

RELACIÓN ENTRE LA LECTO-ESCRITURA, EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL¹

RELATIONSHIP BETWEEN READING AND WRITING,
ACADEMIC PERFORMANCE AND UNIVERSITY DROPOUT

RELAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO, O DESEMPENHO
ACADÊMICO E ABANDONO

Olga Lucía Uribe-Enciso

Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, Magister en Teaching English as a Foreign Language y Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén. Docente, diseñadora de programas, líder e investigadora del grupo ARGUS de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga- Colombia.
olgalucauribeenciso@mail.ustabuca.edu.co

Stefany Carrillo-García

Magister en Semiótica, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Investigadora en grupos de Investigación: Cultura y Narrativa Colombiana, CUYNACO de la Universidad Industrial de Santander- Colombia; y ARGUS de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga. Docente cátedra y tiempo completo de las mismas universidades en Colombia.
stefany.carrillo@mail.ustabuca.edu.co

RESUMEN

ABSTRACT

El objetivo del presente estudio es determinar si existe relación entre la competencia lecto-escritora de los estudiantes de primer año en una universidad privada de Bucaramanga, su desempeño académico y su permanencia durante el primer año de estudio. Se tomó una población de 350 estudiantes que ingresaron en el segundo semestre del año 2011 para participar en la investigación. Se emplearon cuestionarios y entrevistas para indagar la opinión de los estudiantes y docentes acerca de las habilidades lecto-escritoras y su relación con la vida académica. Adicionalmente, se consultaron bases de datos institucionales, los puntajes de la prueba nacional SABER 11 y el puntaje obtenido en la prueba institucional de ingreso que evaluó la producción escrita de un texto argumentativo. Los resultados muestran una relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la tasa de deserción estudiantil, hallazgo corroborado por la mayoría de los docentes entrevistados. Sin embargo, los estudiantes desertores declaran que dicha competencia no es fundamental en el éxito académico. El estudio demuestra la necesidad de implementar acciones de acompañamiento a la población estudiantil universitaria para prevenir la deserción temprana por factores asociados al bajo rendimiento académico causado por un bajo nivel de desarrollo en la competencia lecto-escritora.

The aim of this study is to determine if there is a relationship between freshmen students' reading and writing competency, their academic performance and permanence during their first year at university. 350 students that entered university in the second semester in 2011 participated in the research. Questionnaires and interviews were analyzed to gain insights into the students and the teachers' views on the relationship between reading and writing skills and the academic life. Additionally, academic databases, the national examination 'SABER 11' results and the score obtained in the institutional test where the production of an argumentative text was evaluated, were consulted. The results show a relationship between the students' reading and writing skills, their academic performance and university dropout rates. However, dropouts state that such skills are not essential to their academic success. The study demonstrates there is a need of implementing measures to support university students and therefore prevent dropout due to factors associated with poor academic performance caused by poor reading and writing competency.

KEYWORDS

Higher education, reading, writing, academic performance, dropout.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, lectura, escritura, desempeño académico, deserción.

RESUMO

O objetivo deste estudo é determinar a correlação entre a leitura-escrita competição de calouros em uma universidade privada em Bucaramanga, desempenho acadêmico e permanência durante o primeiro ano de estudo. Uma população de 350 alunos que entraram no segundo semestre de 2011 para participar da investigação foi tirada. Os questionários e entrevistas foram usados para determinar os pontos de vista dos alunos e professores sobre as competências de literacia e sua relação com a vida acadêmica. Além disso, os bancos de dados institucionais foram consultados, os resultados dos testes nacionais SABER 11 ea pontuação obtida no teste de entrada institucional que avaliou um texto argumentativo produção escrita. Os resultados mostram uma relação entre a leitura-escrita

concorrência, desempenho e evasão taxas acadêmicas, apoiados pela maioria dos professores entrevistados encontrar. No entanto, estudantes desertores declarou que a concorrência não é o sucesso acadêmico essencial. O estudo demonstra a necessidade de ação para acompanhar a população de estudantes universitários para evitar queda precoce por fatores associados ao baixo rendimento escolar causada por um baixo nível de desenvolvimento na competição-escrevendo leitura.

PALAVRAS-CHAVE

O ensino superior, alfabetização, desempenho acadêmico, abandono.

Introducción

Leer y escribir son experiencias que van más allá del ámbito escolar para generar conocimiento, imaginarios, ideologías, entre otros; en pocas palabras, es tan importante que se considera una práctica social. Estas dos habilidades comunicativas son actividades de suma importancia para el aprendizaje, y por ello, es necesario replantearlas y enfocarlas con una visión más integradora, que constituya un proceso de revisión habitual y constante en el aula. Actualmente, hay una creciente preocupación por parte de las universidades colombianas por el precario desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes; situación que surge a partir de los bajos desempeños obtenidos por los futuros profesionales colombianos en las pruebas institucionales y/o nacionales y en los altos índices de deserción universitaria que obligan a revisar todos los factores endógenos y exógenos a la universidad que atentan contra la sostenibilidad y graduación oportuna de los estudiantes.

En palabras de Carlino (2005), las universidades enfrentan una seria problemática con respecto al desarrollo de competencias básicas de sus estudiantes, en especial las referidas a la lectura y la escritura. Sin el desarrollo de las habilidades para leer y escribir, el estudiante enfrenta barreras que le impiden acceder al conocimiento; al mismo respecto, Zelma Cowell (2009) comenta:

Pocos son los estudiantes universitarios y de otras instituciones de enseñanza superior que están preparados para aprovechar, al máximo

la nueva situación didáctica ante la que se encuentran. Pocos son los que saben utilizar los fondos de una biblioteca o tomar notas de libros y lecturas. Muy pocos han desarrollado su talento para escribir, lo cual me parece una falta sumamente grave (citada por Maranto, 2011, párr. 1).

Esta situación la sustenta, igualmente, el Ministerio de Educación en Colombia (Arbeláez, 2012) cuando afirma que hay una preocupación ante las insuficiencias de los estudiantes en el momento de leer y escribir, ya que en los exámenes nacionales aplicados por el ICFES², como el SABER-PRO³, se dictaminó que los educandos tienen dificultades en las habilidades matemáticas y competencias lingüísticas. De la misma forma, en las pruebas SABER 11⁴ que evalúa a los alumnos del grado undécimo, se ha descubierto una precaria habilidad en la lecto-escritura, con mayor tendencia en colegios de estratos socio-económicos 1 y 2⁵, lo cual configura una dificultad adicional, distinta a las posibilidades económicas, para ingresar a la educación superior y mantenerse en ella. Problemática que se demanda solucionar, dado que es generalizada en todos los establecimientos educativos colombianos. Bien lo dice la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2012):

En Colombia, a partir de las mediciones efectuadas por el ICFES, se logró determinar que el 47% de los estudiantes no tienen la competencia en comprensión de lectura a una edad promedio de 15 años, es decir, que quienes están terminando su educación secundaria y

media no tienen las capacidades para cumplir con las exigencias que requiere un programa de educación superior (citado por Arbeláez, p. 4).

A partir de estas cifras se puede inferir que según las competencias propuestas y evaluadas por el ICFES, las habilidades lecto-escritoras no alcanzan el nivel esperado para el ingreso a la educación universitaria. Al respecto, López y Arciniegas (2007), hacen un estudio para resolver las deficiencias de los estudiantes universitarios frente a la lectura de textos académicos. Las investigadoras plantean que al ingresar a la educación superior, se asumen adquiridas una serie de competencias en lenguaje que en realidad están aún en desarrollo. De ahí que sea posible afirmar que el fracaso académico responde a fallas en el procesamiento, comprensión y producción de textos.

Esta realidad académica se ha visto reflejada localmente en los registros del Departamento de Bienestar Universitario de la universidad en la que se realiza la investigación, los cuales indican un aumento considerable en el número de estudiantes de primer semestre remitidos al Programa Institucional de Retención y Sostenibilidad Académica de Estudiantes (PAAI), por cuanto las pruebas de ingreso advierten la necesidad de apoyo académico y acciones de nivelación específicamente en lecto-escritura.

Asimismo, el departamento de Planeación da cuenta de un crecimiento progresivo en los índices de deserción, particularmente en la etapa inicial del pregrado. Por tal motivo, el artículo presenta un estudio cuyo objetivo principal es determinar si existe alguna relación entre las competencias comunicativas lecto-escritoras de los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre del año 2011, su desempeño académico y la deserción universitaria al término del primer año de formación; y de esta manera, evidenciar la necesidad de realizar intervenciones concretas que nos permita superar las dificultades de lectura y escritura de los alumnos de la universidad privada donde se realizó el estudio.

1. Marco teórico

Con respecto a la lectura, Grabe (2009) afirma que la acción de leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto y, a su vez, entre diversos procesos que intervienen flexible y simultáneamente de acuerdo a los requerimientos de la situación de lectura.

Por consiguiente, la lectura combina procesos de reconocimiento de palabras, estructuras y tipologías textuales, de comprensión, de interpretación, de inferencia, de construcción de sentido, de evaluación crítica, del uso de los conocimientos previos o conocimiento esquemático producto de las experiencias, las vivencias, el entorno social y cultural, etc. Además, es un proceso estratégico en el cual diferentes acciones como anticipar información, ubicar la idea general, saltar palabras desconocidas o inferir por contexto, monitorear la comprensión, entre otras, se realizan de acuerdo al nivel de suficiencia en lengua o conocimiento sistémico, el contexto de la lectura o conocimiento contextual, el tipo de texto, el bagaje cultural o el conocimiento esquemático, el propósito de la lectura, los objetivos de la tarea, la motivación del lector, entre otros factores.

Por consiguiente, Grabe (2009) propone que la lectura es un conjunto de procesos cognitivos que operan simultáneamente para leer fluidamente. Así, existen procesos que ayudan a construir la comprensión del texto a partir de él mismo. Dichos procesos incluyen el reconocimiento de palabras (sus derivaciones, flexiones, denotaciones, connotaciones), la organización sintáctica y semántica del texto para expresar sentido, los cuales se desarrollan en la memoria de trabajo o memoria a corto plazo. También, están los procesos de alto-nivel que fomentan la comprensión del texto a partir de los saberes que tiene el lector acerca del mundo, del tema del texto, de la tipología textual, y del contexto cultural: estos incluyen la extracción de la idea global del texto, la comprensión de su temática, la interpretación, la inferencia, el direccionamiento del foco de atención, la actuación intencional y estratégica.

En complemento a la lectura, se encuentra la escritura. Bidiña, Espelta, Pidoto, Rolando y Zerillo (2009) explican que:

La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber [...] La escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento, pues los alumnos en la universidad deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian (p.3).

De tal suerte, los distintos elementos cognitivos que intervienen en la escritura, hacen de esta competencia un proceso recursivo y generativo donde intervienen simultáneamente los tres tipos de conocimiento presentes también en la lectura: sistémico, contextual y esquemático (Anderson & Lynch, 1988, p.13). El primero tiene que ver con el conocimiento de la lengua como sistema, desde sus componentes lexical, gramatical (sintáctico y morfológico), fonológico y discursivo, éste último específicamente en el aspecto semántico y los mecanismos de cohesión. El segundo incluye el conocimiento que ayuda el desarrollo de la línea de pensamiento a lo largo del texto en cuanto a su temática, a los hechos mencionados, a los participantes y a su contexto de escritura. El tercero, al conocimiento general que el individuo ha adquirido a lo largo de su vida en los diversos entornos en que se desenvuelve en su diario vivir. Por ende, incluye conocimientos sobre la cultura, la sociedad, los acontecimientos locales e internacionales, el imaginario colectivo; en cuanto a la lengua, tiene que ver con el discurso, es decir, su uso en contextos reales de enunciación, los elementos pragmáticos y sociolingüísticos, así como el conocimiento de los géneros y las tipologías textuales y sus convenciones, sus patrones de organización y su lenguaje característico.

Ahora bien, lo más pertinente es la función comunicativa que estas dos prácticas conllevan: el acto de leer y escribir es indisoluble debido al constante intercambio de información entre emisores y receptores variados, donde cada código y mensaje implica procesos complejos de codificación y decodificación que permiten construir el sentido y lograr la interacción dialógica entre autores y lectores. Por lo tanto, un buen lector tiene el alto potencial de ser un buen escritor (Corbett, 2008), gracias al intercambio de conocimiento constante que se retroalimenta y se traduce en nuevos productos escriturales y lectorales. De ahí viene la evolución del pensamiento. En este sentido, cuando se habla de querer fortalecer competencias de escritura y lectura en los estudiantes de primer semestre hay que tener claro que se quiere formar autores y lectores capaces de asimilar, criticar, desarrollar y crear ideas.

En cuanto a la relación específica entre la lectura, la escritura y el desempeño académico, Grové y Hauptfleisch (1982) sostienen que un individuo que lea y escriba bien se desempeña con mayor eficiencia en los distintos entornos de su vida. El desempeño académico es el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares y universitarios (Himmel,

1985 citado en Reyes, 2003). Así, para una persona con dificultades para comprender textos escritos, muchas tareas cotidianas que son simples para otros, se convierten en tortuosas pesadillas. Dicha situación empeora en el contexto académico en el cual la construcción de conocimiento se genera, en gran parte, a partir de la comprensión de la información escrita disponible en diversos medios. Leer exitosamente permite que los estudiantes analicen los textos y los evalúen críticamente, para así, proponer y construir a partir de la nueva información y el conocimiento que los estudiantes ya poseen.

Consecuentemente, las habilidades de comprensión lectora y producción escrita facilitan el éxito escolar porque permiten expandir el conocimiento en las diversas áreas de estudio y posibilita un óptimo desempeño en los alumnos evitando la deserción académica, la cual, según Hernández y Hernández (1999) se entiende como:

Al hecho de que el número de alumnos matriculados en la universidad no siga la trayectoria normal de su carrera, bien sea por retirarse de ella o por demorar más tiempo del previsto en finalizarla, lo cual afecta el indicador correspondiente al tiempo de permanencia de un estudiante. Se habla, entonces, de una deserción real cuando se da el abandono voluntario o forzado de la carrera en la que el estudiante se matriculó, el estudiante se retira sin haber completado un programa académico. Cuando el retiro es parcial, es una forma de deserción potencial (p. 5).

De igual forma, Carvajal, Trejos y Gómez (2010, p. 37), partiendo de sus estudios de la Gerencia Estratégica para la Disminución de la Deserción consolidado en la Universidad Tecnológica de Pereira, estipulan que la deserción es “el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia de circunstancias internas o externas a él”. De aquí, que Carvajal *et al.* (2010) estipulen que hay elementos en el desarrollo cognitivo de la educación media y en las competencias lingüísticas que se relacionan directamente con el fenómeno de la deserción en las universidades y, a la vez, proponen acciones que deben emprenderse para intervenirlo desde el campo académico.

Sobre esto, Dibbern y Sannuto (2005) señala que aproximadamente el 40% de los alumnos que inician

estudios universitarios abandonan en los primeros años debido a diferentes factores entre los cuales se encuentra la competencia lecto-escritora, y resalta la importancia de la lectura y la escritura en las prácticas académicas de construcción y reconstrucción del conocimiento en la educación superior. También, Brown (1982) afirma que la deficiencia en la competencia lectora y producción escrita impacta negativamente en la capacidad de desempeñarse eficientemente en las distintas asignaturas académicas y en la vida durante y después de la etapa escolar puesto que afecta la autoestima como estudiante, lo que a su vez, influye en la escogencia de sus estudios posteriores, si desean continuar su formación académica, o de la selección de su ocupación o profesión de vida. Igualmente, Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson (1985, en Oberholzer, 2005) declaran que la lectura y la escritura es una habilidad esencial para la vida, no sólo en el desarrollo académico de los aprendices, sino en su diario vivir.

Al respecto, Sánchez (2014) señala que:

Los diversos autores y educadores, coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, se encuentra que los déficits más importantes, de los que llegan son, la deficiente comprensión de textos de corte académico, es decir de contenido conceptual categorial, y la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo, así mismo en sus trabajos de grado la dificultad para construir textos de carácter inferencial o conclusorio. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto científico y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información; problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información (p. 9).

Por lo tanto, los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora y producción escrita generalmente son estudiantes con bajo desempeño académico en la universidad (Daneman, 1991; Stanovich, 2000). Relacionar la información, leer entre líneas, contextualizar el texto, inferir, concluir, entender la idea general y el hilo conductor de un escrito, extraer

información específica son, entre otras, habilidades que fortalecen la competencia lectora y por ende posibilitan el leer para aprender. Por consiguiente, los estudiantes deben ser buenos lectores y escritores para que sus procesos de aprendizaje sean exitosos (Pretorious, 2000; Machet & Pretorious, 2003).

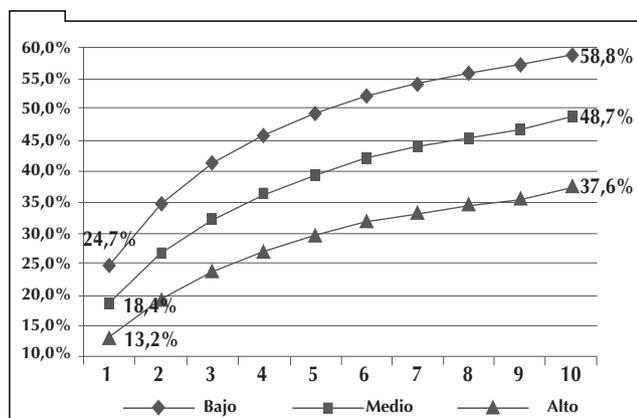
Sobre esta problemática, se atiende los resultados del estudio realizado por Jiya (1993) los cuales demuestran que las habilidades lectoras desarrolladas insuficientemente impiden el trabajo académico exitoso. Los estudiantes participantes en la investigación de Jiya (1993) declararon que los problemas académicos que ellos presentaban empeoraban debido a una comprensión lectora deficiente de los textos, los cuales deben ser interpretados acertadamente en sus diferentes niveles de complejidad (Citado en Applegate & Applegate, 1994).

De la misma manera, Olave, Rojas y Cisneros (2013) reconocen que las habilidades de lectura y escritura son transversales en los múltiples campos disciplinares que se desarrollan en el ámbito universitario. Por tal motivo, estas habilidades que son fundamentales para el desempeño académico de los alumnos en sus carreras universitarias, se configuran como un factor significativo de deserción académica relacionado con las deficiencias de comprensión y producción de textos.

Lo anterior está relacionado con un reporte investigativo de la Universidad Nacional de Colombia (2009), al relacionar el análisis porcentual del puntaje de pruebas del estado que evalúan las competencias lectoras, y las de otras disciplinas, con los desertores de la universidad, estipulando que: "las causas académicas juegan un papel muy importante en la deserción. Así, entre los estudiantes que ingresan con mejor puntaje de la prueba SABER 11, y los de menor, la diferencia en el grado de deserción alcanza el 20%". Igualmente, para el año 2013, SPADIES⁶ reporta esta misma correlación entre desempeños altos y bajos en las pruebas SABER 11, (Ver Figura 1).

De esta forma, se indica que el 58,8% de los alumnos que entran a la universidad con un puntaje bajo en las pruebas SABER 11 desertan, en contraste con el 38% de aquellos que ingresan con mejores resultados, demostrando así, la imperiosa necesidad de mejorar los procesos de lectura en los educandos para desarrollar en alto grado las competencias cognitivas necesarias no sólo en los diferentes campos disciplinares enseñados en las instituciones de educación superior, sino para la vida misma en sus distintos contextos.

Figura 1. Deserción por cohorte Estudiantes Universidad Nacional según desempeños de Saber-11



Fuente: SPADIES, 2013

Por todo lo anterior, la siguiente investigación toma como base la fundamentación teórica de los procesos de lectura y escritura para señalar cómo dichas competencias inciden en el desempeño académico y en la deserción de los alumnos en su primer año de educación superior en una universidad privada de Bucaramanga.

2. Metodología

La población de la investigación está conformada por estudiantes de primer año matriculados en el 2011-II. La muestra inicial son 350 estudiantes de todas las carreras, seleccionados mediante el muestreo irrestricto aleatorio estratificado por programa académico, para descartar restricciones de tipo social, económica, religiosa o de otras índoles. Posteriormente, la muestra se estratifica por programa académico para la organización y el análisis de la información.

El estudio es de corte descriptivo-correlativo porque pretende determinar si existe relación entre el nivel de competencia lecto-escritora y el desempeño académico de los estudiantes y su permanencia en el programa durante su primer año de pregrado. En cuanto a los instrumentos, sigue un enfoque mixto (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) o multimodal que permite la recolección de información por medio de técnicas cuantitativas como las bases de datos y las pruebas de habilidades lecto-escritoras, y cualitativas como los cuestionarios, y las entrevistas respectivamente.

La primera fuente de información es el puntaje obtenido en las pruebas SABER 11 en el área de lenguaje del

Núcleo Común. La prueba evalúa la competencia comunicativa lectora desde las habilidades interpretativa, argumentativa y propositiva, es decir, desde la capacidad de construir sentido, explicar ideas a partir de la actualización de saberes y plantear alternativas de pensamiento o acción más allá del texto, respectivamente. También, evalúa el reconocimiento de las funciones semántica, sintáctica y pragmática, que promueven la comprensión del texto⁷ más allá de una estructura, es decir, como discurso (ICFES SABER 11, 2010). El nivel de las competencias mencionadas se clasifica según el puntaje obtenido en: Bajo (0,0 – 3,0), Medio (3,1 – 7,0) y Alto (+ 7,1).

El segundo insumo de información es una prueba diseñada para la investigación, la cual tiene como objetivo diagnosticar la competencia escritora directamente y la lectora indirectamente, ya que se evidencia la composición del alumno a partir de su comprensión de alguna de las tres tesis sugeridas en la prueba. Esta prueba la presentan los estudiantes nuevos durante la jornada de matrícula y bienvenida. Esta, consiste en leer tres comentarios, seleccionar uno y escribir un texto argumentativo corto, en papel y lápiz, que exprese su postura frente al comentario.

En la instrucción, también se indica la necesidad de poner un título al texto argumentativo con el propósito de indagar si los estudiantes pueden sintetizar sus ideas en una expresión corta que ubique al lector en el tema del escrito. Para evaluar el desempeño de los estudiantes en la prueba, se diseña una rejilla cuyas rúbricas se agrupan en tres aspectos: comprensión y análisis del enunciado, organización y desarrollo de los elementos y uso del lenguaje. El primer aspecto comprende la estructura argumentativa, las características del texto y la coherencia. El segundo, la superestructura y la macroestructura, los recursos argumentativos y mecanismos de cohesión. El tercero incluye el registro, el léxico, la ortografía, la puntuación y la legibilidad de la letra. En total, la prueba evalúa 14 ítems correspondientes a las rúbricas, a cada uno de los cuales se asigna un puntaje de 0,0–5,0 y posteriormente, se promedia. Dicho puntaje clasifica la producción en tres niveles: Nivel I (0 – 2,9), Nivel II (3 – 3,9) y Nivel III (4,0 – 5,0).

Otro recurso para obtener información es la base de datos del sistema académico de la universidad, la cual reporta las notas de los estudiantes en todas las asignaturas en cada semestre de acuerdo al sistema de calificación de la universidad. Además, provee

información sobre los estudiantes desertores de los distintos programas académicos. Esta información se triangula con los puntajes de las pruebas SABER 11 y la prueba de escritura institucional, para indagar si hay correspondencia entre la ubicación en el nivel I o bajo de SABER 11, el nivel I de la prueba institucional y la deserción por bajo desempeño académico.

Otro instrumento empleado para la recolección de información es un cuestionario mixto que permite a los estudiantes escoger la respuesta, proponerla o explicarla (Moreno, 2000). El cuestionario se aplica al término del primer semestre, al 56% de los participantes (196), muestra escogida aleatoriamente. Las preguntas formuladas tienen como propósito indagar por la competencia lecto-escritora frente a textos académicos en la universidad y en los dos últimos años de educación media, su desempeño en la prueba SABER 11 en el área de lenguaje, su opinión frente a la incidencia de la competencia lecto-escritora en el desempeño académico y su formación para la vida profesional.

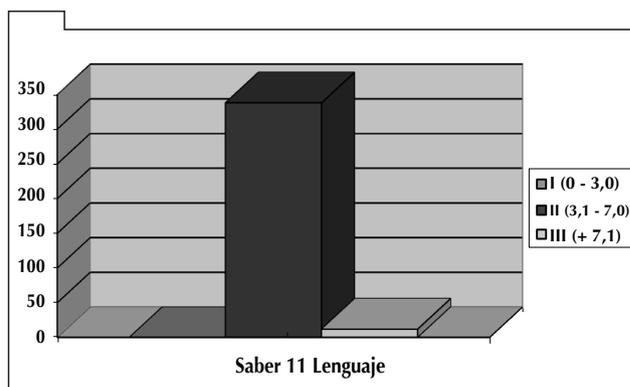
Implementamos además una entrevista puesto que permite obtener información para complementar los datos cuantitativos y contextualizarla cultural y socialmente (López & Deslauriers, 2011). Se realiza una entrevista mixta y enfocada (Merton & Kendall, 1946) ya que se dirige a estudiantes y docentes partícipes de las situaciones específicas del objeto de investigación. Por muestreo intencional (Sabino, 1992) se seleccionan 5 docentes, cada uno de un programa diferente, y 10 estudiantes desertores durante el primer año de estudio que tuvieron bajo desempeño académico. Las preguntas formuladas son de opinión, de valores, y de conocimiento, y consecuentemente, indagan por los pensamientos, las metas, las intenciones y los deseos de los sujetos, y por lo que ellos consideran información factual (Taylor & Bogdan, 1992). El objetivo de la entrevista es aproximarnos a la percepción que tienen los docentes y los estudiantes acerca de la relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

3. Resultados

Según los puntajes obtenidos en las pruebas SABER 11 en el área de lenguaje, el 96,6% de los estudiantes está en el nivel medio y el 3,4% restante, en el nivel alto. Ningún estudiante está en el nivel bajo, es decir, con

un puntaje inferior a 3,0, como se refleja en el Gráfico 1. De esta manera, se evidencia que la mayoría de los alumnos que ingresaron a la universidad, según la prueba estatal, tienen competencias lectoras básicas para comprender la organización de los textos, su sentido y su intención comunicativa; y son una minoría los que demuestran un desempeño sobresaliente.

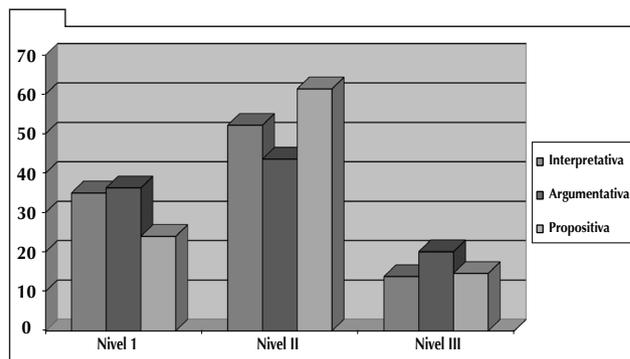
Gráfico 1. Clasificación de los estudiantes por niveles según puntajes en el área de lenguaje en la Prueba Saber-11.



Fuente: Las autoras

En cuanto al desempeño por competencias específicas del área de lenguaje de la prueba SABER 11, el Gráfico 2 señala que la mayoría de estudiantes están clasificados en el nivel II, seguido por el nivel I y finalmente el nivel III, respecto a cada una de las competencias, interpretativa, argumentativa y propositiva, lo cual advierte un bajo grado de desarrollo de la comprensión lectora (nivel I) de aproximadamente la tercera parte de la muestra y que son pocos los estudiantes que demuestran competencias de comprensión lectora en el nivel III o alto.

Gráfico 2. Desempeño de los estudiantes por competencias específicas del área de lenguaje de la prueba Saber-11.



Fuente: Las autoras

En el Gráfico 3, se evidencia que en la prueba institucional⁸ el 36,2% se encuentran en el nivel I, el 57,4% en el nivel II y el 6,2% en el nivel III. Las principales dificultades en la producción de los estudiantes en el nivel I están relacionadas con la falta de título, el bajo uso de conectores globales y locales, y de vocabulario apropiado para el desarrollo de la temática, así como el bajo uso o uso erróneo de signos de puntuación. En lo concerniente al nivel II, las principales falencias tienen que ver con la coherencia textual, los recursos de argumentación y el uso del lenguaje, es decir, el registro. En lo que respecta al nivel III, las dificultades sobresalientes están asociadas con los recursos de argumentación y el uso de lenguaje.

Al comparar los resultados de la prueba SABER 11⁹ con la prueba institucional¹⁰ encontramos que la mayoría de estudiantes está en el nivel medio o II en ambas pruebas. Sin embargo, aunque en la prueba SABER 11 no hay población en el nivel I, en la prueba institucional aproximadamente la tercera parte del total de estudiantes se encuentra en el nivel I. Esto indica que la competencia escritora está en un grado menor de desarrollo que la lectora.

Se observa también en el Gráfico 3, que la competencia argumentativa (SABER 11) es la de mayor porcentaje en el nivel III, es decir manifiesta habilidades más desarrolladas en el reconocimiento y comprensión de los elementos argumentativos, pero no se reflejan en la producción escrita del texto argumentativo.

Aunque la competencia lectora está en un mejor nivel de desarrollo que la escritora, infortunadamente, no podemos afirmar que está en el nivel esperado para atender las exigencias académicas que supone la educación superior (Romero, 2000, López & Arciniegas,

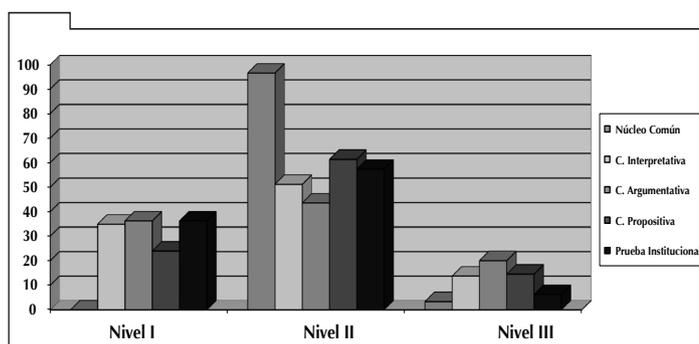
2007). Al respecto, Graphos (2008, citado en Camargo, Uribe, Caro y Castrillón, p. 6) en su investigación encuentra que el 73,23% de los estudiantes que ingresan al primer semestre de formación universitaria evidencian “un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico”.

En lo concerniente a la deserción de los estudiantes a lo largo de su primer año de estudio, el Gráfico 4 muestra que de 350 estudiantes que ingresaron en el segundo periodo del año 2011, 96 desertaron, es decir el 22 % de los estudiantes, y claramente señala que la mayor deserción está en los estudiantes ubicados en los niveles I y II en los cuales el 41% y el 20% respectivamente, abandonaron sus estudios. Esta información permite establecer una relación directa entre las competencias de escritura evaluadas por la prueba institucional y la permanencia de los educandos en la universidad. El nivel III, es decir los estudiantes con mejor puntaje en la producción escrita, presenta el menor porcentaje de deserción de estudiantes (14%).

Asimismo, a partir de los datos obtenidos por el Departamento de Admisiones de la Universidad, se puede observar en el Gráfico 5 (ver pág. 280) que de 96 alumnos que desertan, 75 (78%) presentan bajo desempeño académico en las asignaturas de sus pregrados. Igualmente, de 52 ubicados en el nivel I según la prueba institucional, 48 de ellos presentan bajo rendimiento académico, es decir, el 92% de los alumnos, una cifra significativa que establece una relación entre las dificultades en la competencia lecto-escritora y la deserción por bajo desempeño académico.

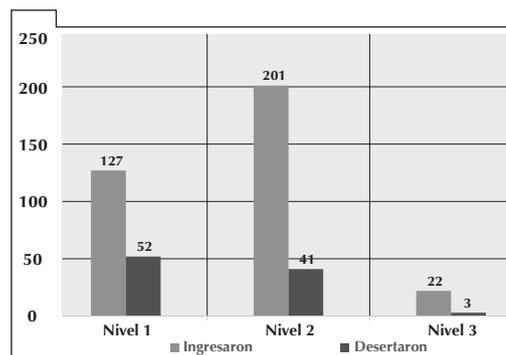
De la misma manera, se encontró que de 26 desertores clasificados en el nivel II de la prueba institucional,

Gráfico 3. Comparación de las competencias de lectura y escritura articuladas con la prueba Saber-11 y la prueba institucional universitaria.



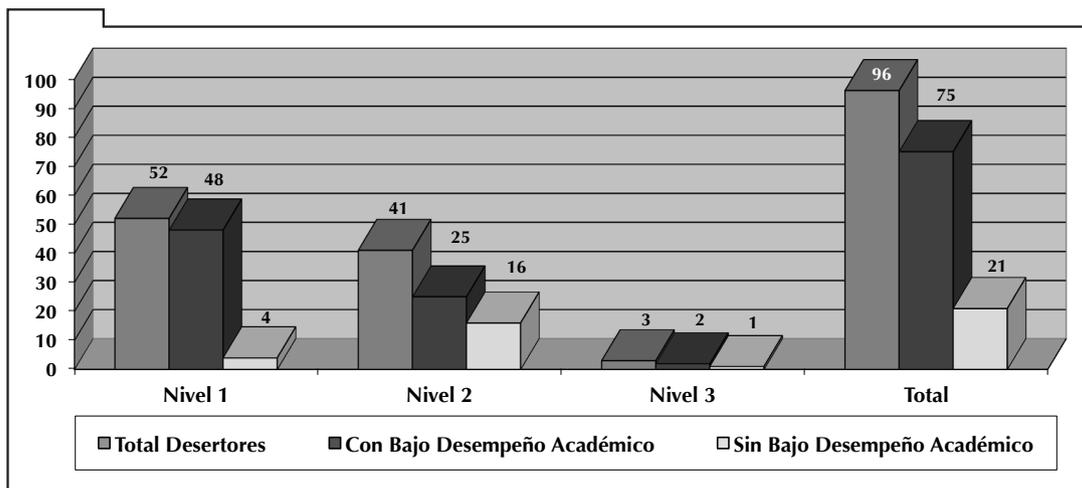
Fuente: Las autoras

Gráfico 4. Estudiantes que desertaron en relación a su clasificación de nivel en lecto-escritura evaluada por la prueba de ingreso.



Fuente: Las autoras

Gráfico 5. Estudiantes que desertaron con y sin bajo desempeño académico.



Fuente: Las autoras

16 estudiantes (64%) presentan notas bajas en su promedio académico. En general, se tiene que de 96 alumnos desertores, el 78% presenta bajo desempeño académico, el 50% está ubicado en el nivel I, el 26% en el nivel II, y el 24% en el nivel III. El hecho de que la mitad de los estudiantes desertores con bajo desempeño académico estén ubicados en el nivel I según la prueba institucional, evidencia una relación entre el bajo desarrollo de la competencia lecto-escritora, el bajo rendimiento académico y la deserción. Así, Rhodes (2013) afirma a partir de un estudio realizado en la universidad South Carolina Aiken, que los estudiantes que presentan debilidades para leer y escribir durante su primer año en la clase de composición, si no desertan, tienden a tener dificultades durante toda su carrera.

De aquí que se corrobore el planteamiento de Corson (1997) quien sostiene que, la comprensión lectora eficiente trabaja en pro de los estudiantes ya que les permite desarrollar procesos académicos exitosos. Además, afirma que un estudiante no puede depender únicamente de la información que le transmite el docente ni de las versiones simplificadas de textos claves para las distintas disciplinas, comportamientos probablemente heredados del modelo tradicionalista de educación en el cual el docente, aparte de ser la principal fuente de conocimiento, tenía como rol fundamental transmitir al aprendiz información que se consideraba irrefutable y suficiente (McKenna & MacLarty, 1987). Además, los procesos de enseñanza y aprendizaje de hoy en día requieren que el estudiante lea directamente las fuentes principales para que

entiendan su dinámica, su lenguaje, su propuesta y al mismo tiempo, que pueda producir textos claros que reflejen la apropiación de saberes y un discurso producto no sólo de la comprensión sino de la reflexión, la crítica y la argumentación. Un estudiante que no comprende el lenguaje académico y técnico de las áreas que estudia, presente en los diferentes textos, difícilmente podrá aprehender la información para construir conocimiento a partir de ella.

De esta manera, el discurso académico requiere de lectores competentes, ya que por naturaleza es cognitivamente exigente (Collier, 1989) y requiere de lectores capaces de actualizarlo apropiadamente respetando los límites de la interpretación (Eco, 1992). El discurso académico requiere de lectores que reconozcan y comprendan las tipologías textuales propias del ámbito académico y científico, la terminología técnica propia del campo de estudio, las claves textuales, las relaciones entre las distintas partes del texto, las referencias contextuales, las relaciones intertextuales, entre otras (Just & Carpenter, 1987).

En cuanto a los cuestionarios, de 196 estudiantes el 68% afirma que presentan dificultades para comprender y producir textos especialmente en contextos académicos. El 69% relaciona su competencia lectora con su desempeño académico, pero no como único factor determinante. El 35% relaciona su competencia escritora con su desempeño académico. El 62% manifiesta que desde la etapa de colegio ha presentado dificultades con la comprensión y producción de textos. El 81% expresa tener dificultades en la

producción de un texto argumentativo y el 76% está de acuerdo con su clasificación en el nivel I, II o III de la prueba escrita. El 63% afirma que sus docentes no hacen retroalimentación de la redacción en trabajos escritos y el 37% señala que sus docentes les exigen redactar y organizar bien la información en los trabajos escritos. Puesto que la lectura involucra diversos procesos cognitivos que operan simultáneamente a partir de los saberes del lector y que activan redes de conocimiento para el procesamiento, análisis, comprensión y evaluación de la información en el texto (Grabe, 2009), es inevitable su relación directa con el desempeño académico (Daneman, 1991; Jiya, 1993; Corson, 1997; Stanovich, 2000). De tal suerte, es de esperarse que si las habilidades lectoras no son garantía de un alto rendimiento escolar, por lo menos, podemos deducir que sí impiden el desarrollo en alto grado de las capacidades; los estudiantes deben ser buenos lectores para poder aprender (Pretorious, 2000). También, en el cuestionario, los estudiantes aceptan su resultado en la prueba institucional y reconocen que sus textos argumentativos deben ser mejorados.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los estudiantes desertores, el pensamiento generalizado (90%) de acuerdo a sus experiencias pedagógicas, es que la competencia escritora no afecta el desempeño académico puesto que la producción escrita en trabajos y evaluaciones no recibe retroalimentación en cuanto a la forma, y porque se valora altamente la producción oral; además, que en las evaluaciones escritas lo importante es que las ideas estén bien así no estén claramente expresadas. En cuanto a la lectura, el 90% expresa una necesidad de comprensión de los textos para ciertas asignaturas y para obtener notas aprobatorias en evaluaciones, pero ningún estudiante afirma con contundencia que es esencial para el éxito académico.

Según los docentes entrevistados, una de las características de un buen estudiante es la capacidad de expresión oral y escrita, y de comprensión no sólo de textos académicos sino de información en las distintas fuentes a su alcance. Aseguran también, que la capacidad de comprender documentos propios de su disciplina de estudio es fundamental puesto que el estudiante debe dominar conceptos claves del área, ser capaz de comprender y seguir procedimientos, de buscar información para complementar, ampliar y explorar los temas propuestos, y de comprender las situaciones para así aplicar las fórmulas o teoremas relevantes.

En lo relacionado a la competencia escritora, contrario a los estudiantes desertores, los docentes manifiestan que los estudiantes necesitan escribir para expresar y argumentar sus ideas y demostrar lo que han aprendido en su asignatura, lo cual señala que la capacidad de escribir es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente en la evaluación tanto formativa como sumativa. Además, afirman que la escritura es esencial para construir el fundamento teórico de los temas de estudio y que el bajo nivel de desarrollo de la competencia escritora es un signo de bajo desempeño académico. En el caso del área de la salud se enfatizó en la importancia de leer y escribir puesto que un error de comprensión o de diligenciamiento de una historia médica puede tener graves consecuencias.

No obstante, un docente expresa que en su asignatura la escritura "es un poco menos desarrollada porque son más cosas de números y conceptos claves, pero las sustentaciones orales sí son muy importantes". Esto sugiere una visión sesgada de la escritura dejando de lado usos básicos como la sustentación escrita del desarrollo de un ejercicio o la descripción del proceso para obtener cierto resultado, los cuales permiten evidenciar la comprensión que tiene el estudiante de los conceptos y las fórmulas, por ejemplo.

Los docentes entrevistados coinciden en afirmar que una causa de deserción es el bajo desempeño académico resultante de falencias en el desarrollo de la competencia lecto-escritora. Además, son enfáticos en afirmar que la deserción también obedece a otras causas como el factor económico, el gusto por la carrera, los problemas personales, entre otros factores. El gráfico No.4 muestra claramente que el mayor porcentaje de deserción está en los estudiantes clasificados en nivel I de la prueba institucional, y el gráfico No.5 señala que de este grupo, la mayoría presenta bajo desempeño académico.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos del análisis de las fuentes de información nos llevan a las siguientes conclusiones:

- El hecho de que la mayoría de estudiantes que ingresaron a la universidad en el II-2011 estén ubicados en los niveles I y II tanto en la prueba SABER 11 como en la institucional, indica que un alto número de los estudiantes que inician la

educación superior no tienen el grado de desarrollo de competencia lecto-escritora requerido. Esto corrobora el planteamiento de López y Arciniegas (2007) acerca de las expectativas que se tienen de los estudiantes que culminan grado 11 e ingresan a la educación superior en cuanto a su competencia lecto-escritora, la cual se supone ya adquirida o por lo menos en un grado de desarrollo suficiente para iniciar su pregrado satisfactoriamente. También, esta realidad evidencia la necesidad de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mejorar sus competencias en lectura y escritura por medio de cursos diseñados para tal fin, puesto que el desarrollo de éstas requiere instrucción explícita para lograr mayor efectividad, ya que los recursos y las actividades están dirigidas a mejorar las falencias diagnosticadas en la comprensión lectora o la producción de textos (Rupley, Blair & Nichols, 2009; Archer & Hughes, 2011). Por ejemplo, pueden enseñarse y ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de comprensión lectora (Pretorius, 2000; Grabe, 2009) y de escritura de textos como proceso (Kokong, 1991). De igual manera, los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar directamente acerca de los aspectos relacionados con la comprensión lectora, como por ejemplo, por qué cierta idea es la principal de un texto, por qué cierto título es más adecuado, por qué debe usar ciertos conectores y expresiones para lograr una producción coherente, entre otros.

- Aunque la mayoría de los estudiantes desertores entrevistados afirman que su competencia lecto-escritora no influye en su desempeño académico, los resultados demuestran lo contrario. La relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la deserción universitaria en el primer año de estudio es evidente en el 78% de los estudiantes desertores que abandonaron la carrera por tener bajo desempeño académico, de los cuales el 50% está clasificado en nivel I y el 26% en el nivel II según la prueba de lecto-escritura. Dichos resultados coinciden con el estudio de la Universidad Nacional (2009) en el cual se determinó una relación directa entre bajos resultados en Saber 11, bajo desempeño académico y la deserción, y también, con las afirmaciones de Stanovich (2000), Olave, Rojas & Cisneros (2013) y Rhodes (2013) en cuanto a que la deficiencia en la lectura y la escritura es un factor de deserción académica.
- El hecho de que los estudiantes desertores no reconozcan la importancia de la competencia lecto-escritora señala un vacío en la exigencia académica. De tal suerte podríamos pensar que el señalamiento hecho por la mayoría de este grupo de estudiantes, en el cual afirman que la comprensión lectora es necesaria sólo en algunas asignaturas, y que en la producción escrita los docentes valoran únicamente las ideas y no la forma en que están expresadas, es una práctica común que va más allá de los docentes con los que tuvieron clases dichos alumnos. Sin embargo, una afirmación de tal magnitud requiere de un estudio con una muestra mayor de estudiantes y docentes que permita esclarecer si dichas prácticas son generalizadas.
- La realización de jornadas de sensibilización por medio de talleres o charlas que recuerden a los docentes de las distintas áreas y asignaturas la imperante necesidad de promover la lectura inferencial y crítica de textos de literatura académica y científica, así como de otras tipologías textuales propias de la academia, y de fomentar la producción de textos donde no sólo las ideas cuentan sino además la forma en que se presentan, puede contribuir a que los estudiantes sientan la necesidad de mejorar su nivel de competencia lecto-escritora. Además, dichos espacios ayudarían a concientizar a los docentes y por ende a los estudiantes del hecho de que la exigencia en la lectura y la escritura en lengua materna no es exclusiva de las humanidades y ciencias sociales, puesto que leer y escribir son fundamentales no sólo en el ámbito académico y profesional de cualquier campo del saber sino en diferentes escenarios de la vida.
- Más de la mitad de los estudiantes encuestados afirman que en la universidad sus docentes no retroalimentan su producción escrita; asimismo, reconocen que han tenido dificultades en lecto-escritura desde su etapa escolar. El primer señalamiento reitera la necesidad de concientización de docentes y estudiantes de la importancia de la exigencia académica en cuanto a comprensión y producción de textos mencionada en la anterior conclusión. La segunda afirmación coincide con una realidad preocupante por el bajo grado de desarrollo de habilidades básicas como leer, escribir, calcular, entre otras, con el que culminan los estudiantes su formación en el colegio. Tal preocupación no es exclusiva en Colombia, sino

es una realidad en muchos otros países como Perú, Brasil, México, Qatar, Indonesia, Italia, España, Los Estados Unidos, por nombrar algunos (OECD, 2014). Tristemente, hemos venido escuchando la misma inquietud desde hace varias décadas, y el panorama parece no mejorar drásticamente. Son diversas las causas por las que en la etapa escolar no se logra el desarrollo de competencia lecto-escritora esperado; pues los factores de tipo social, económico, político, psicológico, pedagógico, religioso, entre otros, están presentes en diferentes grados según cada contexto. En nuestro país se han hecho esfuerzos pero por algunas razones el impacto positivo aún no es visible en la escala que deseamos.

- Desde la educación superior, podríamos pensar en la posibilidad de que la articulación existente entre algunas universidades y colegios trascienda los convenios que permiten a los estudiantes que continúan los ciclos de formación en los colegios ingresar a la educación superior, y proponer que dicha articulación incluya el acompañamiento de los programas de licenciatura en educación, especialmente los relacionados con la enseñanza de lengua materna. De esta manera, las universidades que ofertan dichos programas, desde sus prácticas pedagógicas y proyectos de investigación, pueden realizar observaciones en los colegios y diagnosticar cómo se promueve la lecto-escritura, para posteriormente intervenir, ya sea por medio de capacitaciones a los docentes sobre cómo desarrollar competencia lecto-escritora desde las diferentes asignaturas, y no sólo en Lengua Castellana.
- Los docentes afirman que deficiencias en la competencia lecto-escritora inciden negativamente en el desempeño académico y que éste puede ser una causa de deserción. Sin embargo, la mayoría de estudiantes encuestados y entrevistados coinciden en señalar que la comprensión lectora es importante en su vida universitaria, pero no determina su desempeño académico o su decisión de abandonar sus estudios; también afirman que en la producción escrita se valoran las ideas sobre la forma. De esta manera, volvemos a la cuestión de la exigencia académica, la cual está directamente relacionada con la evaluación, y ésta a su vez con el desempeño académico. Puesto que evaluar no es simplemente asignar una nota, sino valorar procesos, desempeños y productos, y además, dar

retroalimentación sobre los mismos, surgen algunos interrogantes que pueden ser materia de próximos estudios: ¿El nivel de comprensión lecto-escritora puede mejorar si se incluyen en las actividades de evaluación ejercicios de lectura inferencial y crítica a partir de las cuales se derive la producción de texto argumentativo? ¿Retroalimentar y asignar valor numérico a la producción escrita no sólo en cuanto a las ideas sino también en la forma, puesto que ésta determina la comprensión que el lector hace del texto, puede incentivar a los estudiantes a mejorar su nivel de producción escrita? ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes y los estudiantes de leer y escribir “bien” en la universidad? ¿Será que dichas concepciones difieren profundamente? ¿Los estudiantes saben claramente qué se espera de ellos en cuanto a la competencia lecto-escritora?

- Finalmente, la educación superior requiere de lectores competentes, ya que por naturaleza es cognitivamente exigente (Collier, 1989); de lectores capaces de actualizar los diversos textos académicos y científicos respetando los límites de la interpretación (Eco, 1992); de lectores que puedan reconocer y comprender las tipologías textuales propias del ámbito académico y científico, la terminología técnica propia del campo de estudio, las claves textuales, las relaciones entre las distintas partes del texto, las referencias contextuales, las relaciones intertextuales, entre otras (Just & Carpenter, 1987). Consecuentemente, exige un estudiante capaz de reflexionar, criticar, argumentar y proponer a partir de la lectura de uno o varios textos y de sus distintas experiencias académicas y personales. Por lo tanto, no podemos seguir describiendo la situación que ya conocemos; debemos seguir trabajando en las iniciativas para ayudar a los estudiantes con bajo nivel de competencia lecto-escritora y proponer otras acciones que permitan disminuir la deserción a causa del bajo desempeño académico, y que además, concienticen no sólo a los estudiantes sino a los docentes sobre la necesidad de ser capaz de construir sentido y conocimiento a partir de la información.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

NOTAS

1. Investigación iniciada en agosto de 2011 y finalizada en abril de 2013; financiada por la universidad. Surgió posterior a un estudio institucional, en el cual se compararon los resultados del ICFES con el desempeño académico de los estudiantes, y la asistencia al programa de apoyo a estudiantes con bajo promedio.
2. El Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación (ICFES) responsable de evaluar la educación en Colombia, aplica las pruebas de estado SABER a los grados 3°, 5° y 9° de la educación básica; la prueba SABER 11° al finalizar la educación media (undécimo grado), y la prueba SABER PRO en la etapa final de la educación superior.
3. Prueba conocida anteriormente como ECAES evalúa las competencias de los estudiantes universitarios de último semestre de las diferentes carreras profesionales.
4. La prueba SABER-11 evalúa áreas de núcleo común y de componente flexible. El núcleo común comprende: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, química, física, biología, ciencias sociales, filosofía e inglés; el componente flexible comprende una prueba de profundización, de interdisciplinariedad, de violencia y sociedad, y de medio ambiente.
5. Según la ley 142 de 1994 art. 102 En Colombia los estratos socioeconómicos se clasifican de la siguiente manera: Estrato 1 (bajo-bajo) estrato 2 (bajo) Estrato 3 (medio-bajo) estrato 4 (medio) estrato 5 (medio alto) y estrato 6 (alto).
6. Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior.
7. La prueba evalúa tres componentes: función semántica de la información local, configuración del sentido global del texto y del sentido del texto hacia otros textos. También, incluye textos descriptivos, narrativos, líricos, expositivos, informativos y argumentativos (ICFES Saber-11, 2010).
8. Aunque la prueba está dirigida principalmente a la evaluación de la producción escrita de un texto argumentativo, también evalúa la comprensión de lectura de las tres tesis propuestas en los comentarios, de los cuales debían seleccionar uno para hacer el escrito.
9. Dirigida principalmente a la evaluación de la competencia lectora.
10. Evalúa específicamente la producción escrita de un texto argumentativo a partir de un comentario.
4. ARCHER, Anita L., HUGHES, Charles A. Exploring the Foundations of Explicit Instruction. In: *Effective and Efficient Teaching*. New York: The Guilford Press, 2011, p.1-22.
5. BROWN, Don Arlen. *Reading diagnosis and remediation*. New Jersey: Prentice Hall, 1982, p. 145-224.
6. CAMARGO, Zahyra, ÁLVAREZ, Graciela, CARO, Miguel & CASTRILLÓN, Carlos. Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana [En línea]. Universidad del Quindío y Ministerio de Educación Nacional: Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, 2008. Disponible en: <URL: <http://186.113.12.12/discoext/collections/0023/0045/02590045.pdf>>
7. CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización*. Edición reimpressa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, p.15-48.
8. CARVAJAL, Patricia, TREJOS, Alvaro & GÓMEZ, Ruth. *En la dirección correcta, estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Universidad Tecnológica de Pereira: Publiprint LTDA, 2010, p. 25-42. ISBN: 978-958-722-044-5
9. COLLIER, Virginia P. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language [Online]. In: *TESOL Quarterly*. September, 1989, vol. 23, Issue 3, no. 23, p. 509-531. Available from: <URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3586923/abstract>>
10. CORBETT, Pie. Good writers. The National Strategies – Primary [Online]. www.foundationyears.org, 2018. Available from: <URL: http://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/Good_Writers1.pdf>
11. CORSON, David. The learning and use of academic English words. In: *Language Learning*. December, 1997, vol. 47, no. 4, p. 671-718.
12. DANEMAN, Meredyth. Individual differences in reading skills. In: BARR, R., KAMIL, M., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P.D. (Eds.). *Handbook of Reading Research* vol. II, 1991, p.512-538.
13. DIBBERN, Alberto y SANNUTO, Julia. Deserción y repitencia en la Educación Superior Universitaria en Argentina. En: *Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe* (septiembre: Talca). CINDA-IESALC, 2005.
14. ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Traducido por Helena Lozano. Barcelona: Editorial Lumen, 1992.
15. GRABE, William. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 65-238.
16. GROVÉ, Magdalena C. & HAUPTFLEISCH, Hester M.A.M. *Remedial Education in the Primary School*. Pretoria: HAUM Educational Publishers, 1982, p. 45-176.
17. HERNÁNDEZ, María & Hernández, Carmenza. Factores determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre desertores y no desertores. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectoría Académica, 1999.
18. HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. 5ta ed. México: McGraw Hill, 2010, p.167-281.
19. ICFES SABER 11. *Guía para la interpretación de resultados*. Bogotá: ICFES, 2010. Disponible en: <URL: <http://www.ietfelixtiberioguzman.edu.co/ICFES.pdf>>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSON, Anne & LYNCH, Tony. *Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988. 13 p.
2. APPLGATE, Mary DeKonty, BENSON, Kathleen & APPLGATE, Anthony. Using metacognitive strategies to enhance achievement of at-risk liberal arts college students. In: *Journal of Reading*. September, 1994, vol. 38, no.1, p.32-39.
3. ARBELÁEZ, Jorge. *Programa Curricular de Gestión Cultural y Comunicativa* [En línea]. [Manizales, Colombia]: Universidad Nacional sede Manizales, Noticias, 2012. Disponible en internet: <URL: <http://www.manizales.unal.edu.co/index.php/noticias/23-ano-2012/3294-problemas-de-lectoescritura-en-universitarios-colombianos>>

20. JIYA, Z. Language difficulties of black BSc students. *In: South African Journal of Higher Education*, 1993, no. 7, p. 81-84.
21. JUST, Marcel A. & CARPENTER, Patricia A. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn & Bacon, 1987, p. 234-289.
22. KONKONG, Mathews M. The relationship between reading ability and achievement in English as a second language and other subjects at matric level. Potchefstroom: University of Potchefstroom for Christian Higher Education, 1991, p. 43-102.
23. LOPEZ, Gladys. & ARCINIEGAS, Esperanza. La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. *En: Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior* (1: 26-27, abril: Bogotá). Memorias. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, p. 1-11.
24. LÓPEZ, Raúl & DESLAURIERS, Jean-Pierre. La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *En: Revista Margen*, junio, 2011, no. 61. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, junio de 2011, p.1-19.
25. MACHET, M.P & PRETORIOUS, Elizabeth. *Helping your child become a reader*. Claremont: New Africa Books. 2003, p. 1-56.
26. MCKENNA, Michael C. & MACLARTY, Angus H. Secondary reading in black South Africa. *In: Journal of reading*, 1987, vol. 1, no. 31, p. 44-49.
27. MARANTO, Jorge. Problemas de lecto-escritura [En línea]. Blog Ing. Jorge Maranto Iglesias, 2011. Disponible en: <URL: <http://marantoi.wordpress.com/2011/04/07/problemas-de-lectoescritura/>>
28. MERTON, Robert & KENDALL, P. The focused Interview. *In: American Journal of Sociology*, New York, 1946, no. 51, p. 541-557.
29. MORENO, María. *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Editorial Progreso, 2000, p. 85-154.
30. OBERHOLZER, Bronwen. The relation between reading difficulties and academic performance among a group of foundation phase learners [Online]. Thesis for M.Ed. University of Zululand, 2005, p. 1-111. Available from: <URL: <http://196.21.83.35/xmlui/bitstream/handle/10530/238/The%20Relationship%20between%20Reading%20Difficulties%20%26%20Academic%20Performance%20-%20%20B%20Oberholzer.pdf?sequence=1>>
31. OECD. *Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* [En línea]. OECD, 2014. Disponible en: <URL: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf>
32. OLAVE, Giohanny, ROJAS-GARCÍA, Llenc & CISNEROS-ESTUPIÑÁN, Mireya. *Deserción universitaria y alfabetización académica* [En línea]. *En: Educación y Educadores*. Bogotá: Universidad de la Sabana, 2013, vol. 16, no. 3, p. 455-471. Disponible en: <URL:<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/3352>>
33. PRETORIOUS, Elizabeth. What they can't read will hurt them: reading and academic achievement. *In: Innovation*, 2000, no. 21, p. 33-41.
34. REYES, Yessica N. *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto-concepto y la asertividad* [En línea]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Ciberdocencia. Institución especializada del sistema de formación continua para Docentes. Perú: Ministerio de Educación, 2003. Disponible en: <URL: <http://ciberdocencia.gob.pe/?id=493&a=>>>
35. BIDIÑA, Ana, ESPELTA, María Fernanda, PIDOTO, Adriana, ROLANDO, Leticia & ZERILLO, Amelia. *Representación de la escritura científico- académica en profesores universitarios* [En línea]. Matanza: Universidad Nacional de la Matanza. Departamento de humanidades y ciencias sociales, 2011, Expediente N° 963.574, 3 p. Disponible en: <URL: <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/biblioteca/A097.pdf>>
36. ROMERO, Fernando. *La escritura en los universitarios* [En línea]. *En: Revista Ciencias Humanas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2000, no. 21. Disponible en: <URL: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>>
37. SABINO, Carlos. *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Panapo, 1992, p. 97-100.
38. RHODES, Lynne. When is writing also reading? *In: Across the Disciplines* [Online]. December, 2013, vol. 10. Available from: <URL: <http://wac.colostate.edu/atd/reading/rhodes.cfm>>
39. RUPLEY, William H., BLAIR, Timothy R. & NICHOLS, William D. *Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching*. *In: Reading & Writing Quarterly*, 2009, vol. 25, Issue 2-3, p.125-138.
40. SPADIES. *Deserción estudiantil* [En línea]. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación, 2013. Disponible en: <URL: http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2>
41. SÁNCHEZ, Julio Cesar. *Lectoescritura, más que leer, comprender* [En línea]. República Dominicana: Universidad Federico Henríquez y Carvajal, Facultad de Ciencias y Humanidades, 2014. Disponible en: <URL: <http://metodo.redmlm.net/wp-content/uploads/2014/07/La-Lecto-escritura.pdf>>
42. STANOVICH, Keith. *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press, 2000, p. 149-206.
43. TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Bogotá: Editorial Paidós Básica, 1992, p.100-131.
44. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Deserción en la educación superior* [En línea]. *En: Editorial del diario El Espectador*. Bogotá. 3, junio, 2009. Disponible en: <URL: <http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>>