Envigado, ha iniciado varias carreras en diferentes universidades, pero nunca las ha terminado. Este participante es el único de los cuatro entrevistados que no aprobó el curso.

El docente colaborador es Licenciado en Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Antioquia, Magíster en Sociología de la Educación de la misma Universidad; realizó una especialización en Logopedia (Terapia del Lenguaje) en el Instituto de Ciencias del Hombre de Madrid y comenzó estudios de doctorado en la Universidad de Lérida, pero los abandonó por motivos personales. Así mismo, ha participado en seminarios, cursos, eventos y congresos relacionados con la literacidad, tanto en Colombia como en otros países. Lleva 37 años orientando este tipo de cursos en las universidades de Antioquia, Medellín, San Buenaventura, Luis Amigó y la Institución Universitaria de Envigado; además, trabajó más de 20 años en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, sección de bachillerato. Al respecto, señala que:

Mi experiencia en este tipo de cursos es amplia y el compartir con jóvenes de secundaria y, simultáneamente, con los de la Universidad me permitía ver las dos caras del proceso y constatar la necesidad de darle un giro radical a la manera como se enseña la cultura escrita, tanto en la escuela como en la educación superior. A la vez, ir adecuando el curso de acuerdo con los cambios en las culturas juveniles y a los avances teóricos y metodológicos en literacidad, que han sido bastante significativos en los últimos años, como se puede constatar en la bibliografía sobre el tema. **(Docente colaborador).**

Por otro lado, es importante mencionar que los tres participantes colombianos estudiaron su primaria y bachillerato en instituciones educativas públicas en los diferentes municipios anteriormente señalados y, originariamente, pertenecían a los estratos 2 y 3, los cuales representan el 81% de la unidad de análisis.

A continuación, analizaremos las entrevistas realizadas de forma individual a nuestra participante brasileña, cuya segunda lengua es el español y, posteriormente, a los participantes y al docente alrededor de la familia como núcleo de desarrollo de niveles de literacidad.

4.6.1. Entrevista a una participante extranjera

Es necesario comenzar señalando que al iniciar la intervención en el grupo de Psicología, consideramos que esta participante no podría hacer parte de la unidad de análisis; puesto que, sus niveles de literacidad en español eran bajos; además, llevaba poco tiempo en Colombia y los primeros ejercicios en el curso la estresaban tanto que le causaban lágrimas. No obstante, a las pocas semanas de trabajo, los resultados que iba mostrando eran sorprendentes: aprendió a elaborar un resumen con base en las macrorreglas, identificaba los diferentes tipos de significados, mejoró su redacción, escribía textos coherentes y cohesionados, realizaba lecturas críticas, identificaba falacias argumentativas y argumentaba satisfactoriamente. Sus avances fueron tan valiosos que fue la participante con uno de los mejores resultados en la prueba de salida.

Por consiguiente, al ser ella una de las voluntarias y al tener presente estos avances, nos decidimos por entrevistarla, con el ánimo de conocer su contexto, su valoración y las condiciones que le habían permitido desarrollar los niveles de literacidad en español.

Una de las respuestas más significativas se dio cuando se le preguntó ¿Consideras que tienes un buen nivel de lectura y escritura?

... *En español, no*. En español, cuando yo llegué, pues a presentar las pruebas de admisión en la IUE me sentí como que pérdida, llevaba como cinco meses acá y entonces no considero que tenía un buen nivel, pero hoy sí, ya me defiendo. (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Entonces, si sus niveles de literacidad en español eran bajos, los cuales quedaron en evidencia con un puntaje de 1,0 en la prueba de entrada ¿Cómo alcanzó un puntaje final por encima 4,0? Es posible que los niveles de literacidad en su lengua materna (portugués) sean óptimos, y las dificultades iniciales estén relacionadas con el desconocimiento del vocabulario y, en general, del funcionamiento del sistema sintáctico y léxico-semántica del español.

Pero si la dificultad en la prueba de entrada era solo el vocabulario, es factible que las variables socioculturales fueran positivas para el desarrollo de niveles de literacidad inicialmente en su lengua materna y posteriormente en español. Es por esto que se le preguntó sobre ¿cómo fue la relación en tu casa con respecto a la lectura y la escritura?, a lo cual respondió:

Eh, yo creo que el contacto que tuve con la lectura y la escritura fue en el colegio, porque mi papá no fue alfabetizado, mi mamá solo hasta la primaria y mis hermanos tampoco se interesaron mucho por este camino académico, entonces yo soy la única que—que me fui por este camino, y en la escuela yo creo que las bases de todo son en la educación primaria. Yo tuve muy buenos docentes, que me incentivaron mucho. (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Es decir, nuestra participante viene de una familia donde sus padres y hermanos no alcanzaron mayores logros académicos, algunos de ellos ni siquiera aprendieron a leer, pues no les interesó. Entonces, es esta participante una mujer con capacidades

extraordinarias o hubo otras variables socioculturales que le permitió subsanar las dificultades en la familia. Al parecer, la respuesta se centra en la escuela, ya que a la pregunta ¿Cómo fue la relación con la lectura y la escritura en la escuela?, ella señala que:

Bueno, eh—desde la primaria, el contacto con la lectura fue eh—cómo te digo—fue como—exigente. Nosotros teníamos todos los días media hora eh—de lectura, y esa lectura se llevaba a la casa como tarea y se hacía a un ensayo para toda la próxima clase. Eh—entonces se volvió una tarea fácil. Pero cuando ingresas al bachillerato es diferente, o sea, son más materias son más son más contenidos y son—pues, todas más exigentes, no se resumen en simples ensayos sino que eh—es una capacidad de lectura más exigente. No sé cómo te explicar... Yo creo que como a todos los niños, como nos enseñan los sonidos de los—de las vocales, luego del alfabeto, de—de—las combinaciones que se hacen y—y normal, pues... en mi casa nunca fue incentivado mucho por ese lado por—por la situación de mis papás, pero eso venía—eso es un—eso es intrínseco, ¿cierto?, que tú adquieres y yo hacía por mí misma, o sea, buscaba el conocimiento siempre, siempre. Siempre buscaba mucho conocimiento... Yo creo que mi docente de primaria, que se llamaba [nombre incomprensible]. Fue la primera docente que reconocía mis habilidades en la lectura y escritura, entonces me incentivó muchísimo, me prestaba sus libros, que ella tenía en su casa, una biblioteca muy grande, y me prestaban y además de los libros de—de la cual que teníamos en la biblioteca, entonces yo era como lo que llama acá el ratón de biblioteca. (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Esta experiencia permite evidenciar cómo un proceso centrado en el acercamiento inicial a la lectura y escritura constante y dinámica, permite que los niños vayan desarrollando poco a poco hábitos donde se requieren altos niveles de literacidad, construyendo códigos elaborados para interactuar con los diferentes participantes de su realidad, traducándose en elementos de desempeño académico, venciendo las dificultades generadas por la escasa o nula estimulación por parte de la familia. Cabe mencionar que esta estudiante se reconoce a sí misma como

una buena lectora gracias a la motivación realizada por una de sus docentes en primaria.

Estos niveles de literacidad benefician directamente el desempeño de la participante en los diferentes cursos; puesto que asegura no tener muchos problemas en sus cursos de psicología, gracias al trabajo realizado con el docente colaborador encargado del curso Taller de Lectura y Escritura I:

Por increíble que parezca, *no tuve muchos problemas*. Eh... tuve ahí un docente espectacular que fue José Ignacio Henao, en Taller de Lectura y Escritura, y *me apoyó muchísimo*. Cuando ingresé yo pensaba en desistir porque yo pensé que no sería capaz de pasar por eso, porque el nombre como que asustaba un poquito. ¿Taller, para mí? Pues para los otros [tal vez no], pero a mí sí me asustaba, pero el docente—la metodología que él utilizó fue excelente, o sea, traía textos y nosotros éramos quien después de la lectura que él traía de los textos construíamos artículos de ensayos, entonces la práctica, la práctica— (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Por otro lado, es importante recalcar que para el docente colaborador su estudiante más sobresaliente fue ella:

Los estudiantes llegan con formaciones desiguales, con experiencias socioculturales distintas y con niveles de compromiso diversos. De ahí que al terminar el curso algunos alcancen resultados más altos que otros; además, había problemas con el trabajo, con la familia. *Es importante resaltar que la persona que más avanzó fue una extranjera, cuyo compromiso fue excelente*. Sin el compromiso del estudiante, estos cursos no alcanzan los objetivos propuestos (Docente Colaborador [Entrevista], 2011).

Al parecer, la metodología planteada por la intervención le facilitó a nuestra participante poder desarrollar y afianzar competencias lectoescriturales relacionadas con las diferentes áreas de la psicología, permitiéndole obtener un desempeño académico satisfactorio.

Eh—yo resumo en la metodología que empleó el docente. El grupo—fue dividido el grupo en dos, ¿cierto? Con dos docentes. *Yo tuve la oportunidad y el privilegio de estar con José Ignacio, y en cuanto a*

la metodología siempre nos traía textos de— eh— de los periódicos, de El Tiempo, y eran lecturas de bastante comprensión y entonces de lectura crítica sobre todo. Entonces, ¿qué nos hacía? A través de esa metodología de aprender haciendo nosotros hacíamos muchos ensayos, [el profesor] se sentaba con cada uno y nos revisaba, nos mostraba los errores y luego ya dependería de cada uno eh—querer cambiarlos o no (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Esta posición se valida al recomendar que para obtener mejores resultados académicos, es necesario desarrollar óptimos niveles de literacidad, lo cual se puede alcanzar siempre y cuando los estudiantes tengan actitud para hacerlo. Pues al solicitársele ¿Qué recomendaciones le harías al docente?, ella sugiere que:

Yo creo que la recomendación la haría más bien a los estudiantes, porque nosotros es como que común atribuirle la culpa a los otros de una cosa que es nuestra. El objetivo tiene que estar en nosotros, entonces más bien diría a los estudiantes que están con José Ignacio que les haga caso, o sea, no vengán con pereza a la clase, que qué pereza leer, que qué pereza las cosas, porque así no (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Finalmente, es interesante analizar cómo esta participante pasó de obtener 1,0 en la prueba de entrada a 4,0 en la prueba de salida, a través de una metodología pensada y diseñada para estudiantes cuya lengua materna fuera el español, indicando que unas de las variables más importantes es querer aprender, comprometerse consigo mismo y participar en las actividades propuestas. De igual forma, las falencias sociolingüísticas de la familia fueron subsanadas por docentes comprometidos que encontraron en la lectura y la escritura la oportunidad de consolidar conceptos y desarrollar habilidades y competencias en su lengua materna, las cuales después beneficiarían los procesos de literacidad en español como lengua extranjera. El análisis de esta entrevista permite ejemplificar la relación entre las variables sociales, culturales y lingüísticas, figurando el papel del contexto familiar y escolar, y su relación de cooperación, constitución y contribución en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

4.6.2. Entrevista a tres participantes colombianos

Con respecto a los tres participantes colombianos, el análisis de las entrevistas se realizó a través de 5 categorías, las cuales son: familia, escuela y bachillerato, dificultades académicas, perspectiva del curso y recomendaciones. Estas categorías fueron construidas a partir de los puntos convergentes y divergentes entre los participantes, permitiendo apoyar, narrar o disentir entre una y otra postura, enriqueciendo el panorama de la intervención e ilustrando posturas, reflexiones y resultados.

Familia

La familia como proceso de socialización primario es uno de los factores relevantes en el desarrollo de competencias en el lenguaje de cualquier niño. Esto significa que, sin ser determinista, un niño que esté expuesto en casa a procesos de lectura, discusiones con tinte académico, social, económico o político donde la argumentación hace parte de estas, el acompañamiento de los padres o de los hermanos mayores, irá construyendo bases lingüísticas que le permitirán hablar de su realidad.

¿Cree que haya alguna relación entre los niveles de literacidad y la situación sociocultural de los estudiantes?

Aunque esto se puede tomar en sentido negativo, si no reconocemos el papel de lo sociocultural en el manejo del lenguaje, no podremos cambiar la situación de desventaja con que ingresan a la educación en general y, en forma especial, a la universitaria los jóvenes de los estratos más bajos de la población. Esto incide en su capacidad verbal, en la posibilidad de comprar los materiales necesarios para la carrera, en la alimentación, en los desplazamientos para las actividades académicas, en el contacto con la cultura y en el conocimiento de muchos temas y realidades que para unos son parte de la cotidianidad y, para los otros, desconocidas. A veces preguntan por el significado de palabras tan comunes para la mayoría, que la misma pregunta genera desconcierto. Por ejemplo, ¿qué es una palabra aguda?, ¿por qué después de punto va mayúscula? (Docente Colaborador [Entrevista], 2011).

Por otro lado, tenemos tres participantes que reconocen tener bajos niveles de literacidad para desempeñarse satisfactoriamente en los diferentes cursos que componen la malla curricular de sus respectivos programas académicos. Por tanto, se les preguntó:

¿Consideras que tienes un buen nivel de lectura y escritura?		
Si lo he estado mejorando pues anteriormente <u>si tenía muchas falencias</u> . (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	<u>No, porque leo súper mal</u> , confundo las palabras, o sea cuándo estoy leyendo y más en público me, cómo que me pongo nerviosa y digo una cosa que no... similar pues en el nombre y no súper mal, me da mucha pereza leer. (Mujer Derecho [Entrevista], 2011).	<u>Más o menos</u> . (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Y no están muy apartados de la realidad, al menos con respecto a los resultados de las pruebas de entrada. Los tres entrevistados obtuvieron puntajes inferiores a 1,0. No obstante, los resultados de las pruebas de salida, indican que dos de los tres entrevistados obtuvieron un puntaje superior a la media de la unidad de análisis. Esto nos indica que si bien no es posible para las diferentes instituciones de educación superior contar única y exclusivamente con estudiantes ideales, es necesario tener estudiantes cuyo compromiso frente a sus metas e intereses los motiven a dar cada vez lo mejor de sí para subsanar las falencias y dificultades, bien sean sociales, económicas y familiares, en las que la lectura y la escritura son dos herramientas fundamentales.

Es por esto que a los entrevistados se les preguntó sobre:

¿Cómo fue la relación en tu casa con respecto a la lectura y la escritura?		
Pues, la exigencia por parte de mi padre fue mucha porque pues él es poeta y ha escrito pues como libros, entonces él siempre era como que pues que había que hacer mucho énfasis en eso. Pero también, pero los fines de semana pues más que todo porque <u>en semana él no estaba pues como presente</u> , entonces mi mamá era la que nos cuidaba y pues no era así como una motivación pues así como...(Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	<u>Muy mal</u> , porque mi papá y mi mamá trabajaban entonces, a nosotros nos dejaban en una guardería y no allá no le enseñan a uno... pues no tengo una razón pa acordarme de cosas, pero no súper mal (jajaja). (Mujer Derecho [Entrevista], 2011)	Pues, mi papá es buen lector, mi papá lee bastante y mi mamá pues más o menos, y ya es lo que más de pronto como sí y ya aparte en el colegio, los amigos, de pronto me recomendaban libros... <u>No lo hicieron</u> ... (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Es pertinente señalar que en estas respuestas hay algunas constantes en relación a los niveles de literacidad, y la formación y estimulación de los padres en el proceso de lectura y escritura:

1. La madre o niñera como responsable de su proceso educativo.
2. La no estimulación directa de los padres en el proceso de desarrollo de los niveles de literacidad.
3. La baja formación académica de los padres.

Claro está que los tres entrevistados respondieron en la encuesta realizada el inicio de la investigación que tenían buenos niveles de lectura y escritura, calificándose con 4 sobre 5, pero al parecer, después de haber cursado el respectivo curso, su calificación varió considerablemente. De igual forma, hay una relación intrínseca entre los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y de salida de los entrevistados, la formación de sus padres y los estratos a los cuales pertenecen.

Ahora nos centraremos en el papel de la escuela y el bachillerato en la construcción de los niveles de literacidad de estos jóvenes.

4.6.3. Escuela y bachillerato

En lo concerniente a la escuela, como proceso de socialización secundario, desde una perspectiva idealista, sería el lugar donde los niños pueden subsanar las carencias o dificultades en el proceso de construcción de buenos niveles de literacidad. Esta creencia nos llevó a realizar la siguiente pregunta:

¿Cómo fue la relación con la lectura y la escritura en la escuela?		
Pues en la Escuela pues, como era no enfatizaban tanto, fue un Colegio religioso pues o sea <u>no era tanto en lectura</u> sino más que todo como religioso cierto, entonces de ahí vienen pues, venían muchas falencias. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	Pues, en la familia pues mal ni mis papás nos enseñaron y en la escuela si pero no mucha profundidad, <u>era aprender el nombre de de primaria, leer las cartillas pues de segundo y pero no fue como tan intensiva la lectura</u> , entonces (Mujer Derecho [Entrevista], 2011)	De cierta manera sí, <u>veíamos mucho documento y ya más que todo como eso...</u> Libros, uno que otro pues que de pronto me acuerde, me acuerdo del Principito, del Caballero de la armadura oxidada. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Con respecto a las respuestas anteriores, no solo vemos la dificultad que todavía tienen estos jóvenes para expresarse, sino que podríamos afirmar que algunos de ellos todavía no han consolidado su código elaborado, lo cual es más que preocupante, teniendo en cuenta que son jóvenes que han pasado por 11 años de formación académica, y el sistema de formación actual colombiano no les brinda las herramientas necesarias para desarrollar las competencias de literacidad requeridas en la educación superior.

Aquí, el énfasis sigue siendo el desarrollo de contenidos en cartillas desarticuladas con las realidades de nuestros estudiantes, donde la ortografía y la puntuación siguen siendo los conceptos trabajados, más en la teoría que en la práctica, y cuyos resultados se pueden evidenciar en las pruebas de entrada y salida, que siguen siendo negativos. Los procesos de lectura se llevan de

forma desarticulada y no se motiva al estudiante para que realice este tipo de prácticas sociales en casa, generando espacios de interacción y desarrollo.

De igual forma, parece que el bachillerato no fue diferente para los dos hombres, ya que:

Si, y en <i>la secundaria igual era</i> pues, como proyectos de investigación entonces, ahí si requería mucho pues, como mucho leer, investigar y todo el cuento, entonces ahí pues había como mucha, tenía muchas dificultades porque me tenía que esforzar demasiado. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	<i>No</i> , yo estuve en este curso de Técnicas Americanas de Estudio, también estuve, pues inclusive lo terminé, hace qué siete años, mi mamá sí, mi mamá fue la que me incentivó por ese lado, ella lo hizo, allá más que todo se enfocan pues en la lectura rápida y en la comprensión... Por ese lado si de pronto, <i>cogí un poquito el hábito de leer</i> , aunque no en la manera como lo enseñaron allá porque pa eso hay que seguir practica, hay que seguir uno practicando pues pa no perder el hábito. Ya el resto pues creo que leo normal, si de pronto no como mucha gente que lee y repite en la mente, porque vos ves que es uno leyendo y no repitiendo... internamente. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)
--	---

Sin embargo, una de las estudiantes reconoce la importancia del bachillerato, gracias al papel de uno de sus docentes de castellano, pero no aprovechó la oportunidad que le brindó dicho docente:

Sí, porque tenía un profesor muy bueno, tenía un profesor muy bueno de castellano y el tipo si nos mandaba a leer terrible pero, no leíamos los textos o copiábamos entonces, no nos exigía tanto, solamente era como la nota (Mujer Derecho, [Entrevista], 2011).
--

Al parecer los tres jóvenes entrevistados colombianos no tuvieron la posibilidad de desarrollar buenos niveles de literacidad por diferentes motivos:

1. Su poco compromiso con la lectura y la escritura
2. La falta de motivación por parte de la escuela y el bachillerato con respecto a la importancia de la lectura y la escritura en el mundo académico.

3. La poca presencia de docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes.
4. La aplicación de técnicas de aprendizaje tradicionales centradas en la forma, la sintaxis, la ortografía y la puntuación, cuyos resultados siguen siendo mínimos.
5. La lectura y la escritura como elementos de castigo en la escuela y el bachillerato.
6. La escasa presencia de actividades extracurriculares que acompañen los cursos de español en la escuela y el bachillerato.
7. La secuencia metodológica entre la escuela y el bachillerato.

No obstante, es necesario tener en cuenta las realidades tanto sociales como familiares de estos participantes, y hacer un llamado de atención a las escuelas e instituciones educativas públicas de nuestro departamento, al igual que a sus docentes, puesto que:

Si logramos que los estudiantes lean constantemente, por fuera de sus obligaciones académicas, avanzarían significativamente; además, si todos los docentes se convierten en profesores de lectura y escritura, tendencia general en la universidades más prestigiosas del mundo, el avance sería inmenso. Igualmente, si la admisión exige cumplir con unos requisitos mínimos en literacidad, y aquellos que no los alcancen en vez de ser recibidos directamente en la carrera sean admitidos en cursos de introducción al mundo de la universidad, impactaría en la escolaridad anterior (Docente Colaborador [Entrevista], 2011).

De igual forma, los entrevistados reconocen haber tenido dificultades con los otros cursos de la malla curricular de su respectivo programa como resultado de sus bajos niveles de literacidad.

4.6.4. Problemas académicos

La relación entre la generación de conocimiento y los niveles de lectura y escritura en los estudiantes universitarios queda refrendada con las respuestas de algunos de los entrevistados a la pregunta:

¿Qué tipos de problemas académicos has tenido en la IUE relacionados con la lectura y la escritura?		
En la redacción, o sea al no comprender muchos textos entonces, en la forma de plasmarlos por ejemplo en los exámenes que son tipo pues, abiertos <u>se me dificulta mucho</u> la... Sí, claro. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	<u>Total, todos.</u> Pues porque esto es una carrera de leer o leer... Todas las materias se necesita pues, fundamentalmente leer y aprenderse (enfrentarse) uno de los libros y de las leyes, muy mal, pues muchos, mucho... Sí, total. (Mujer Derecho [Entrevista], 2011)	<u>Si, de pronto sí tengo bastante en cuestión de ensayos,</u> nunca me han pues, nunca me han enseñado por ejemplo cómo se hace un ensayo o algo como lo estamos viendo ahorita en Técnicas, por ese lado si me enredo un poquito o de pronto si me siembro a escribir mucha carreta que es como se puede decir que es un ensayo, pero si he tenido dificultades respecto a eso más que todo. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Los tres entrevistados colombianos reconocen haber tenido dificultades académicas con respecto a los bajos niveles de literacidad. Estas dificultades son tanto en la comprensión como en la producción, las cuales se van agravando dado al poco adiestramiento previo con que llegan los estudiantes a la educación superior. Si bien es cierto que los requerimientos de literacidad en la universidad son diferentes a los de la escuela y el bachillerato, es necesario tener las bases necesarias para apropiarse de los diferentes géneros discursivos del área de formación. La literacidad es la capacidad para leer y escribir uniendo estos procesos. Lo anterior tiene una explicación palpable:

Todos los cursos de la universidad tienen como base la cultura escrita, de tal manera que quienes dominan la literacidad, navegan sin dificultad en el complejo medio universitario. (Docente Colaborador [Entrevista], 2011)

Claro está que los resultados en el área de comprensión lectora del examen de admisión no fueron los mejores para los tres entrevistados. Los tres participantes obtuvieron menos de 2,0. Cifra comparable con los resultados obtenidos por los tres

entrevistados colombianos en esta misma área en el examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11.⁷² Ahora analizaremos la evaluación y retroalimentación que dan los entrevistados al curso y su enfoque teórico y práctico.

4.6.5. Perspectiva del curso

Es relevante recalcar que el curso parte de un enfoque desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Es necesario resaltar que:

El enfoque teórico y metodológico del curso ha tenido cambios permanentes durante los 37 años... Un paso importante en este proceso, se dio cuando la Universidad tuvo la necesidad de publicar documentos originales, debido a la demanda de las editoriales por la copia de textos en el Centro de Documentación que abastecía a todas las universidades de la ciudad, *lo que llevó a las directivas a proponerles a los profesores que escribieran los materiales para trabajar en clase.* De ahí surgió el documento La lectura en la Universidad, cuyo éxito motivó a la Editorial de la Universidad a proponernos su publicación, con una edición de cinco mil ejemplares, algo inusual en nuestro medio. Hoy no se consigue ningún ejemplar. Además, fue y se sigue fotocopiando en todo el país y hasta en el exterior. La producción de ese texto tuvo un origen interesante, dos libros traídos por amigos del exterior: *Lengua y literatura de Ernesto García Alzola de Cuba y La ciencia del texto de van Dijk desde España. Ambos traían conceptos novedosos en nuestro medio y, posiblemente, fuimos los primeros en divulgarlos y trabajarlos con los alumnos. Este es un ejemplo de cómo se ha ido transformando el curso con cada nuevo aporte. Ya Van Dijk nos aproximó a la Lingüística Textual y posteriormente al análisis Crítico del Discurso; más adelante Cassany nos alumbró el camino de la escritura y cada fuente teórica depura nuestro trabajo.*⁷³

72 Es importante señalar que este examen fue diseñado en 2010-II por el docente colaborador y el investigador por encargo de la Vicerrectoría Académica, además, fue revisado por la Decanatura de Ciencias Sociales y la Jefatura de Humanidades antes de aplicarlo. Este examen se actualiza cada semestre. Por tanto, las lecturas de cada uno de los exámenes por semestre son diferentes; sin embargo, las actividades están centradas en la Lingüística Textual.

73 Vemos como esta propuesta ha venido construyéndose constantemente durante los últimos 37 años a través de la experiencia, reflexión y construcción conceptual y

Por tanto, el curso requiere de la participación en clase y la realización de actividades y talleres prácticos por fuera de ella. Además, de la lectura previa del material asignado y la asistencia a las retroalimentaciones tanto grupales como personales, pero:

¿En qué se diferencia este enfoque de los otros?

Se diferencia de otros enfoques, especialmente de los normativos, predominantes en tiempos recientes y que aún se aplican, en el manejo del lenguaje: no son la ortografía y la gramática los ejes del trabajo sino la producción y la interpretación textual, lo mismo que el énfasis en lectura crítica. Así mismo, se diferencia de enfoques similares, pero que mantienen la nostalgia por el estructuralismo. Además, la cultura escrita se trabaja con textos relacionados con la carrera, con el fin de lograr que los estudiantes se apropien de los temas y del discurso de su área de conocimiento. Igualmente, se pretende que los trabajos se orienten con base en procesos investigativos. (Docente Colaborador [Entrevista], 2011).

Lastimosamente, no todos los participantes cumplieron con estos requerimientos; por consiguiente, los resultados no fueron los esperados. Entre ellos, uno de los cuatro entrevistados.

Ahora bien, a la pregunta ¿Cómo definirías el curso liderado por el Prof. Henao? Hay diversidad en las apreciaciones. Hay participantes que valoran la metodología propuesta por la práctica y la retroalimentación dada a cada uno de los trabajos en pro de aprender de los errores:

metodológica del docente colaborador, y recientemente, se ha venido modificando y afianzando dicha propuesta desde su vinculación a la IUE como se detallará en el próximo apartado.

Hermano vea, para mí pues, con las falencias que tenía fue de mucha ayuda cierto, porque uno aparte de los temas pues que yo ya había visto pues en el colegio, yo vi Lecto-escritura con Carmén Helena un semestre, de hecho yo lo perdí, entonces son muchas cosas que uno ya vio en el colegio, la forma de redactar pero el, pues metodología de José Ignacio era más de motivación cierto, y de una, o sea una crítica frente a lo que uno estaba haciendo cierto, como corrección, esto no va acá, por esto y esto, pues, como la, como un acompañamiento más personalizado, entonces eso a mí me pareció mucho más agradable y más cómodo a la hora de presentar pues, un trabajo o de argumentar en otras materias cierto, por la metodología y por la motivación como tal, porque él nos daba por ejemplo un tema para trabajar que uno lo lee, lo comprende y ya lo va plasmando pero entonces, es como el acompañamiento más que todo. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)

Como aquellos que consideran que tanta práctica no es bueno, y sugieren actividades más didácticas, diversas, con otros materiales:

El curso es bueno, pero, a ver el curso es muy bueno, pero hay veces que es muy monótono porque el Profe, la mayoría de cosas que vemos es de política, obvio... te estaba diciendo los cursos son muy buenos porque uno aprende demasiado con el Profe, aprende a leer los textos, a analizarlos, argumentar pero, se vuelven muy monótonos porque siempre es lo mismo llevar un texto y analizar, argumentar y decir qué está bueno y qué está malo, yo creo que las clases o el curso debería ser más didáctico, como de más talleres, trabajos, no se pues me parece a mí. (Mujer Derecho [Entrevista], 2011)

Y finalmente, el que no estuvo a gusto con el curso y considera que no le aportó en su proceso académico:

Pues, de contenido pa todo lo que tiene solo hemos visto una que otra cosa, poquita realmente no he aprendido mucho. No me gusta la clase con él, no me parece, el profesor puede tener un currículo muy bueno porque creo que lo tiene pero pa dar cátedra no me parece como competente pues pa uno decir vengo a aprender eso y a la final resultamos siempre leyendo y conversando y el otro hablando como de pues, como de en la forma en que él piensa como él ve las cosas y como las cree... De resto, de pronto lo que sé, lo sé más por otras materias que por la misma materia. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Por otro lado, aquéllos que no tomaron el curso con la disciplina y el compromiso requeridos, consideran que fue una pérdida de tiempo. Los elementos subjetivos de esta valoración son tantos que sería difícil abarcarlos todos en este escrito.

Con respecto al curso Técnicas Comunicativas del programa de Derecho, se le preguntó al docente sobre su experiencia:

...Nunca en mis 37 años de docencia universitaria había tenido un grupo más complejo, heterogéneo y con tan poca disposición al trabajo. Tal vez hay razones para explicar este comportamiento. Ven diez asignaturas en el semestre, la mayoría trabaja, obtuvieron promedios muy bajos en el examen de admisión y el día de la clase, a las seis de la tarde, tienen clase a las seis de la mañana; así mismo, la diferencia en edad y condición social es grande. Igualmente, *es posible que como profesor de edad avanzada no tenga la energía suficiente y dinamismo necesario para desempeñar la labor docente.* Hay otro aspecto para analizar: algunos han terminado otra carrera o tienen trabajos de responsabilidad y consideran que no presentan problemas en cultura escrita, hasta el punto de no aceptar observaciones, con el agravante de que la mayoría de las evaluaciones en Derecho no son escritas sino tipo test. Por información de una estudiante, solo han tenido un examen escrito y la mayoría lo perdió. A partir de ese momento se notó un cambio en el grupo. (Docente Colaborador [Entrevista], 2011)

Dicha experiencia es completamente opuesta a la del curso Taller de Lectura y Escritura I con los estudiantes de Psicología, pues para él:

Con los estudiantes fue positiva, pero con las directivas y profesores de la Facultad fue frustrante. *Los estudiantes se apropiaron de las orientaciones, las aplicaron en sus procesos de literacidad y mejoraron ostensiblemente en textualidad, aunque no lograron alcanzar niveles óptimos, como es el deseo del docente. Llegaron al curso, en su gran mayoría, con muchos problemas...* (Docente Colaborador [Entrevista], 2011)

Es claro que hay una relación explícita entre la evaluación del curso tanto de los participantes como del docente con respecto a los niveles de literacidad desarrollados en cada uno de los cursos. El docente colaborador no tuvo una misma relación de recepción

en los estudiantes del grupo de Derecho, y los resultados fueron inferiores cualitativa y cuantitativamente a los del grupo de Psicología. De forma recíproca, la evaluación del curso de los entrevistados de Psicología fue mucho más positiva a la de los entrevistados en Derecho. Por tanto, surgieron algunas recomendaciones a tener en cuenta, las cuales se desarrollarán a continuación.

4.6.6. Recomendaciones a la propuesta

Como pudimos analizar anteriormente, hay un nivel diverso de satisfacción. Tenemos entrevistados satisfechos con los logros obtenidos y la metodología propuesta, como otros que consideran que hay que incluir nuevos objetivos o presentar otros enfoques y elementos didácticos. Así como lo indica una de las entrevistadas: *es algo muy subjetivo*. Esta valoración subjetiva como lo hemos venido describiendo y analizando corresponde a una serie de variables no solo sociales o lingüísticas, sino también humanas, de interacción, entendimiento, relaciones, compromisos y motivación. Tenemos participantes cuya motivación extrínseca por mejorar sus niveles de literacidad era tan alta, que los resultados se materializaron en las diferentes pruebas. A la pregunta ¿Qué recomendaciones le harías al docente?, hay sugerencias sobre la necesidad de dar más elementos teóricos antes de pasar a la práctica:

Pues, yo pienso que también, habría que complementar también, con la parte de los conceptos, que es lo que hace la señora Carmen, o sea dar los conceptos pero, también ayudar... que nos den a los estudiantes o que den a mí como estudiante como las herramientas para presentar un proyecto, para presentar una tesis, para presentar un trabajo, un ensayo, como todas esas herramientas; o sea no aprender como para sacar una nota como tal sino, para uno aprender o sea a ser consecuente con las cosas o tener como coherencia al escribir, al... Eso, conceptos y la práctica. Porque sería, o sea yo pienso que el curso de Lectoescritura debería ser más teórico – práctico cierto, no tanta teoría y calificar la teoría, si vos conoces los conceptos, si no acompañar los dos, o sea teoría pero práctica también, porque así se va formando uno, pues yo pienso que yo me voy formando a la medida que voy soltando, voy soltando, voy soltando... de hecho a mí me sirvió mucho porque fui, o sea tenía muchos conceptos claros, pero a la hora de redactar ya tengo mucha más claridad, o tienes más herramientas. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011).

Sin embargo, el planteamiento inicial es la necesidad de desarrollar los niveles de literacidad requeridos por las instituciones universitarias para sus estudiantes y dejar la teoría para los docentes. Elemento que puede ser posteriormente revisado. Por otro lado, hay entrevistados que consideran que el objetivo del curso debería revisarse dado al requerimiento de la oralidad en el Derecho colombiano:

Que ponga las clases más dinámicas, o sea el grupo participa pero como más trabajos no sé cómo explicarte si... Sí, como cambiar si porque él es muy monótono y siempre es lo mismo entonces, ya nosotros nos aburriríamos. Cómo el comunicarse, o sea nosotros o muchos profesores en este semestre nos han dicho el derecho ya es oral, muchachos es oral, pónganselo en la cabeza, no les dé pena; yo veía Técnicas Comunicativas como despejar ese miedo de pararme en un salón o en un... si en un salón a hablar con los compañeros ese miedo que la mayoría tenemos veía esa clase como de eso, de que nosotros nos expresáramos, de que le quitáramos el miedo a eso, de que aprendiéramos a leer, a comunicar, pues eran como mis expectativas...(Mujer Derecho [Entrevista], 2011).

Si bien es cierto que la modalidad de la oralidad actualmente toma vigor en los juicios; por otro lado, las sentencias, las

demandas, los contratos y otros actos jurídicos se siguen sistematizando a través de los textos escritos. Por tanto, no solo podríamos centrarnos en el aspecto oral, y de hecho, deja por fuera, como se explicará en el siguiente apartado. De igual forma, la demanda por ser más dinámico y menos monótono, aparece en las dos entrevistas de Derecho.⁷⁴

Finalmente, es tentador observar las categorizaciones ideológicas que pueden surgir en el proceso de clase al realizar las diferentes lecturas críticas, las cuales generan ciertas discusiones que deberían realizarse a través de argumentos bajo el enfoque de la pragmadialéctica en pro del enriquecimiento de la clase:

Pues, centrarse un poquito más pues en los temas que son expuestos por la Universidad, que son impuestos por la Universidad... Sí, que de pronto un ensayo, todas esas cositas, que sea como más específicas, porque él nos pone a hacer un trabajo que hagan, esto, esto y esto y es uno enredado y si prácticamente no es lo que es, pues uno piensa una cosa de pronto en lo puede corregir a uno entonces, pero a veces es como muy de política, muy izquierdista, no es como neutro. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)

Después de conocer estas recomendaciones, es pertinente realizar la correlación estadística de los datos.

4.7. Resumen

El capítulo está dedicado al análisis de los resultados. Una vez realizada la selección de la unidad de análisis, se procedió a aplicar la encuesta, que contenía variables asociadas a la información sociocultural, académica y de hábitos de lectura tanto individuales como familiares de cada alumno, reunidas en un manual de codificación. Al inicio de cada curso, se realizó la

74 Al respecto Creme y Lea (2003, p.17) plantean que “para los recién egresados de la escuela secundaria, la redacción en la educación superior les parece un territorio extraño, desconocido. Porque puede ser bastante intimidante sentarse frente al título de la tarea asignada, preguntarse qué significa, incorporar al trabajo lo que ha leído sobre el tema”.

prueba de entrada y, al finalizar, la prueba de salida. Los resultados se obtuvieron utilizando la rúbrica diseñada previamente. Seguidamente, la comparación de los resultados de las pruebas de entrada con las pruebas de salida contó con el uso permanente de tablas y gráficos, y arrojó un resultado que indica una mejoría en el desempeño. Los resultados fueron positivos.

No obstante, fue necesario entrevistar al docente colaborador y a cuatro participantes, con el ánimo de verificar otras variables no contempladas en la investigación y complementar la información recolectada. Las entrevistas tuvieron cinco ejes: característica socioeconómicas de la familia como núcleo de desarrollo de niveles de literacidad, la relación con la lectura y la escritura en la escuela y el bachillerato, la perspectiva de los cursos y las apreciaciones sobre el papel del profesor y del curso son diversas.

Finalmente, el aplicativo estadístico (Ver anexo 3) indicó que en la unidad de análisis hay una correlación en las variables sociales y de literacidad. Se concluyó que la pendiente tendió al crecimiento y en ello se observa que el proceso metodológico aplicado sirvió para fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza en algunos participantes de la unidad de análisis. Con respecto a los adultos, los resultados fueron diferentes.

5. A MANERA DE CONCLUSIONES

En Colombia, al igual que otros países en Latinoamérica, la lectura y la escritura ha venido teniendo cambios. No obstante, los resultados siguen siendo insuficientes con respecto a los estándares internacionales como lo señalan las pruebas internacionales e investigaciones recientes, dificultando el desempeño académico de nuestros estudiantes, en cada uno de las etapas educativas, acrecentándose considerablemente en la educación superior.

Desde la importancia del tema, las investigaciones, tanto nacionales como internacionales sobre literacidad han venido surgiendo con mayor frecuencia, realizando apuestas por el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción escrita en la educación superior. Estas apuestas surgen desde diferentes opciones teóricas, pero solo algunas se centran en el texto como unidad de análisis y producción, por eso es la opción que orienta esta tesis.

Por otro lado, los niveles de literacidad con que ingresan los jóvenes a la Institución Universitaria de Envigado (IUE) son bajos. Estos niveles se demuestran en los resultados obtenidos en: el examen de admisión, las pruebas oficiales del Estado, el desempeño académico de los estudiantes, el cambio de programas académicos por bajo rendimiento, la deserción académica, entre otros. Ante este problema, la IUE intenta solucionarlo con asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura en los diferentes programas académicos pertenecientes a las cuatro facultades; pero dada la intensidad horaria y el número de estudiantes en



algunos grupos, se convierten en paños de agua tibia para una enfermedad grave.

Desafortunadamente, estos cursos, cuya principal opción teórica es la tradicional: la oración como unidad de análisis, y la ortografía y la puntuación como centro de trabajo, no arrojan resultados positivos en lectura y escritura; inclusive, aquellos que se dicen orientados desde la lingüística textual, por falta de formación de los docentes, terminan siendo similares a los más normativos. Es tanto, que al analizar los niveles de literacidad de los estudiantes que han pasado por esos cursos, se nota un progreso mínimo en estos aspectos. Esto se traduce en estudiantes universitarios con bajos niveles de literacidad y con dificultades en su proceso académico, por tanto, vulnerables, con riesgo de salir de la IUE por bajo rendimiento. La deserción en la IUE es del 45% y afecta principalmente a los estudiantes menores de 26 años; es decir, a los jóvenes.

En la investigación, los jóvenes que tuvieron bajo rendimiento al final de la intervención fueron aquellos que se caracterizaron por su inasistencia a las clases, los que no leían los materiales recomendados para cada sesión, y los que no entregaban los informes de lectura y escritura.⁷⁵ Aunque los jóvenes son una construcción histórica que no puede generalizarse por épocas; aspectos como la falta de compromiso y la poca participación en las actividades académicas dificultan el desarrollo de los niveles de literacidad.

Los jóvenes que conformaron la unidad de análisis, en su mayoría son estudiantes que laboran, realidad social de nuestro país. Elemento que afecta la atención, la interacción y el desarrollo académico, puesto que estos llegan a clase de 6AM, trabajan toda

75 En el proceso del curso, había cierta permisibilidad para entregar los informes y, sin embargo, algunos de los estudiantes nunca los entregaron. Por ejemplo, una nota del 10% era una autoevaluación y cinco jóvenes pertenecientes a la muestra, no la entregaron, a pesar de que la podían enviar por Internet.

la jornada y vuelven a clase de 6PM (hora en la que se dictaron los dos cursos que se estudiaron en esta investigación) de lunes a viernes. Por consiguiente, son jóvenes con bajos niveles de literacidad, con poco tiempo para leer y para escribir debido a las responsabilidades laborales, pero que además de todos estos problemas, se añade la falta de compromiso de algunos. A pesar de las dificultades, aquellos que asumieron con responsabilidad el curso, mejoraron ostensiblemente, hasta el punto que al hablar con ellos sobre su actual situación académica reconocen las bondades del trabajo orientado desde las opciones teóricas y metodológicas seleccionadas para esta investigación, porque les ha sido útil en las otras asignaturas y en su vida laboral.

De igual forma, hay variables socioculturales que facilitan o dificultan la situación. En otras palabras, variables como la edad, el estrato, el sexo y el nivel educativo de los padres son fundamentales en los procesos de socialización iniciales de nuestros estudiantes. Por tanto, podríamos señalar que el proceso educativo no funciona de igual manera para todos los estudiantes, aunque estén en la misma aula y con los mismos docentes. Por ejemplo, los estudiantes que más avanzaron son aquellos cuyo origen familiar los habilitó tanto económica como culturalmente para llegar a la IUE con unas bases en cultura escrita que les permitía asimilar con mayor facilidad los nuevos conocimientos y lenguajes. En cambio, los de origen social más bajo, si bien se comprometieron y avanzaron, no lo hicieron al mismo ritmo. Así mismo, la edad parece ser una variable con fuerte influencia en los niveles de literacidad y la posibilidad de mejorarlos en la universidad, por cuanto, los mayores ven la necesidad de mejorar su cultura escrita, tal vez porque lo han visto importante en sus actividades laborales y porque tienen mayor consciencia de su papel como estudiantes. Los más jóvenes, en muchas ocasiones, no tienen clara su opción de vida y profesional, por tanto, la

universidad se convierte en un lugar para el disfrute, el juego, las relaciones y de escape ante las presiones familiares y del entorno.

Una de las evidencias encontradas es que algunos de los jóvenes de la unidad de análisis no han desarrollado un código elaborado que les permita interactuar en el proceso de aprendizaje de cada uno de sus programas académicos. La prevalencia de un código restringido después de 11 años de educación, entre primaria y secundaria, puede ser el resultado de una propuesta educativa como la colombiana, donde hay promoción automática y mínimos de repitencia. En un país que los estratos predominantes son los bajos y la formación académica de los padres es, en general, la de bachiller, es un caldo de cultivo para este tipo de código. Lo anterior nos permite señalar que el lenguaje en el proceso de socialización no solo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos jóvenes, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros. Aquí reside la importancia de un análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad de estos jóvenes. La mayor diferencia en literacidad se da por edad y por motivos sociales.

En cuanto a la edad, en la prueba inicial, los más jóvenes (seis mujeres y un hombre) obtuvieron un promedio de 0,63 y, en la final, 1,53; o sea, no mejoraron siquiera en una unidad. En cambio, los de 20 y 22 (cinco mujeres y dos hombres) pasaron de 0,7 a 2,97, y los de 23 a 26 (cinco mujeres y dos hombres) pasaron de 0,85 a 2,7. Si bien las diferencias entre estos dos grupos etarios no son significativas, sí es interesante preguntarse por qué los jóvenes entre 20 y 22 años tuvieron un mejor rendimiento que los entre 23 y 26 años. Tal vez, porque disponen de un mayor tiempo para sus actividades académicas, y además, por haber egresado del bachillerato hace menos tiempo. Lo preocupante es la diferencia de ambos grupos con los de menor edad, sabiendo que en términos generales pasaron por la misma experiencia educativa

anterior y provienen del mismo entorno sociocultural. Esto indica que las instituciones de educación superior deben hacer un trabajo con los más jóvenes antes de ingresar a los programas, para habilitarlos como estudiantes universitarios con capacidad de responder en las demandas.⁷⁶

Retomando la influencia del aspecto social en los niveles de literacidad de los jóvenes, los resultados demostraron tanto en la prueba inicial como en la final que aquellos que provienen de los estratos sociales más bajos de la población tienen mayores dificultades en literacidad; sin embargo, un curso orientado desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, aunque no soluciona, si atenúa las consecuencias que los factores socioculturales tienen sobre la cultura escrita.

Por otra parte, la literacidad no es una sola ni se aprende para siempre, es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con estructura textual sólida y no escritos desarticulados, que no diferencian al lector del autor ni dan información nueva sobre el campo del conocimiento en el que se desenvuelven los estudiantes. Si bien la intensidad horaria, la cantidad de estudiantes por grupo dificultan alcanzar los logros esperados, se avanza en términos significativos en la apropiación de los elementos básicos para una adecuada producción e interpretación textual.

El marco metodológico diseñado para la investigación fue adecuado con respecto al enfoque cualitativo-descriptivo y, apoyado en herramientas estadísticas, nos permitió conocer los

76 Ante esta problemática general en el país, el Ministerio de Educación Nacional creó un programa para retener a los estudiantes en la educación superior, el cual se denomina Programa Académico de Permanencia Universitaria (PAPU).

niveles de literacidad de cada uno de los participantes en detalle. De igual forma, la constitución de una unidad de análisis tomada en dos grupos diferentes, con un número de estudiantes desigual, nos llevó a concluir que el número de estudiantes por curso, con una orientación con énfasis en la práctica, facilita o dificulta el proceso. Esta podría ser una de las razones para que el grupo de psicología obtuviera mejores resultados que el de Derecho en casi todas las variables analizadas. Así mismo, en la prueba de entrada, los estudiantes de Psicología sacaron 0,8 en promedio y los de Derecho, 0,49. Estos datos podrían explicarse teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes de Psicología son de sexo femenino y las mujeres tienen mejor actitud verbal que los hombres (OECD, 2009).

En lo concerniente al sexo, en los jóvenes no hay una diferencia marcada en la prueba de entrada, ya que los hombres obtuvieron 0,68 y las mujeres 0,73. En la prueba final, los resultados fueron más positivos para las mujeres con 2,49 con respecto al 2,17 de los hombres. Al respecto, los resultados de los adultos pueden darnos algunas pistas, con un promedio de entrada de 0,87 de los hombres y de 1,37 de las mujeres; es decir, cinco décimas por encima. No obstante, los resultados de la prueba final ponen por encima a los hombres con 2,96 en comparación a 2,66 de las mujeres.

Finalmente, las entrevistas realizadas al docente colaborador y a los cuatro participantes son ilustrativas, puesto que permitieron conocer aspectos relacionados directamente con la intervención, el desempeño del docente, de los estudiantes y del grupo, su situación sociocultural, los aspectos positivos y negativos de la experiencia, y la confrontación de dichas opiniones y valoraciones, enriqueciendo nuestra mirada y llevándonos a otros estadios de comprensión e interpretación de carácter cualitativo.

REFERENCIAS

- Abad Faciolince, H. (2009). La caverna está creciendo. Disponible en <http://www.elspectador.com/columna164710-caverna-esta-creciendo>
- Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2008). El Plan de Gestión 2008-2011 del Área Metropolitana. Recuperado de http://www.metropol.gov.co/observatorio/Documentos%20Observatorio/Plandegestiouperado2008_2011.pdf
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arango Jiménez, L. E. (julio 3, 2012). Siete observaciones para una nueva Ley de Educación Superior en Colombia. En: *Alma Mater*. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-308371.html> (Consultado: 17/05/2012)
- Barletta, N. & Mizuno, J. (2005). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias naturales. En: *Zona Próxima*, 1 (6), p.32-47. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. En: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (6), p. 490-98.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, vol. 2. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993a). Un ensayo sobre Educación, Control Simbólico y Prácticas Sociales. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p. 37-80.
- Bernstein, B. (1993b). Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p. 81-118.



- Bernstein, B. (1993c). Sobre el discurso pedagógico En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p.119-164.
- Betancurt, R. & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber Pro. En: *Revista Civilizar* 15 (28), pp. 213-228.
- Bianchi, M. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. En: *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11 (9), p. 37-41. Disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=125&id_articulo=1149 (Consultado: 14/11/2011)
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26 (1), p. 51-64.
- Camps, A. (2009). Prólogo. En: Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, Editorial Grao.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la escritura. En: Monereo, C. & Solé, I. (Coords). *El asesoramiento psicopedagógico y perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, p. 321-342.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Como lo hacen en Estados Unidos y porque. En. *Uni-pluri/versidad*, 2 (2), p. 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *EDUCERE, Investigación*, 6 (20).
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. & Martínez, S. (Coord.). (2009). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén, Argentina: Educo; Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Editorial Anagramas.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós
- Cassany, D. (2002). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: Parodi, Giovanni (ed.) *Lingüística e interdisciplinariedad*:

- Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, p. 355-374.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 25 (2), p. 6-23.
- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.
- Cassany, D. (2005b). Navegando con timón crítico. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (352), p. 36-39.
- Cassany, D. (2005c). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Conferencia inaugural, Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura [Universidad de Concepción, Chile, agosto 24 al 26]. Disponible en: www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm (Consultado: 13/11/2010).
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1995). *La Lectura en la Universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar. En: *Lingüística y Literatura*, Medellín, Universidad de Antioquia, p. 76-85.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá: ICFES
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. En: *Actas Pedagógicas*, 2 (1), p.76-84.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En: *Zona Próxima*, (6), p. 12-31. Barranquilla: Universidad del Norte,
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. & Londoño, D. (2011). Niveles de literacidad en tres universidades del Valle de Aburrá. En: *Memorias de la VI Cátedra Unesco*. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Castelló, M. (Coord.) (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Cisneros, M. (2005). *La Lectura y escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica del Pereira.
- Cisneros, M., Muñoz, C. y Herrera, J. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2009). Documento Conpes: Política Nacional de Juventud [fase preliminar]. Disponible en: <http://sipro.unfpa.org.co/>
- Cook-Gumperz, J. (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Crema, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Unibiblos.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (1999). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Programa RED; Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, M. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot.
- Durkheim, E. (2000[1922]). *Educación y sociología*, 2. Ed. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2005[1895]). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- El Espectador (3 de junio de 2009). Deserción universitaria. Disponible en <http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>
- El Tiempo (10 de diciembre de 2007). Editorial. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-140401.html>
- Engerman, S., & Mariscal, E. & Sokoloff, K. (2002). *The Evolution of Schooling Institutions in the Americas, 1800-1925* [Manuscrito].
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (14 de abril de 2003a). "La escuela no forma buenos lectores". Buenos Aires: Disponible en www.Lanacion.com.ar.
- Ferreiro, E. (2003b) *Los niños piensan sobre la escritura*, CD-Multimedia. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (Comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Fisher, A. (2008). *Teaching Comprehension and Critical Literacy: Investigating Guided Reading in Three Primary Classrooms*. En: *Literacy*, v42 n1 p19-28 Apr.
- Flórez, M. P. & Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En: *Actualidades Pedagógicas*, (53), p. 95-10. Bogotá: Universidad La Salle.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacy programs: debates and demands in cultural context. En: *Prospect*, (5), p. 7-16.
- Freire, P. (1993a). *Política y Educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1993b). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, Marin, M. E. & Velez Restrepo, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales Y Humanas, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH), Departamentos De Trabajo Social y Sociología
- Gallelli, G. & Salles, N. (2000). La investigación-acción en lectura comprensiva. Una propuesta para articular la Educación General Básica (EGB) con el Nivel Medio. En: *Memorias de la 46° Convención Anual de la IRA*, en la ciudad de Nueva Orleans. Disponible en: http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_5_Nro._4/AAL_en_EEUU (Consultado: 17/05/2011).
- Gasca, M. A. (2010). Desarrollo de la literacidad en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. En: *Memorias del Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales*.
- Gaviria, V. (1991). *El pelaíto que no duró nada: basado en el relato de Alexander Gallego*. Medellín: Aguilar

- Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis* <http://htmlimg1.scribdassets.com/2vjupxihfkee572/images/1-cb54829520.jpgs> *en libro*. México: Siglo XXI Editores. (Consultado: 17/05/2011).
- Giraldo, C. (julio 23, 2010). Para alguien que siempre creyó. En: *El Colombiano*. Disponible en: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/para_alguien_que_siempre_creyo/para_alguien_que_siempre_creyo.asp
- Henry González Martínez (coor.) (2004). Ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de texto a partir del minicuento. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85455_archivo_pdf8i.pdf
- Green, P. (2001). Critical Literacy Revisited. En: Fehring, H. & Green, P. (ed.). *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Internacional Reading Association. P. 7-63.
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En: Valdés Villanueva, L. (ed.). (2005). *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hederich, C. & Charria, M. E. (1999). Impacto del proyecto “Podemos Leer y Escribir” en el desarrollo de la cultura escrita en las escuelas latinoamericanas. En: *Folios, segunda época, (10)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales.
- Henao, J. I. (2005). La lectura y la escritura como problema en el ámbito universitario. En: *Revista Universidad de Medellín*. 40 (80), p. 33-44. Medellín: Universidad de Medellín.
- Henao, J. I. (2006). Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. En: *Revista Universidad de Medellín*, 41 (82), p. 87-104. Medellín: Universidad de Medellín
- Henao, J. I. (2008). *La lectura: pasaporte a la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia; Alcaldía de Medellín.
- Henao, J. I. & Castañeda, L. S. (2001). *El parlache*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Henao, J. I. & Londoño, D. (2010). Análisis del discurso en la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos. En: *El libro total*. Colombia: SIC Editores

- Henao, J.I., Londoño, D., Frías, L. & Marín, G. (2011). *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado*. Informe de investigación: IUE.
- Henao, J.I., Londoño, D., Frías, L. & Moreno, V. (2013). *Calidad argumentativa de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*. Informe de investigación: IUE.
- Henao, J. I. & Toro, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En: Narváez Cardona, E. & Cadena Castillo, S. (Comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, p. 53 – 74.
- Jiménez, D. (28 de enero de 2007). Encuentro con la niña mono. Disponible en <http://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/587/1169938801.html>
- Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5). España: Universidad de la Laguna. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2362.htm>
- Jiménez, C. (diciembre 8, 2011). Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien. En: *El Tiempo*. Disponible en: http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html
- Jowallah, R. (2008a). Using technology supported learning to develop active learning in higher education: A case study. *US-China Education Review*, (12), p. 46-50.
- Jowallah, R. (2008b). *Journeys of Jamaican teachers in England and the United States of America (from 2001 to present), Diversity in Organization, Communities and Nations*. [Informe de investigación]. Disponible en: <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=13205> (Consultado: 25/05/2011).
- Keller, H. (12 de septiembre de 1993). Veo con mi mano. En: *Magazín Dominical de El Espectador*. Bogotá: pp. 14-16.
- Londoño, D (2013). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. Tesis doctoral inédita: Universidad de Manizales-Cinde.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. En: *Revista Anagramas* 14 (26), pp.197-220.

- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010a). Subjetividades políticas de jóvenes en tres universidades del Valle de Aburrá bajo el marco de la ciudadanía cultural. En: *Prospectiva* (15). Cali: Universidad del Valle, p.393-416.
- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010b). La comprensión como método en las Ciencias Sociales. En: *Revista virtual de la Universidad Católica del Norte* (31). Medellín: Universidad Católica del Norte.
- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010c). Diacronía del concepto juventud en las políticas colombianas. En: *Katharsis* (9). Envigado: Institución Universitaria de Envigado, pp.9-30.
- Londoño, D. & Herrera, J. (2012). Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novissima Retórica. En: *Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (10). Manizales: Universidad de Manizales-Cinde, pp.271-285.
- Londoño, L. y Soler, M. (2004). *Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica – PLA – 2005-2015*. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/Londono-Soler.pdf> (Consultado: 01/10/2010).
- López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En: *Signos*, 35(51-52), p. 195-215. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso,
- López, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. España: Ambos Mundos.
- Martínez de Sousa, J. (2000). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez, J. (2008). *Participación política juvenil como políticas del acontecimiento*. En: *Revista Argentina de Sociología*, 11 (1). p. 148-168. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Sociológicas.
- Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión? Disponible en: www.unesco-lectura.univalle.edu.co (Consultado: 11/11/2010).
- Martínez, M. C. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. En: *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*: Cali: Editorial Taller de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia* [Tesis de maestría]. Universidad de Medellín

- Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2009). *Una propuesta de lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Editorial UPB.
- Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2010). *Lectura y escritura en la universidad*. Medellín: Editorial UPB.
- Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno, M. (2000). Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes. En: *Aexmun*, (48). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. En: *Revista signos*, 43 (74), p. 465-488. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Muñoz, A. & García, L. (2010). *Las adscripciones identitarias de los jóvenes como horizonte de sentido de las dinámicas conflictivas juveniles* [Material inédito]. Manizales: CINDE.
- Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? En: *Revista de Ciencias Humanas*, (37). Pereira: UTP.
- Muñoz, G. & Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. En: *Revista Argentina de Sociología*, 11 (1). p. 217-236. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Sociológicas.
- Nieto Loaiza (16 de julio de 2011). Ministerio y reforma a la justicia. Disponible en <http://www.elpais.com.co/elpais/opinion/columna/rafael-nieto-loaiza/ministerio-y-reforma-justicia>
- Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD (2009). PISA en español. En: *Programme for International Student Assessment- PISA*. disponible en: <http://www.oecd.org/Pisa/Pisaenespaol.htm> (Consultado: 18/5/2011).
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33 (47), p.151-166.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005a). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto? En: *Revista Signos*, 38 (58), p. 221-267

- Parodi, G. (2005b). *Comprensión del discurso escrito*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV-2003: una aproximación multiniveles. En: *Revista Signos*, 36 (54), p. 207-223.
- Parra, R. (1984). *Ausencia de futuro*. Bogotá: Editorial Plaza & Janes.
- Penagos, R. & Ardila, D. (2004). *Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores*. Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_2_experiencias_3.html (Consultado: 23/03/2011).
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, R. & Carrasco, A. (2008). *Prácticas de lectura en educación media superior y superior. La epistemología personal como recurso de lectura*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/35529254/Practicas-de-lectura-en-educacion-media-superior-y-superior-la-epistemologia-personal-como-recurso-de-lectura> (Consultado: 15/01/2011).
- Puig Farrás, J. & Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1986). *Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, M. & Tellez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República de Colombia.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Revesz, B. (2006). ¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública? Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda_politicas.pdf (Consultado: 15/01/2011).
- Rincón, G. & Gil, J. (2010). Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad del valle. En: *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* [Primer informe de la investigación]. Disponible en: <http://sintesis.univalle.edu.co/2010/septiembre/lectura.pdf> (Consultado: 30/04/2011).

- Rincón, G.; Roldán, C. & Narváez, E. (2005). *Enseñar a comprender textos en la Universidad: análisis de dos casos*. Cali: Artes Gráficas- Facultad de Humanidades
- Rius de Belausteguigoitia, P. & Garritz, A. (2004). Un programa de atención diferenciada para estudiantes universitarios. En: *Perfiles Educativos* 26 (104), p. 28-47.
- Rose, D. (2005). Learning to Read, Reading to Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005, Department of Education, Science and Training. Disponible en: http://www.readingto-learn.com.au/images/pdf/national_inquiry.pdf (Consultado: 6/03/2013)
- Sadovnik, A. (2001). *Basil Bernstein (1924-2000) en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. En: Unesco, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, pp. 687-703.
- Salazar J., A. (1990). *No nacimos pa' semilla*. Bogotá: Cinep
- Sánchez, C. (2004). *Comprensión Textual*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Sánchez, J. & Osorio, J. J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Sánchez, A & Otero, A. (2012). Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. En: Reportes del Emisor, 154, Banco de la República.
- Santos, L. (2002). *Las políticas públicas de juventud en Colombia: una mirada histórica*. Bogotá: Red Latinoamericana de Juventudes Rurales.
- Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. En: *Letras*, 50 (76), pp. 101-130, Centro de Investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello.
- Silio Delibes, E. (16 de mayo de 2011). Un cero en oratoria. Disponible en http://elpais.com/diario/2011/05/16/educacion/1305496801_850215.html
- Simone, R. (2001). *La tercera fase*. Barcelona: Taurus.
- Steiner, G. (1999). Libros en una era de postanalfabetismo. En: *Revista Universidad de Antioquia*. Medellín, (255), 7-15.
- Stromso, H.; Braten, I. & Saluéstuen, M. (2006-2008). *Learning in a Knowledge Society: Constructing Meaning from Multiple Information Sources* [Propuesta de proyecto]. Noruega: Universidad de Oslo
- Susperreguy, M. I.; Strasser, K.; Lissi, M. & Mendive, S. (2007). Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles

- educativos. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2). Bogotá, Universidad Konrad Lorenz
- Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural en Colombia. En: *Lenguaje*, 35 (1), p.197-219.
- Toro, L.; Arboleda, L.; Henao, J. I. & Arcila, M. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*, 43 (85), p. 123-136. Medellín: Universidad de Medellín.
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2005): Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. En: *Revista Anagramas*, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Medellín.
- Ulloa, A. & Carvajal, G (2008) Lectura y comprensión textual. En: *Revista Entreartes*. Facultad de Artes de la Universidad del Valle.
- Valencia, L. (5 de octubre de 2010). La deshumanización de “Jojoy” y de todos. Disponible en www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-8079881
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1990). Analyzing argumentative discourse. In: R. Trapp & J. Schuetz (eds.), *Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. p. 86-106
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Van Eemeren, F.; Grootendost, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.
- Wolcott, H.(2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Zavala, V. (2002). Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal. En: *Taller interactivo: prácticas y representaciones de la nación, estado y ciudadanía en el Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta socioeconómica

ENCUESTA

La siguiente encuesta tiene como objetivo recolectar información para la investigación: *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad de los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. Por tanto, rogamos su honestidad en las respuestas. Finalmente, los nombres y la información aquí consignada serán analizadas y publicadas bajo estricto anonimato.

I. Información sociocultural del encuestado

1. Lugar de residencia (Municipio/Barrio):
2. Estrato social (de 1 a 6):
3. Programa académico:
4. Edad:
5. Sexo:
6. Nivel de formación educativa de la madre:
7. Nivel de formación educativa del padre:
8. Tiene computador en la casa Sí___ No___
9. Tiene acceso a Internet en la casa Sí___ No___

II. Información académica del encuestado

10. Lea las siguientes preguntas y califique de 1 a 5 (1:insuficiente, 2:deficiente, 3:regular, 4:bueno, 5:excelente):
 - 10.1 Su habilidad para leer
 - 10.2 Su habilidad para escribir
11. Los trabajos académicos son elaborados:
 - 11.1 Con sólo materiales bajados de la Internet Sí___ No___
 - 11.2 Consultas en materiales impresos Sí___ No___
 - 11.3 Con materiales bajados de la Internet y materiales impresos Sí___ No___
 - 11.4 Se citan adecuadamente con las respectivas referencias Sí___ No___

III. Información sobre hábitos de lectura del encuestado

12. ¿Lee los libros y documentos que le exigen los docentes?
Sí___ No___
- 12.1 ¿Cuándo y cuál fue el último libro que leyó?
- 12.2 Lee revistas Sí___ No___
- 12.3 Lee periódicos Sí___ No___
- 12.4 Utiliza la versión disponible en la Internet Sí___ No___
- 12.5 Utiliza la versión impresa Sí___ No___
13. Para el desarrollo de los hábitos de lectura, ¿recibió algún estímulo por parte de la familia?
Explique: Sí___ No___
14. Para el desarrollo de los hábitos de escritura, ¿recibió algún estímulo por parte de la familia?
Explique: Sí___ No___



Anexo 2: Rúbrica para las pruebas de entrada y salida

INVESTIGACIÓN DOCTORAL: ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD EN JÓVENES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA DE ...

1. Descripción de la rúbrica:

La respectiva rúbrica se compone de cuatro partes: material, competencias a evaluar, descripción de la prueba y tabla de criterios.

1.1. Material

La prueba de entrada se compone de dos lecturas:

- 1.
- 2.

1.2 Competencias a evaluar

A través de dichas lecturas, se evaluarán ocho de las catorce competencias de literacidad crítica para un joven universitario propuestas por Castañeda, Henao & Londoño (2011). Estas ocho competencias han sido definidas como esenciales en los procesos de literacidad crítica y se facilita su medición gracias al diseño de la prueba y su formato impreso. Las ocho competencias son:

No.	Requerimientos de literacidad	Autores
1	Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Grice (1975), Van Dijk (1991; 1999), Cassany (2006)
2	Resumir	Van Dijk (1991; 1999), Eco (1985), Henao & Castañeda (1999)
3	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006)
4	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Beaugrande & Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)
5	Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Beaugrande & Dressler (1997), Steiner (1999)
6	Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Díaz (1995), Cassany (1999)
7	Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE

- 8 Argumentar desde una posición pragmatológica con el fin de encontrar acuerdos, evitando las falacias Van Eemeren, Grotendost & Snoeck (2006)

1.3 Descripción de la prueba

Por tanto, la prueba se dividirá en dos partes: Resumen y Lectura Crítica...

1.4 Tabla de criterios

El puntaje máximo de la prueba es de 35 puntos. La parte correspondiente al resumen tiene asignado 12 puntos; la segunda parte, lectura crítica, otros 12; y la argumentación, 11.

Resumen

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
1	Emplea las macrorreglas en la elaboración del resumen en una forma:			
2	La cohesión del resumen es:			
3	La coherencia del resumen es:			
4	Se evidencia la comprensión de los significados en la elaboración del resumen de una forma:			
5	El uso de los marcadores discursivos se realiza de una forma:			

Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí	No

		(2 puntos)	(0 puntos)
6	Se distancia del texto en la elaboración del resumen:		

El puntaje máximo para esta parte de la prueba es de 12 puntos.

Lectura crítica

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
7	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:			
8	La ortografía es:	Cero errores	De 1 a 5 errores	Más de 5 errores
9	La puntuación es:	Cero errores	De 1 a 5 errores	Más de 5 errores
10	Lee críticamente de una forma:			
11	Produce textos con una estructura:			

Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí (2 puntos)	No (0 puntos)
12	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:		

El puntaje máximo para esta parte de la prueba es de 12 puntos.

Argumentación

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado(a) (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
13	El planteamiento de la tesis se realiza de una forma:			
14	La construcción de los argumentos se realiza de una forma:			
15	El uso de las citas como garantes se realiza de una forma:			

Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí (1 punto)	No (0 punto)
16	Cita correctamente		
17	Referencia las fuentes utilizadas en el argumento		
18	Utiliza las posiciones de otros autores para argumentar o contraargumentar		
19	Carece de falacias argumentativas		
20	Argumenta la tesis de forma coherente, cohesionada y clara.		

Anexo 3: Correlación estadística

Para ello, se utilizó el programa Statgraphics Centurion Versión 16.1. Donde la variable dependiente es Y, y la variable independiente es X. La ecuación lineal es $Y = a + b \cdot X$ por mínimos cuadrados, donde Y es la salida, A es el intercepto, y B es el coeficiente.

Tabla 3. Coeficientes de la muestra

	Mínimos Cuadrados	Desviación Estándar	Estadístico	Estadístico
Parámetro	Estimado	Error	Valor T	Valor-P
Intercepto (a)	0,928174	0,610434	1,52051	0,1792
Pendiente (b)	2,02018	0,782752	2,58086	0,0417

La salida muestra los resultados de ajustar un modelo lineal para describir la relación entre Y y X. La ecuación del modelo ajustado fue: $Y = 0,928174 + 2,02018 \cdot X$. Puesto que el Valor-P en la tabla es menor que 0,05, *existe una relación estadísticamente significativa* entre Y y X con un nivel de confianza del 95,0%. Otros datos estadísticos obtenidos son:

Coeficiente de Correlación = 0,725327

R-cuadrada = 52,6099 por ciento

R-cuadrado (ajustado para g.l.) = 44,7115 por ciento

Error estándar del est. = 0,714237

Error absoluto medio = 0,534215

Estadístico Durbin-Watson = 2,53606 (P=0,8256)

Autocorrelación de residuos en retraso 1 = -0,479781

El estadístico R-Cuadrada indica que el modelo ajustado explica 52,6099% de la variabilidad en Y. El coeficiente de correlación es igual a 0,725327, indicando una relación moderadamente fuerte entre las variables. El error estándar del estimado indica que la desviación estándar de los residuos es 0,714237. Este valor puede usarse para construir límites de predicción para nuevas observaciones, si se desea incrementar la recolección de variables.

Tabla 4. Análisis de varianza de la muestra

Fuente	Suma de Cuadrados	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Modelo	3,39794	3,39794	6,66	0,0417
Residuo	3,06081	0,510135		
Total (Corr.)	6,45875			

El error absoluto medio (MAE) de 0,534215 es el valor promedio de los residuos. El estadístico de Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se presentan en el archivo de datos. Puesto que el Valor-P es mayor que 0,05 %, no hay indicación de una autocorrelación serial en los residuos con un nivel de confianza del 95,0%, es decir que el modelo no presenta enfermedades puesto que, no tiene autocorrelación.

El Valor T es un valor representativo cuando está por encima de 1.95%, en este caso la pendiente tendió al crecimiento y en ello se observa que el proceso metodológico aplicado sirvió para fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza en algunos participantes de la muestra.

Con respecto a los adultos, los resultados fueron diferentes:

Tabla 5. Coeficientes de los adultos

	Mínimos Cuadrados	Estándar	Estadístico	Estadístico
Parámetro	Estimado	Error	T	Valor-P
Intercepto	3,48095	0,462258	7,53033	0,0003
Pendiente	-0,563363	0,423052	-1,33166	0,2313

La salida muestra los resultados de ajustar un modelo lineal para describir la relación entre Y y X. La ecuación del modelo ajustado es $Y = 3,48095 - 0,563363 \cdot X$. Puesto que el Valor-P en la tabla es mayor o igual a 0,05%, *no hay una relación estadísticamente significativa* entre Y y X con un nivel de confianza del 95,0% o más.

En otras palabras, contrario a los jóvenes, los adultos presentaron una relación inversa en el proceso de enseñanza, donde perdieron capacidad de aprendizaje.

Coefficiente de Correlación = -0,47763

R-cuadrada = 22,813 por ciento

R-cuadrado (ajustado para g.l.) = 9,94852 por ciento

Error estándar del est. = 0,845086

Error absoluto medio = 0,624947

Estadístico Durbin-Watson = 1,27458 (P=0,1113)

Autocorrelación de residuos en retraso 1 = 0,172776

El estadístico R-Cuadrada indica que el modelo ajustado explica 22,813% de la variabilidad en Y. El coeficiente de correlación es igual a -0,47763, indicando una relación relativamente débil entre las variables. El error estándar del estimado indica que la desviación estándar de los residuos es 0,845086. Este valor puede usarse para construir límites de predicción para nuevas observaciones, con el fin de evaluar que otras variables incidieron dentro del proceso de enseñanza.

Tabla 6. Análisis de varianza de los adultos

Fuente	Suma de Cuadrados	Cuadrado Medio	Razón-F	Valor-P
Modelo	1,26646	1,26646	1,77	0,2313
Residuo	4,28503	0,714171		
Total (Corr.)	5,55149			

El error absoluto medio (MAE) de 0,624947 es el valor promedio de los residuos. El estadístico de Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se presentan en el archivo de datos. Puesto que el valor-P es mayor que 0,05%, no hay indicación de una autocorrelación serial en los residuos con un nivel de confianza del 95,0%; es decir, el modelo estuvo bien aplicado, pero no es representativo como el de los jóvenes.

Anexo 4: Ejemplo de aplicación de las rúbricas de entrada y salida

A continuación, se presentan las pruebas de entrada y salida de un participante de la unidad de análisis. De igual forma, los resultados asignados según las rúbricas para cada prueba. Finalmente, se anexa la autoevaluación que dicho practicante realizó al finalizar el curso. Es importante señalar que se escogió este participante por su mejoría en los niveles de literacidad.

Tabla 7. Prueba de entrada

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	NOTA
1	1	1	1	1	0	0	1	3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0,7

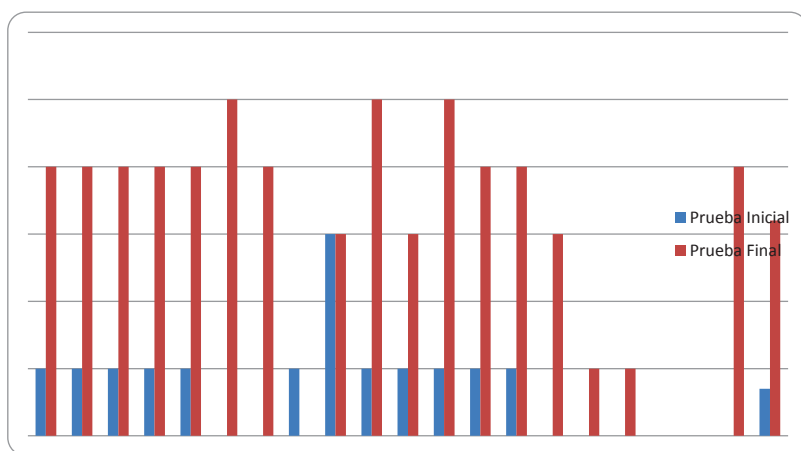
El participante desarrolló los puntos 1 y 2 de la prueba de entrada. Con respecto al resumen, este realiza un parafraseo descontextualizado y no aplica las macrorreglas, ni las explica. No se distancia del texto. Con respecto a la coherencia y la cohesión son bajas. Tiene 39 errores ortográficos y 3 errores en puntuación. Solo utiliza un marcador (pero). En relación a la lectura crítica, no tiene el concepto y, por tanto, no lo aplica correctamente. Finalmente, al no realizar la tercera parte de la prueba de entrada, los ítems relacionados con la argumentación quedan en cero (0,0).

Tabla 8. Prueba de salida

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	NOTA
4	4	4	4	4	5	4	0	3	5	3	5	4	4	3	1	1	0	0	4	3,2

El participante desarrolló los puntos 1, 2 y 3 de la prueba de entrada. Con respecto al resumen, este realiza un resumen aproximado, aplica las macrorreglas y las explica. Se distancia del texto. Con respecto a la coherencia y la cohesión hay una mejoría notable. Tiene 25 errores ortográficos y 2 errores en puntuación. Utiliza 7 diferentes marcadores (pero, pues, eso, aunque, porque,

además y ya que). En relación a la lectura crítica, tiene el concepto y lo aplica correctamente. Finalmente, si bien presenta una tesis y construye argumentos no cita correctamente, ni realiza referencias.



Gráfica 53. Prueba inicial vs Prueba final

Autoevaluación

El participante escribe un texto donde reseña brevemente sus experiencias significativas con el proceso de lectura y escritura en la escuela, el colegio y la institución universitaria. Allí, señala como hubo un primer acercamiento al proceso de alfabetización propio en los primeros años, proceso que se estancó al llegar al bachillerato debido a las actividades propuestas por los docentes. Es interesante como el participante decide empezar a utilizar mayúscula sostenida solo para evitar la acentuación. Finalmente, celebra la mejoría obtenida en el curso tomado e indica la posible aplicación de los conceptos trabajados alrededor de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso a otras materias de su programa de formación. Queda en evidencia la necesidad de seguir trabajando con los participantes los elementos relacionados con la argumentación, y, primordialmente, la pragmatialéctica.

"Veo con la mano"

ACABANDO DE ~~TER~~ ^{TENER} SU PERRO EN LAS MANOS SE DA CUENTA ^{de} LA EMOCIÓN QUE TIENE Y ~~CONTINUANDO~~ ^{CONTINUANDO} SE DA CUENTA DE ~~QUE~~ CUANTO ESPERA SU EMOCIÓN Y CON GANAS DE TOMAR UNA FOTO LO TOMA CON SU MANO SUAVEMENTE Y EL PERRO SE DA VUELTA DE INMEDIATO, SE PARA EN SUS 4 PATAS Y BUEVE SU COLA EN MUESTRA DE SU ALEGRÍA.

POR ESTE MOTIVO INMEDIATO LE SURTIÓ LA IDEA DE HACER UNA CHARLA DONDE LA MANO ES UNA SOBERANA, NOS VA A SERVIR DE GUÍA POR EL MUNDO DE CIEGUEZAS QUE SE IMAGINAN LAS PERSONAS CIEGAS QUE UTILIZAN LAS MANOS Y LOS ~~OTROS~~ ^{OTROS} DÍGOS PARA IMAGINARSE LO QUE LAS PERSONAS NORMALES VEN.

EL TACTO ES LA CONEXIÓN CON EL MUNDO EXTERIOR QUE NO LA DEJAN EN AISLAMIENTO, ESA PERSONA CON EL TACTO HABLA Y SE ENTENDE CON OTRAS PERSONAS.

CON EL TACTO SE A ~~ACERCA~~ ^{ACERCA} DE SU PROPIA REALIDAD, Y LLAMADO DE EMOCIONES DE ~~ALICIA~~ ^{ALICIA} COMO TIENES QUE HACER FOTAR A CUALQUIER OJO, PERO QUE NO PUEDA VER NO QUIERE DECIR QUE ELLA NO PUEDE DISTINGUIR DE COSAS ~~DE~~ ^{COMO} EL RETRAE DE LAS ALAS DE UNA MARIPOSA.

ELLA QUE VA A OUELAS SE DA CUENTA DE COSAS Y DISTINGUE DE ELLAS ~~DE~~ ^Y NOSOTROS QUE LAS VEMOS LE NOS DAMOS CUENTA DE SUS DIFERENCIAS POR CASI TODO LO DE NUESTRO ALREDEDOR ES TANGIBLE.

LA LÍNEA RECTA PUEDE UNA ~~LINEA~~ ^{LINEA} IMPULSA QUE NO PUEDE ABANDONARLO HASTA LLEGAR A SU DESTINO Y AVANZAR EN LÍNEA RECTA. ELLA VE LA LÍNEA RECTA INFINITA CON CURVAS Y RECTAS QUE APARECEN Y DESAPARECEN POR QUE NO PUEDE UTILIZAR EL TACTO PARA TENER UNA IMAGEN REAL DE LA LÍNEA RECTA.

LA LÍNEA LE INDICA QUE VIVE EN UN MUNDO EN EL CUAL SE RECONOCE EL COLOR Y EL SONIDO. POR QUE ESTA HECHO EN ~~TERMINOS~~ ^{TERMINOS} DE MEDIDAS, FORMA Y CUADRADOS, QUE AL TOCARLOS SE HAY UNA IMPEN A SU CEREBRO Y NO SE ~~HACE~~ ^{HACE} EL PROCESO QUE VIVIMOS LA ~~IMAGEN~~ ^{IMAGEN} EN NUESTROS PARA REPAR LA IMAGEN REAL A NUESTRO CEREBRO.

A ella el tacto le sirve para imaginando las cosas que va tocando individualmente y la imaginación le sirve para después de recibida la información también hacer una realidad de todo lo que toca como la casa con la que no tenía tanta familiaridad.

A sí fue como la imaginación lleva a todo su esplendor por medio de las manos y estas guiadas por la misma imaginación se hicieron a un mundo de cosas desconocidas y luego que la sombra fuera una luz que la guíara y descubriera el mundo de su alrededor y hacer más fácil el paso por los caminos tortuosos.

2.

Lectura crítica: La lectura crítica como su nombre lo dice, es para ver y detallar el contenido de lo escrito por alguien.

Bueno al señor Hector Adao Parolante no me da acuerdo con los integrantes de uno u otro partido político me tiene sin cuidado aunque tiene mucha razón al decirle a Pedro para que si fue mucho mejor el señor Carlos Gaviria.

En este escrito nos da a conocer su punto de vista sobre un proyecto que quizás el ex alcalde es pedro Parol y que el actual alcalde Salazar por los medios conservadores no pudo realizar o por algunos pecadores para frenarse en su totalidad el proyecto tal cual se había planeado.

El texto nos va a informar sobre una mujer llamada Phoenix. Escriba su
 periodo 15 años en una selva de Camboya, ~~antes para poder tener el amor~~
~~antes, después de eso se va a un lugar donde la gente vive en paz y amor~~
Vista y oída.

D. lo Jiménez fue el ~~primer~~^{primerista empujado} ~~que~~^{pero no fue solo,} la
acompañaron varias organizaciones y gente curiosa que querían conocer a la
Hija de la Jungla.

DICE QUE CUANDO EL PADRE LA ENCONTRO SE LE ACERCO Y ~~ELLA~~
~~ELLA~~ LE DIJO: "PHONG, SOY YO, PAPA, NO TE PREOCUPES, TE VOY A LLEVAR
A CASA" Y ELLO LE SONRIO.

A CASA* y ella le sorrio.
El mundo a Phoebe le parece amenazante, para que la familia la sienta
al frente del televisor pale hipnotizada. Los principios mas los poco asustada
y recien en una esquina de la casa, huyendo de la gente curiosa y
eso es de diario. Porque dentro un mundo tan oscuro pero que agrada una
buena en efectivo dice la familia que es para la sustentación.

El único psicólogo que ha podido estudiar a la ~~juen~~ mujer es el español, Hector Riera. Y cree que el mejor alejamiento de los cubanos, porque el acercamiento en realidad y las cámaras son como "máquinas que hacen fuego".

Balances:

XXV

~~El psicólogo de la mujer la llama~~

~~El psicólogo de la mujer la llama~~ El escritor nos dice que

El padre llama a Phoenix en la noche, cuando comienza a emitir sonidos con una grabadora vieja. Cuando escuchan la cinta aprecian que no son palabras, se no palabras que la joven interpreta. Y las únicas palabras entendibles que se la escucha son (papá), mamá, y (no duele). Y están son las palabras que aparecen los niños en sus primeros meses de vida.

¿Cómo ha sobrevivido?

El escritor dice que la joven escudaba el suelo de forma intuitiva buscando gusanos e insectos, además tiene los sentidos del olfato y la vista extraordinariamente desarrollados. Y siempre está alerta y vigilando lo que ocurre a su alrededor. Dice Do Yur, un experimentado guía, que la jirafa puede oler todo lo necesario para sobrevivir y a que los arboles están llenos de frutos y agua suficiente y cree que es posible que esta joven haya sobrevivido, ya que vivía en el entorno y estaba acostumbrada a la zona.

Se terminó de imprimir en
L. Vieco S.A.S.
2015

