

Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado

José Ignacio Henao Salazar
Universidad de Antioquia
ignaciohenao@gmail.com

David A. Londoño-Vásquez
Institución Universitaria de
Envigado
dalondono@correo.iue.edu.co

How to cite this paper:

Henao Salazar, José Ignacio; Londoño-Vásquez, David (2017) Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, vol. 15-01. p.p. 29-46

Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i1.847>

“El fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico, que nosotros podemos empezar a comprender si consideramos el medio cultural” (Halliday, 1982, p. 37).

RESUMEN

En este artículo de investigación *Relación de los niveles de literacidad con el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado (IUE) 2015-1* con estudiantes de los programas de Administración de Negocios Internacionales y Contaduría Pública durante el avance de la investigación a 2016-I, se centra en la relación entre literacidad y su rendimiento académico, y su imbricación con el contexto sociocultural de los estudiantes, con una fuerte incidencia en la considerable deserción que se da en la IUE, principalmente, por la poca habilidad verbal que tienen los estudiantes para apropiarse de nuevos conocimientos que también requieren un lenguaje nuevo para representarse y expresarse. Sin embargo, la deserción no solo se produce por razones lingüísticas, sino también por aspectos como la elección del programa, razones económicas o problemas personales de otra índole.

Palabras clave: literacidad, rendimiento académico, contexto sociocultural, educación superior

Relation between literacy, socio-cultural context and academic performance: The School of Business Science at University of Envidado's experience

ABSTRACT

In this paper, we present some results of the *research Relation of the literacy levels with the academic performance at new Management Science School students at University of Envidado (IUE) in 2015-I* with students of International Business Administration and Public Accountancy during the research advance until 2016-I. Therefore, we focus on the relation between literacy and academic performance and their overlapping with students' sociocultural context, with a strong incidence with the meaningful dropping-out given at IUE, mainly, because of the little verbal ability in the students in order to take new knowledge that also requires a new language for representing and expressing. However, the dropping-out is not only produced by linguistics reasons but also aspects such as program election, economic reasons or personal problems and others.

Keywords: literacy, academic performance, sociocultural context, higher education.

Alfabetização relacionamento, contexto sócio-cultural e desempenho acadêmico: A experiência da Faculdade de Administração de Empresas da Instituição Universidade de Envidado

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de níveis de alfabetização *Relação de pesquisa com o desempenho acadêmico dos alunos que entram na Faculdade de Administração de Empresas da Instituição Universidade de Envidado (IUE) 2015-1* com estudantes de programas de gestão são apresentados Internacional e Contabilidade Pública durante o andamento da investigação para 2016-I do negócio. Para fazer isso, o texto aborda a relação entre alfabetização e desempenho acadêmico, e sua integração com o contexto sócio-cultural dos alunos, com um forte impacto sobre o atrito considerável que ocorre no IUE principalmente pelos pobres habilidades verbais os alunos têm de se apropriar de novos conhecimentos também exigem uma nova linguagem para representar e expressar-se. No entanto, a deserção ocorre não só por razões linguísticas, mas também por aspectos como a escolha do programa, problemas pessoais. *Palavras-chave:* alfabetização, desempenho acadêmico, contexto sócio-cultural, ensino superior

1. Introducción

Desde 2010, algunas investigaciones sobre literacidad se han desarrollado en la Institución Universitaria de Envigado - IUE - (Henaó, Londoño, Frías y Marín, 2011; Henaó Londoño, Frías y Castañeda, 2011; Londoño, Henaó, Frías y Moreno, 2012; Henaó, Londoño y Frías, 2014; Londoño, 2015), cuyos resultados indican los bajos niveles en cultura escrita con que ingresan la mayoría de los estudiantes y lo poco que avanzan en los cursos de Lectura y Escritura, en especial aquellos orientados desde la perspectiva tradicional, más centrada en actividades y no en procesos de producción e interpretación textual, bajo los enfoques más modernos en la comprensión, la producción y la interpretación de significados.

Es por ello que en esta ocasión, la investigación *Relación de los niveles de literacidad con el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado (IUE) 2015-1* tiene como propósito revisar hasta qué punto una intervención inicial a partir de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica permite afianzar no solo los niveles de literacidad de los estudiantes (Londoño, 2015), sino también mejorar el desempeño académico de estos con el ánimo de facilitarles el proceso de participación y culminación educativa, reduciendo los niveles de deserción, los cuales son muy altos

en la Institución (47% según datos institucionales del 2015), similares a la realidad nacional (45,8% según la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos – Ocde- y el Banco Mundial, 2012).

Para realizar la investigación, uno de los investigadores tuvo a cargo un curso denominado *Taller de Lenguaje* con estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales. En este caso, provenientes de dos programas: Administración de Negocios Internacionales y Contaduría Pública. Dicho curso lo toman los estudiantes en su primer semestre. Para nuestro caso, el semestre 2015-I. Vale la pena mencionar que ese curso se componía de estudiantes provenientes de los municipios aledaños al Valle de Aburrá del Departamento de Antioquia, a raíz de un convenio entre la IUE y la Gobernación de Antioquia en el 2014, a través de la Estampilla IUE, denominada *Becas Cobertura Estampilla Pro Desarrollo para las Subregiones de Antioquia*. Esto les permitió a algunos jóvenes antioqueños acceder a un programa académico en dicha Institución.

Esta situación permitió contar con una población que no se había tenido antes en la IUE, la cual, además, provenía de otros entornos tanto sociales como culturales; puesto que, los estudiantes habían terminado su secundaria en instituciones educativas públicas localizadas en sus municipios de origen. Por consiguiente, se propuso hacerles un seguimiento a los estudiantes que participaron

en el curso, mencionado anteriormente, por los dos siguientes semestres (hasta la culminación de su tercer semestre en 2016-I), porque son históricamente los semestres donde más deserción se presenta en los programas en la IUE (64% en los dos primeros semestres en el Grupo objeto de intervención). Es por ello que se consideró necesario reflexionar desde lo experiencial y lo investigativo, sobre la relación entre la literacidad de los estudiantes y su rendimiento académico.

Bajos niveles de literacidad: Una preocupación latinoamericana

Por otro lado, si bien se comparte lo afirmado por Halliday (1982) en el epígrafe, una de las preguntas que se hace, a partir de la desproporcionada deserción de los estudiantes en la IUE, es si la administración de la Institución es consciente de la importancia de la literacidad en los procesos académicos y hasta qué punto los cursos de lenguaje, tal como son planeados y desarrollados, si logran introducir a los estudiantes que ingresan a los modos de leer y escribir exigidos por una educación superior de calidad, especialmente a los que vienen con serios problemas en cultura escrita.

Así mismo, en qué medida los profesores de las distintas asignaturas propician estos procesos o son ajenos a ellos y, más bien, en vez de fortalecerlos los minimizan con el tipo de evaluación que hacen. Porque, tal como lo manifiesta el mismo Halliday (1982) (parafraseado por nosotros), para el éxito en la escuela

la, se incluye la educación superior, son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y con las cosas (p. 39).

Por tanto, el estudiante que no está dispuesto o preparado para participar en ese tipo de exploración verbal en su área de conocimiento, no está a sus anchas en el mundo educativo universitario. Y el que esté o no previamente preparado y dispuesto no es ninguna propiedad innata del estudiante como individuo, ni corresponde a ninguna limitación inherente a sus capacidades mentales, como generalmente se supone, solo es el resultado de una falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la universidad, una falta de concordancia que obedece a los distintos modelos de socialización que caracterizan a las distintas secciones de la sociedad, o subculturas. De todas maneras: “En medida cada vez creciente, el lenguaje funciona como medida de la distancia social” (Halliday, 1982, p. 207), aspecto que se abordará más adelante.

En concordancia con lo planteado por Halliday (1982), la escritora Yolanda Reyes (2013), al criticar la separación que la mayoría de las personas hacen entre la lectura y las actividades productivas, establece una

relación entre las llamadas fronteras invisibles⁴, creadas por los violentos para separar a comunidades urbanas, y dice lo siguiente:

La vieja separación ha configurado también unas fronteras invisibles que separan, mucho más que las fronteras físicas de nuestras ciudades, a quienes tienen capital simbólico de quienes no lo tienen. (...) Ese capital simbólico se construye –o no– desde la infancia con la nutrición lingüística y cultural que brindan los adultos y, al contrario de lo que suele pensarse, no es un regalo ni un talento innato que distingue a unos pocos elegidos, sino un derecho. Pero la calidad del lenguaje, que es la herramienta por excelencia para hacer efectivo el derecho a la educación y a la cultura, es más desigual que la de la vivienda o la de los servicios públicos. Y digo calidad del lenguaje, porque resulta muy difícil analizar, filtrar, interpretar y criticar –y, por supuesto, escribir, así sean ecuaciones, mensajes, novelas o trabajos de investigación en cualquier campo– con un repertorio lingüístico escaso y circunscrito a los apremios de la vida cotidiana (Reyes, 2013, en línea)

En Colombia, esas fronteras simbólicas se demuestran con los resultados obtenidos en distintas pruebas. Por ejemplo, según José Fernando Isaza (2011): El 47% de los estudiantes de educación media no llegan al nivel 3 de lectura, por tanto: “Pueden tener dificultades para enfrentar problemas que requieren una capacidad de lectura moderada, sacar conclusiones de hechos simples y producir informes sencillos” (Isaza, 2011, en línea) y solo el 0,6% alcanza los niveles 5 y 6 en lectura, lo que se convierte en un difícil reto para competir en una sociedad globalizada. En el mismo sentido se manifiestan García, Espinoza, Jiménez y Parra (2013), para quienes el desempeño escolar en Colombia refleja la estructura social, pues los estudiantes pobres están por debajo del rendimiento escolar de los estudiantes ricos; puesto que, la herencia y el contexto familiar tienen una fuerte injerencia en el desempeño escolar, con el agravante de que esta diferencia, en vez de reducirse, tiende a ampliarse. También, al basarse en los resultados en la prueba Saber, reciben una educación desigual, porque mientras los estudiantes de estrato 1 de los colegios públicos obtienen un puntaje promedio de 43,14, los de estrato 6 de los colegios privados obtienen un puntaje de 60,45. Una diferencia de 17 puntos⁵.

⁴ Lugares de las ciudades de Colombia que no pueden frecuentar los habitantes de sectores vecinos, considerados como enemigos. Lo de invisible es metafórico, por cuanto la mayoría de los habitantes de los sectores reconocen esos límites (Castañeda y Henao, 2015, pp. 177-178).

⁵ En la investigación Clase social y lenguaje, realizada con una muestra de estudiantes de 4 instituciones del Valle de Aburrá, cuyos padres pertenecían a los seis estratos en los que se clasifica la población colombiana, los alumnos del grado 11 obtuvieron en las pruebas del Icfes puntajes tanto en aptitud verbal de acuerdo con su estructura social; mientras que, los estratos 1 obtuvieron promedios de 44.2 en hombres y 33.5 mujeres, los de estratos 5 y 6 obtuvieron promedios de 66.5, respectivamente (Puig, Castañeda y Henao, 1986). Además, se demostró que existía una correlación entre los puntajes de aptitud verbal y el total. Ellos concluyen: “Si la diferenciación de la estructura social conlleva la diferenciación de las prácticas lingüísticas, mientras más profunda sea la primera, más profundas serán las segundas” (Puig et. al, 1986, p. 162)

Retomando el tema de la relación planteada en este artículo, María Eugenia Dubois (2011) afirma que el bajo rendimiento estudiantil está asociado a dificultades de comprensión de los textos que exigen los programas y la insuficiente claridad y coherencia en el desarrollo de los temas escritos es un hecho comprobado una y otra vez en las aulas secundarias y universitarias. Además, cuestiona que “los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordarnos la lectura, que por el lector” (Dubois, 2011, p.140). Por tanto, al recomendar obras y autores, se da por sentado que el estudiante debe leerlas y comprenderlas tal como las comprenden los docentes y por ello se juzgan en términos de aciertos y errores, usando como criterio nuestra propia comprensión de los textos, con el único fin de asignar una nota, sin fijarnos en su papel de lector y escritor. Igualmente, Dubois (2011) teme que:

Los profesores no sabemos guiar a los estudiantes para concientizarlos de cómo la lectura y la escritura les permite reflexionar sobre su propio conocimiento, descubriendo lo que no sabía y dudando de lo que estaba seguro de saber, porque la lectura y la escritura son aspectos inseparables del aprendizaje de cualquier disciplina (p. 147).

Según ella, “los estudiantes estudian para memorizar, nunca para comprender, elaborar, reflexionar”

(Dubois, 2011, p.143). Además, en su experiencia docente ha comprobado que casi nunca los estudiantes revisan sus escritos con ojos de autor, pues no se sienten comprometidos con el proceso de escritura, solo la utilizan como un instrumento para ser evaluados. Por ello, Dubois (2011) recomienda darles libertad de expresión, porque para reconocerse como autor, como creador de un texto, el estudiante tiene que tener la libertad de expresar lo que quiere y lo que siente, y es bueno recordar que la libertad y la creatividad no son exclusivas de la escritura literaria. Se puede ser creativo cuando se escribe sobre cualquier tema: literario, científico, informativo, y sería muy conveniente fomentar esa creatividad en los alumnos, descartando la pretensión de controlar, únicamente, si ellos asimilaban o no el contenido de una asignatura.

En el mismo sentido, Paula Carlino (2014) propone que todos los profesores de las distintas cátedras asuman la responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a participar en la cultura escrita de sus materias, o sea, a desarrollar las actividades necesarias que se requieren para leer y escribir de acuerdo con las exigencias de las distintas asignaturas. Así mismo, plantea que en los primeros años de la universidad, cuando aún los estudiantes no ven la necesidad de escribir nada propio, desligar la enseñanza de la lectura y la escritura de las materias disciplinares y relegarlas a cursos específicos de lenguaje es riesgoso, por cuanto: “Los

alumnos que no eligieron estudiar nada relativo a la lectura y la escritura suelen sentir que ese curso de producción y comprensión de textos es irrelevante para ellos”. Porque, tal como dicen las profesoras venezolanas Jusmeidy Zambrano y Rosmar Guerrero (2015): “A estos cursos se les ha dado un carácter remedial y, en muchas ocasiones, se estudia la lengua de manera descontextualizada de la disciplina” (p.388).

Además, como pasa en Venezuela, en las asignaturas propias de las carreras los estudiantes escriben muy poco y, cuando las tareas de producción tienen lugar, no se les enseña a redactar textos especializados como miembros de las comunidades discursivas según las disciplinas. Por eso, los profesores deben concebir la lectura y la escritura como actividades fundamentales dentro de la formación, e introducir experiencias de escritura que permitan a los estudiantes apropiarse de los procesos de composición escrita especializada de las diversas disciplinas (Serrano de Moreno, 2012). Al respecto, Castañeda y Henao (2005) afirman:

Siempre hemos considerado que los cursos de lengua materna deben orientarse teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y entre estos intereses están los temas relacionados con la carrera. Por eso, se deben trabajar con mayor frecuencia los documentos del ámbito académico de los estudiantes y orientar la producción textual de temas afines.

En una encuesta realizada a estudiantes del programa de Física de la Universidad de Antioquia, un estudiante respondió lo siguiente, cuando le preguntaron por los aportes del curso de lengua materna para defenderse en la lectura y escritura de temas científicos y literarios: De ningún modo, muy al contrario, el desconocimiento que tienen los profesores de lengua materna sobre cómo se forman, se escriben y se leen los textos de nuestro interés desorientan al estudiante al momento de enfrentarse a dichos textos”; otro afirmó: “Lo que se enseña es ajeno a lo que en realidad necesitamos (p. 17).

En consonancia con lo anterior, Daniel Cassany de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y Óscar Morales de la Universidad Central de Venezuela (2009), comentan que leer y escribir “son herramientas de trabajo para muchos profesionales en el mundo en que se vive, porque ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas” (p.109); textos fundamentales para gestionar la incorporación y permanencia en las respectivas comunidades académicas y profesionales. Para ellos, este proceso no ocurre de manera natural y debe iniciarse en la Universidad: “Aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes —ni los propios

estudiantes— sean conscientes de ello” (Cassany y Morales, 2009, p. 110).

Así mismo, en el contexto educativo mexicano los jóvenes llegan a la universidad sin experiencias previas de escritura y lectura especializada que les faciliten el contacto con los discursos con los que tendrán que interactuar. Con el agravante de que muchos cursos de cultura escrita que las instituciones ofrecen a sus recién ingresados se imparten bajo paradigmas que han demostrado su poca efectividad y solo con el objetivo de remediar las carencias que los anteriores niveles educativos no han logrado cubrir (Castro, Hernández y Sánchez, 2010, p 67).

Ya en el en el marco de la investigación sobre el nivel de lectura y escritura de los estudiantes de tres programas académicos de la Universidad de Antioquia, Castañeda y Henao (2002) plantean que: “Tanto el estudiante como el profesor necesitan leer y escribir eficientemente” (p.13). Entonces, el profesor debe ser un buen lector de las producciones de los estudiantes y, también, un escritor con la habilidad suficiente para orientar a los alumnos en la producción de textos, quizás uno de los aspectos más críticos del medio universitario colombiano. Además, tanto el lenguaje como los saberes específicos son productos sociales, que se distribuyen de manera desigual en la sociedad; por lo mismo:

Los estudiantes provenientes de los sectores más pobres deben realizar un doble esfuerzo para competir

con éxito en el medio universitario y profesional, pues requieren asimilar el conjunto de conocimientos propios de su carrera y, también, la variedad lingüística que exige la academia, variedad que para las personas provenientes de los estratos altos y medios de la población parece ser natural, debido a que se utiliza cotidianamente en su ambiente familiar, escolar y social (Henao y Castañeda, 2002, p. 16).

De ahí que los estudiantes que provienen de entornos enriquecidos culturalmente, que por lo general ingresan a las carreras de mayor demanda y prestigio, tienen un acumulado intelectual y lingüístico que los habilita para apropiarse con mayor facilidad de los conocimientos y de los lenguajes que circulan en la academia. Algunos provienen de familias en las que hay uno o varios profesionales que han terminado carreras afines a la que cursa el estudiante; y al vivir en ambientes donde se conversa y donde circulan textos relacionados con su carrera, llegan a la universidad con un acervo científico básico sobre su campo específico y, por tanto, pueden desenvolverse, desde un comienzo, con mayor soltura y profundidad; lo que se convierte en una ventaja frente a los que únicamente han tenido la formación escolar, que en nuestro medio, a veces, no es garantía de calidad (Henao y Castañeda, 2005, pp. 16-17); por eso, el profesor no puede exigirle al estudiante que ingresa a la universidad un dominio de los conceptos y del discurso de su área, sino que debe entender

que tal dominio se logra en la medida en que el alumno se vaya apropiando del objeto de conocimiento y del lenguaje que lo soporta. Sin embargo, no todos los estudiantes responden de la misma manera ni lo hacen al mismo ritmo. Por ello, es fundamental, que el profesor, en su manejo conceptual y lingüístico, detecte hasta qué punto los alumnos van asimilando los conceptos y el lenguaje específico que lo expresa, de acuerdo con las diferentes etapas de construcción de conocimientos (Henaó y Castañeda, 2005, p. 15).

En consecuencia, se podría señalar que en la misma proporción en que los estudiantes universitarios mejoren su nivel de literacidad mejoran su rendimiento académico y su calidad profesional cuando egresen, porque un buen lector capta y comunica con mayor facilidad las ideas, detecta los significados implícitos con precisión y está en capacidad de actualizarse e innovar.

Al respecto, en una investigación sobre la lectura y escritura realizada por Parodi (2005), con estudiantes chilenos del último año de secundaria, aplicaron seis pruebas de comprensión a un grupo de 234 alumnos de tres áreas disciplinarias diferenciadas de educación técnico-profesional. Al finalizarla, detectaron que los rendimientos alcanzados por este grupo de sujetos lectores en el manejo de inferencias globales y de aplicación de conocimientos presentaban serios problemas, debido a las dificultades en la comprensión de textos argumentativos y expositivos,

especialmente los más exigentes y densos, fundamentales para el aprendizaje académico y el éxito profesional. En las conclusiones se hacen las siguientes preguntas:

¿Qué hay en los textos o, más bien, en el modo en que nos aproximamos a ellos que construimos representaciones muy superficiales que no logran anclarse en los conocimientos previos de manera constructiva y productiva? Del mismo modo, los antecedentes recabados en diversas investigaciones nos llevan a pensar: ¿Qué tipo de factores obstaculizan de modo tan radical la comprensión de los textos, transformándolos en unidades opacas que no permiten cristalizar conocimientos de manera más transparente y permanente? ¿Cómo explicamos, de manera profunda, los procesos de lectura y comprensión del texto escrito para también explicar el aprendizaje significativo y duradero que buscamos a través de ellos? (Parodi, 2005, p.265)

Y en una mirada mucho más aplicada a la educación y a los contextos universitarios, no deja de ser menos cierto intentar responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ayudar a nuestros alumnos a comprender mejor lo que leen y lograr alcanzar, así, aprendizajes de calidad?
- ¿Cómo mejorar la formación de profesores de aula que estimulen las capacidades de los alumnos en formación y obtengan el máximo de sus potencialidades?

Para concluir este apartado, se recogen dos planteamientos de Gabriel Zaid (2014): “Se han multiplicado los universitarios que no saben leer libros, y las universidades no se hacen responsables de tamaña atrofia” y, por tanto: “Lo más que puede hacer un maestro universitario por nosotros es lo mismo que un maestro de primaria: enseñarnos a leer” (p. 9). Afirmaciones que parecen tomar más fuerza en los diferentes escenarios educativos latinoamericanos, como se observó anteriormente.

El contexto sociocultural y el rendimiento académico

Al parecer, lo sociocultural tiene una incidencia extraordinaria en la apropiación del lenguaje, y la escuela, en general, potencia o limita el desarrollo del lenguaje necesario para el desempeño social y académico de los estudiantes, hasta el punto de ser el responsable de problemas educativos de los alumnos provenientes de los sectores populares cuando ingresan a la universidad, con el agravante de que algunos de los cursos destinados en la universidad para el afianzamiento de la cultura escrita no logran insertar al estudiante en el dominio de la literacidad exigida por la educación superior. O al menos, eso es lo que propone Halliday (1982) cuando dice que

La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el

parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (pp.18-19).

Dichas diferencias son tan marcadas que para Reyes (2013), tal como se planteó antes, las fronteras simbólicas, o sea la capacidad de representar la realidad a través del lenguaje, son más fuertes y más discriminatorias que las barreras físicas en los barrios de las ciudades. Para ella: “El mundo del aprendizaje, el de las profesiones y el de las invenciones humanas se sustenta, en gran medida, sobre la capacidad para operar con símbolos, que parece una segunda piel cuando se ha recibido y que es tan difícil de suplir cuando ha sido negada” (Reyes, 2013, en línea). Además, para ella, la calidad del lenguaje, herramienta por excelencia para hacer efectivo el derecho a la educación y a la cultura, es más desigual que lo económico.

Por ello, sin calidad educativa, como es la situación en América Latina, de acuerdo a los indicadores internacionales, y con enormes disparidades educativas según niveles de ingreso, es imposible acumular este capital, tan necesario para continuar con el crecimiento económico de la región y lograr la disminución de la pobreza (Sánchez, primero de agosto de 2014). Al respecto, Rafael Orduz (2013), aunque no se compare la contendencia de las afirmaciones, dice:

El círculo vicioso es conoci-

do: niños y niñas de familias de bajos ingresos acceden a instituciones de baja calidad y obtienen bajos puntajes en pruebas como las Saber. Los que consiguen llegar a las puertas de la educación superior lo harán en aquellas de baja calidad y, finalmente, las oportunidades laborales serán reducidas. A su vez, la mayor parte de las casi 300 entidades de educación superior deben lidiar con primíparos de débil formación, altas tasas de deserción entre el primero y el segundo semestre y acomodarse a la cadena de la mala calidad educativa, graduando profesionales con baja capacidad para resolver problemas y pensar críticamente. (Orduz, 2013, en línea)

Por eso, según el informe de la Oede y el Banco Mundial (2012, p. 57), los estándares académicos de los estudiantes colombianos son bajos al entrar en la educación superior y afectan más a los menos favorecidos; por tanto, el acceso a la educación superior es más inequitativo para los provenientes de familias pobres. Así mismo, estas familias, en los países de ingresos medios y bajos, tienen menos posibilidad de pasar de la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria y de este al segundo. Igualmente, en Colombia, en los últimos años, esta situación se mantuvo con cambios poco significativos (p. 134). No obstante, el Departamento Nacional de Planeación -DNP- (2015) es optimista y considera la educación de calidad como

una de las principales herramientas para compensar las desigualdades, porque una educación de calidad ha demostrado la capacidad para superar las desventajas asociadas a las condiciones socioeconómicas de las poblaciones con menor calidad de vida. En el mismo sentido, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Pnud- (2015), aunque reconoce que el contexto impone límites, por cuanto hay una necesaria interacción entre el entorno geográfico, social y cultural, y el sistema educativo, que se influyen y cambian mutuamente, desde la educación se pueden y se deben hacer transformaciones en el mediano y largo plazo, las cuales difícilmente se logran en el corto plazo.

Lo anterior, puede ser uno de los factores para que falte preparación para la universidad en los estudiantes colombianos por motivos que van mucho más allá de la propia educación superior. “Acaban la secundaria a una edad más temprana habiendo alcanzado niveles educativos inferiores a menos que hayan cursado sus estudios en algunos colegios privados de élite” (Oede y Banco Mundial, 2012, p.334), lo cual se convierte en un factor de desigualdad para los estudiantes menos favorecidos, y conlleva a que muchos sufran dificultades académicas o abandonen la universidad; por lo mismo, como muchos estudiantes al llegar a la educación superior carecen de una buena preparación para la universidad, porque existe una gran distancia entre los conocimientos y las competencias

que han adquirido en el colegio y los conocimientos y las competencias que necesitan para cursar efectivamente estudios de educación superior, la Oede y el Banco Mundial (2012) proponen introducir un grado 12° de escolaridad, y si esto no es posible, debería introducirse un *curso-puente* entre la educación secundaria y la superior, para los estudiantes que necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades para poder competir eficazmente en la educación superior, tal como lo propone el Rector de la Universidad de Antioquia, en la entrevista citada anteriormente.

Un ejemplo de cómo una educación de calidad puede convertirse en un factor de ascenso social, se presenta en Inglaterra, donde estudiantes provenientes de instituciones ubicadas en barrios marginales de Londres lograron ingresar a Oxford y Cambridge, porque estudiaron en centros educativos con normas claras y con padres y estudiantes comprometidos con su proceso educativo, con el siguiente lema: "Ningún alumno está autorizado a interrumpir el aprendizaje de los demás". Algo similar ocurre en Soria, provincia española, en donde los estudiantes obtienen resultados en la prueba Pisa similares a los de Finlandia y Corea, países con los mejores promedios. Según fuentes oficiales, vivir en el campo es un factor decisivo: "Desde siempre, los padres transmiten a los hijos que, o estudian, o la alternativa es el campo. Si no hay otras posibilidades, la gente estudia. (...) Siempre se

ha empujado a los niños a estudiar como manera de mejorar" (González de la Vega, 2016, en línea). Ya, José Aguado (2010) se había referido a la misma situación y dice:

Hay que analizar con cuidado lo que hacen los colegios e institutos de Soria y de Castilla y León, porque, según el Informe Pisa presentado esta semana, los estudiantes de esta comunidad superan la media de la Oede en matemáticas, comprensión lectora y ciencias. Son un oasis en España, donde cada examen a la Educación suele descubrir las deficiencias del sistema (Aguado, 2010, en línea).

Al respecto, Arroyo (2016), tanto en Inglaterra como en Soria las cosas empezaron a cambiar cuando dejaron de resignarse, cuando antes tenían expectativas muy bajas para los niños que acudían a ciertos colegios públicos. Pues son muchos los estudios que tienen confirmado el círculo vicioso en la educación: "Si se espera poco de los niños, se obtiene poco" (Arroyo, 2016, en línea). Si eso ocurre, la escuela deja de ser un factor de ascenso social. Si los alumnos se esfuerzan se pueden empezar a cosechar resultados. Así mismo, comenta Arroyo (2016) que los portavoces del ministerio de Educación de Inglaterra explicaron a The Guardian: "Nuestras reformas han estado motivadas por el compromiso con la justicia social y eso significa conseguir la excelencia educativa para todos, en todas partes, sin tener en

cuenta sus circunstancias" (Arroyo, 2016, en línea). En otras palabras, parece haber una relación relevante entre contexto sociocultural y el desempeño académico, lo cual se ve representado en las diferentes mediciones académicas mencionadas anteriormente. Sin embargo, no es un aspecto determinista ni solidificado, por tanto, está en los administrativos, los docentes y los padres de familia adoptar el rol de agentes y generar cambios en ese contexto sociocultural, para que consecuentemente se den en el desempeño académico.

2. Metodología

Como se mencionó en la introducción, en los últimos años se han realizado varias investigaciones relacionadas con la lectura y la escritura, la cultura escrita y la literacidad. En una primera instancia se centró en *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales* (Henao, Londoño, Frías y Marín, 2011), donde se observaron las serias dificultades que tenían los estudiantes del programa de Psicología en su proceso de comprensión lectora y producción escritural, lo cual dificultaba su desempeño en los diferentes cursos relacionados con su área de formación, tanto en el acceso a la información como al tratamiento que se le da para poder cumplir con las diferentes tareas y actividades evaluativas propuestas por los profesores. De igual forma, esta investigación, permitió develar que los cursos propuestos por la Fa-

cultad de Ciencias Sociales bajo la denominación Taller de Escritura I y II, no cumplían en la práctica con su cometido, dado que los participantes del grupo Control salían con los mismos niveles con que entraron.

Posteriormente, en la investigación *Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado* (Londoño, Henao, Frías y Moreno, 2012), se pudo comprobar que la situación en cultura escrita de los estudiantes de Derecho era aún más deficitaria que la de sus homólogos de psicología. Puesto que, no solo obtuvieron resultados inferiores tanto los participantes del grupo Control como el Experimental en las pruebas de entrada como de salida, sino que presentaban serios problemas de argumentación, herramienta discursiva vital para el ejercicio profesional de los abogados en cualquier lengua. Aunque, se obtuvieron algunos resultados positivos en los participantes del grupo Experimental, especialmente en el desarrollo de competencias lingüísticas relacionadas con la comprensión lectora, la parte escritural no avanzó considerablemente, salvo en la construcción del resumen bajo la aplicación de las macrorreglas y la aplicación de algunos elementos relacionados con la lectura crítica desde la perspectiva sociocultural.

Estos resultados motivaron a uno de los investigadores a centrar su tesis doctoral en dicha problemática, permitiendo la realización del *Análisis sociolingüístico de los niveles*

de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (Londoño, 2013). En esta ocasión, como su nombre lo indica, el interés investigativo se centró en la relación dada entre las condiciones sociales y culturales de los participantes en las investigaciones previas, es decir, de los estudiantes de los programas de Psicología (Facultad de Ciencias Sociales) y los de Derecho (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Jurídicas). Allí se demostró que variables como el sexo, el estrato social, la edad y la formación de los padres influenciaban el nivel de literacidad de dichos estudiantes. Por ello, es que una de las conclusiones (Londoño, 2015)

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 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. (pp. 21-22)

Esta última investigación ofrece unos resultados que subsiguientemente han venido siendo refrendados por otros trabajos y en otros espacios como el del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), coordinado por la Unesco, realizado en 15 países de América Latina: “Los bajos niveles de competencias en lectura en los varones incrementan la probabilidad de abandono escolar temprano”, y reducen las posibilidades de estos de acceder a la educación terciaria o de conseguir mayores oportunidades profesionales; “en cambio, en las mujeres el bajo rendimiento se presenta en matemáticas” (Semana, 2016). Además, el artículo, de acuerdo con el Terce, comenta que:

El mantenimiento de estas desigualdades de género asociadas al aprendizaje se acrecienta, si el nivel socioeconómico de la escuela es bajo; si la institución educativa está ubicada en una zona rural; si el colegio es oficial; si el estudiante pertenece a los estratos más bajos; si la madre de este no tiene un nivel alto de estudios y si los padres tienen expectativas pobres sobre el nivel educativo que debe alcanzar su hijo (Semana, 2016, en línea).

No obstante, los resultados que demuestran los deficientes niveles en literacidad de la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior, especialmente los provenientes de entornos socioculturales con pocas posibilidades de

recibir una educación de calidad de acuerdo con las investigaciones mencionadas, un trabajo inclusivo por parte de los profesores, como lo plantea Carlino (2005), saca de la rutina al profesor y le permite captar los problemas en cultura escrita de los estudiantes, para irlos solucionando sobre la marcha, porque un trabajo sistemático le permite detectar dificultades individuales y grupales, las cuales pueden ser trabajadas en el curso, cambiando la orientación tradicional, hacia cursos donde los estudiantes leen y escriben constantemente sobre temas relacionados con la carrera, lo cual tiene su correlato inmediato en las otras asignaturas; porque se materializa en el rendimiento en las otras materias de la carrera, pues la lectura y la escritura son la base del proceso pedagógico en ámbitos universitarios, 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 (Londoño, 2015, pp.22-23).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso la investigación *Relación de los niveles de literacidad con el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado* (IUE) 2015-1, en la cual se partía de los hallazgos encontrados en las investigaciones ya mencionadas y se centró en buscar la posible relación entre el nivel de literacidad de los estudiantes de los programas de Administración de Negocios Internacionales (ANI) y Contaduría

Pública (CP) de la IUE, provenientes de municipios aledaños al Valle de Aburrá. Por tanto, se diseñó una investigación de tipo cualitativa; el estudio, descriptivo-analítico; la unidad de análisis, no probabilística e intencional; y los instrumentos de recolección de datos, pruebas de entrada y de salida, evaluaciones de tipo longitudinal. Además, en el semestre 2015-I se realizó una intervención pedagógica con base en la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica (Henao, Londoño, Frías y Marín, 2011; Henao, Londoño, Frías, Castañeda, 2011).

3. Análisis

A continuación se presenta el análisis de los resultados en relación a tres componentes: los elementos socioculturales de los participantes y de la institución universitaria donde se realizó la investigación, la relación entre esos elementos socioculturales y el desempeño académico (especialmente, la deserción) y la relación entre la literacidad y el desempeño académico registrado en los participantes.

3.1. Contexto sociocultural

En el semestre 2015-I, a uno de los investigadores, se le asignó un grupo del curso Taller de Lenguaje, correspondiente al primer semestre de los programas académicos de ambas carreras. Por tanto, es un curso que toman los estudiantes de dichas carreras de forma simultánea y conjunta. En esta ocasión, el grupo

estaba compuesto por 14 estudiantes de CP y 10 de ANI, para un total de 21 estudiantes. Es importante recordar que este grupo pertenece a estudiantes con *Becas Cobertura Estampilla Pro Desarrollo para las Subregiones de Antioquia*, aspecto que hacía más interesante el proceso dado que se podría revisar variables nuevas, como el municipio originario y la formación educativa en algunos pueblos de Antioquia. Este grupo recibió una intervención desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica, al igual que en las investigaciones anteriormente mencionadas.

En julio de 2015, la Oficina de Investigaciones de la IUE, aprobó, bajo la modalidad de Iniciativa Propia, dicha investigación, lo cual permitió contactar a los estudiantes del grupo para consultarles si deseaban o no participar. Como hecho interesante, de los 24 estudiantes del semestre 2015-I, solo 11 estudiantes se habían matriculado al segundo semestre, para una deserción del 55%. Es decir, del grupo, 13 estudiantes no siguieron estudiando CP o ANI en la IUE para 2015-II, aunque contaban con una beca.

Por otro lado, con los 11 estudiantes matriculados en el 2015-II, se conformó el grupo a intervenir. La totalidad de los participantes firmaron las actas de consentimiento y autorizaron a los investigadores a tener acceso a su información personal y académica. Esta autorización permitió, a través de los coordina-

dores académicos de ambos programas, hacerles un rastreo a los participantes en las materias que tenían matriculadas, con los grupos y los horarios. Afortunadamente, el rastreo arrojó que un grupo de Administración II y otro de Economía II, incluían a los 11 participantes. Puesto que, nuestro interés inicial era evaluar las competencias de comprensión lectora y producción escritural en dichas áreas y comparar si dichas competencias lingüísticas tenían alguna influencia en los resultados obtenidos en dichas materias.

Allí, se encontró que de los 11 participantes, 8 eran de las subregiones antioqueñas y 3 de los municipios pertenecientes al Valle de Aburrá.

Por tanto, al indagar más afondo, y como lo señala la siguiente gráfica, 8 de ellos pertenecían a los estratos 1 y 2, y aquéllos oriundos de los municipios aledaños, al estrato 3.

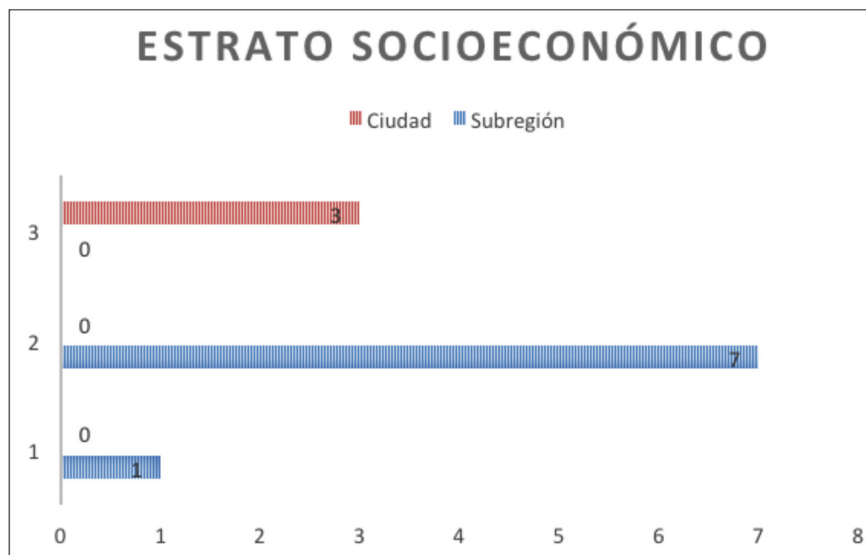
Lo anterior permite afirmar una posible influencia en la calidad de la educación previa recibida por tales participantes y una relación con la calidad de algunas instituciones públicas de Antioquia; puesto que, los 11 participantes asistieron a colegios públicos en sus respectivos municipios. Por otro lado, el consumo cultural está relacionado con las condiciones socioeconómicas. Por tanto, elementos primarios de consumo cultural como acceso a lectura, cine o teatro, pueden verse limi-

tados. Acá es necesario señalar que para Henao, Londoño y Frías (2014) y Sánchez y Brito (2015) los niveles de literacidad están correlacionados con algunos aspectos socioculturales, como los señalados anteriormente en lo concerniente a la prueba Terce de la Unesco.

Por otro lado, la formación de los padres, es otro aspecto sociocultural relevante en los niveles de literacidad (Londoño, 2015), especialmente, si los padres participan del proceso de socialización. En la gráfica anterior, se puede evidenciar como el 27% de los padres tienen formación primaria; el 32%, secundaria; el 14%, técnico; y otro 14%, profesional. Además, uno de los padres no tiene formación educativa alguna. Por ende, se tendrían unos jóvenes estudiantes universitarios, cuyos padres, no han tenido la posibilidad de acceder, en su mayoría, a un proceso de formación profesional (Pnud, 2015).

Por otro lado, es importante indicar que los resultados del grupo experimental se contrastaron con una muestra aleatoria de 11 estudiantes que vieron las mismas dos materias de sus pares del grupo experimental y con los mismos profesores. A aquéllos que no desearon participar, fueron reemplazados por el siguiente en la lista hasta cumplir con el número requerido. No obstante, en esta ocasión, los 11 participantes del Grupo Control, si bien no eran becarios en su mayoría, sí presentaban condiciones socioculturales muy semejantes a los del Experimental, en lo relacionado al lugar de origen,

Gráfica 1.
Relación entre estrato socioeconómico y procedencia urbana o rural



Fuente: Elaboración propia.

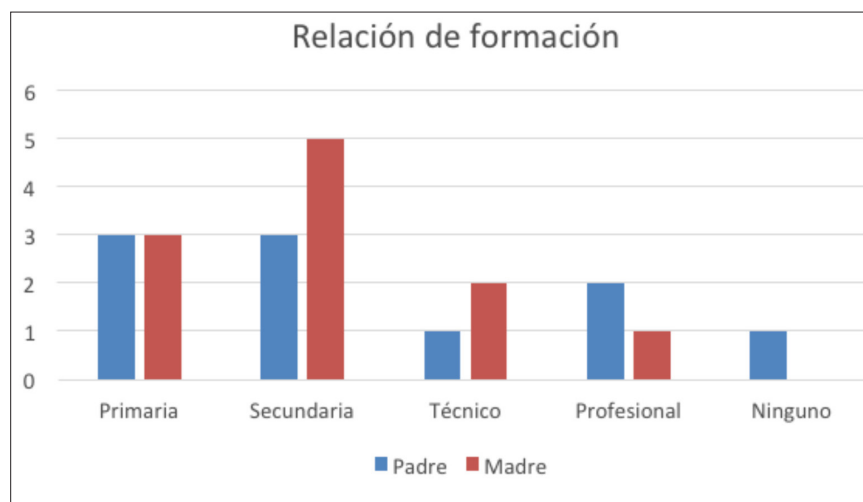
formación de los padres, estratos sociales y formados en instituciones educativas públicas⁶.

3.2. Relación contexto sociocultural y desempeño académico

Al finalizar, el semestre 2015-II se contaba con la información sociocultural recolectada en una encuesta (y posteriormente codificada y sistematizada), la información de las pruebas Saber (o Icfes), y copia de los parciales y finales tanto en Administración II como en Economía II, con las respectivas notas asignadas por sus docentes. Por consiguiente, se procedió a revisar los elementos textuales y discursivos de los parciales y de los finales tanto de los participantes del Grupo Experimental como del Grupo Control.

No obstante, se encontró que dichas pruebas si bien partían de textos originales sobre el área académica, los estudiantes debían responder preguntas de falso y verdadero o de preguntas abiertas con espacio limitado, que en últimas instancia buscaban verificar el nivel de comprensión de los temas, pero no el nivel de reflexión y de capacidad para plantear propuestas sobre los problemas abordados. En consecuencia, no se pudo analizar verdaderos textos, pero sí recolectar información relacionada con la cohesión, la coherencia, la puntuación, la acentuación, marcadores discursivos y número de palabras escritas.

Gráfica 2.
Relación de formación entre los padres y las madres



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica No. 3, se relacionan los puntajes totales en la prueba Saber 11 por los participantes del grupo Experimental. Aunque no es una progresión constante sí se percibe, en sentido general, un mejor promedio en la nota parcial de acuerdo con un mayor puntaje total. Lo anterior indica que a mejor aptitud verbal mejor rendimiento académico en las distintas asignaturas.

A diferencia del grupo anterior, en la gráfica No. 4 se incluyen tanto la nota del examen parcial como el final de Administración II, y se comparan con el puntaje total de los estudiantes de la muestra en la prueba Saber 11. De acuerdo con estos

datos, no existe una correlación tan precisa como en la gráfica anterior. Además, es interesante constatar como de diez estudiantes solo dos obtuvieron una nota más alta en el final que en el parcial y otro la misma nota. Es importante resaltar que dos estudiantes, una con la mejor nota final (4.7) de todos los participantes, cuyo parcial fue el quinto con (4.2), y otra con la tercera nota (4.0), cuyo parcial fue de (4.4), estuvieron en el grupo que vio la materia Taller de Lenguaje con el profesor del equipo investigador.

3.3. Relación literacidad y rendimiento académico

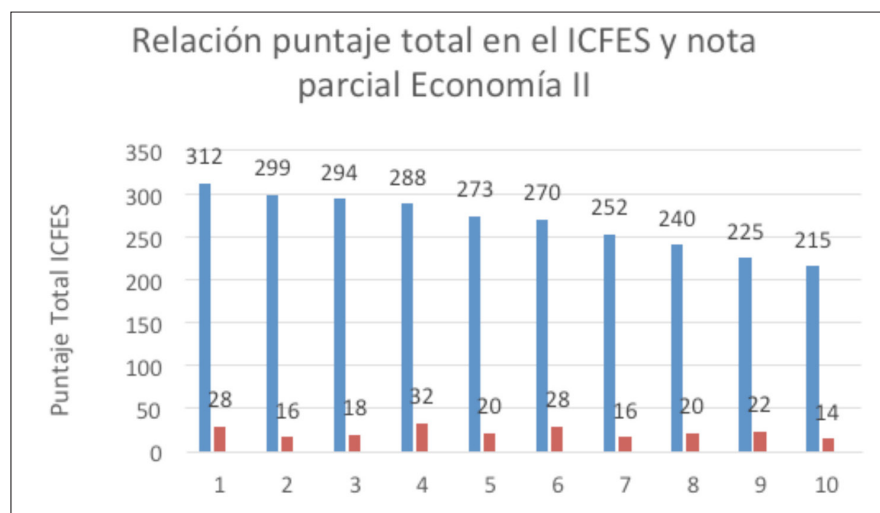
En cuanto a la relación lenguaje y

⁶ En este artículo solo se menciona el grupo control, pero no se describen ni analizan sus resultados. Estos serán presentados en una publicación posterior, donde se contrasten con los resultados obtenidos por los participantes en el grupo experimental.

rendimiento académico, se puede verificar al comparar los resultados en aptitud verbal con el puntaje total con la prueba Saber 11, así como los promedios obtenidos en las asignaturas de Administración II y Economía II: (ver gráfica 5)

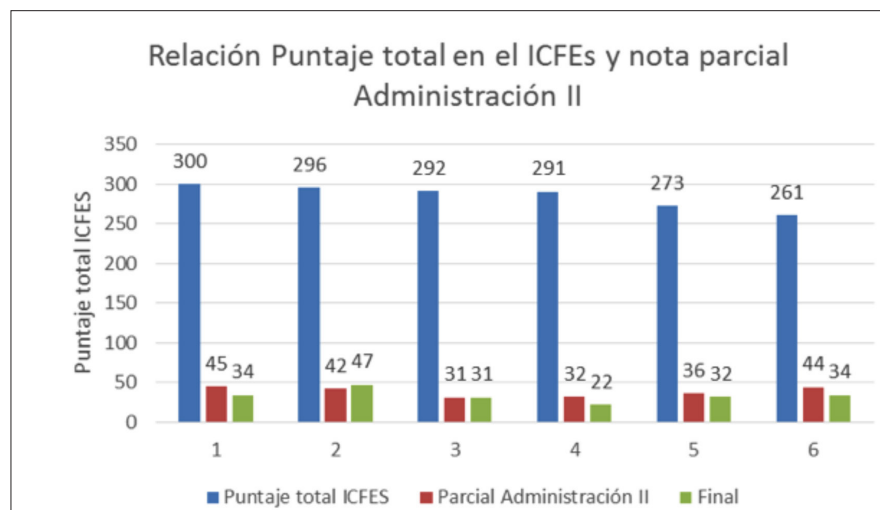
Al agrupar los puntajes de aptitud verbal o lectura crítica en relación con los puntajes totales obtenidos en la prueba Saber 11, por los estudiantes de la muestra, se encuentra que existe una correlación significativa, así: los alumnos que obtuvieron 60 o más puntos, cuyo promedio en aptitud verbal es de 61.11, tienen un promedio de 298.83 en el puntaje total, tal como lo medía el Icfes hasta 2013, porque a partir del 2014, los informes no traen el puntaje total, pero si informan el puesto ocupado en un rango de mil, que es la manera como se clasifican los bachilleres en la prueba y que se presentan en la tabla siguiente; los que están entre 50 y 59, cuyo promedio es 53.37 en aptitud verbal, alcanzaron un promedio 268.37, en el total y entre 40 y 49, cuyo promedio es de 45.5 sacaron en 220 en promedio total. Esto indica que la aptitud verbal determina, en gran medida, los puntajes totales que alcanzan los bachilleres, lo cual se convierte en un reto para los administradores de la educación, especialmente en las universidades, porque desde la inscripción pueden detectar aquellos estudiantes con problemas en cultura escrita, quienes tienen mayores posibilidades de desertar o salir por bajo rendimiento.

Gráfica 3.
Relación puntaje total en el Icfes y nota parcial Economía II



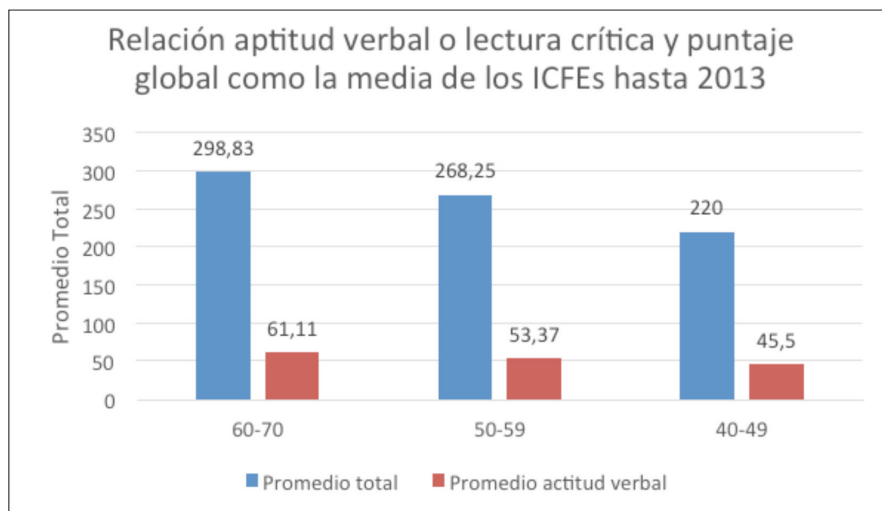
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4.
Relación puntaje total en el Icfes y notas de Administración II



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5.
Relación aptitud verbal o lectura crítica y puntaje global como la media de los Icfes hasta 2013



Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 1.
Relación aptitud verbal o lectura crítica y ubicación entre mil tal como lo mide el Icfes desde 2014

Aptitud Verbal	Promedio total	Puesto
Más de 60	63	224
50 -59	58	170
40-49	44	605
30-39	36	941

Fuente: Elaboración propia.

Al agrupar los puntajes de aptitud verbal o lectura crítica en relación con el puesto ocupado por los alumnos en la prueba Saber 11, se encuentra una correlación similar a

la de la gráfica anterior. Si bien los estudiantes que en aptitud verbal están entre 50 y 59, con un promedio de 57.5, obtuvieron una mejor ubicación, 170 en promedio; comparados

con un estudiante que con 63 en aptitud verbal ocupó el rango 224; pero si se mira los que están entre 40 y 49, con un promedio de 43.86, están en el rango de 605 en promedio y, un estudiante, con 36.1, ocupó el puesto 941, uno de los últimos lugares en las pruebas. Lo anterior confirma lo planteado.

Al respecto, se podría afirmar que los promedios obtenidos en esta prueba si son una muestra del potencial del estudiante para desempeñarse en la educación superior, contrario a lo planteado por Carlos Arturo Soto (2015), exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando, basándose en un estudio realizado en la Universidad de la Sabana, en el cual se afirma que los resultados de la prueba Saber 11 no determinan el papel del estudiante a lo largo de la carrera universitaria ni los que obtendrán en la prueba Saber Pro. Soto agrega que: “Resulta nocivo para la educación y para las políticas públicas en educación esta insistencia en los resultados en las pruebas Saber 11” (Soto, 2015, en línea). Sin embargo, las declaraciones del rector de la Universidad de Antioquia Mauricio Alviar, en una entrevista concedida a Alzate (2016) muestran la otra cara de la moneda, para quien: “El hilo conductor es la calidad, y esto empieza por mejorar nuestro sistema de admisión” (Alzate, 2016, en línea); así mismo, pregunta: “¿qué es mejor para lograr mayor permanencia de los jóvenes en la Universidad? ¿Tener mejores puntajes, que de muchas maneras podrían ser indicado-

res de mejor probabilidad de éxito académico, o tener puntajes más bajos, con un alto riesgo de deserción por el tema de la calidad?" (Alzate, 2016, en línea) y muestra la dramática cifra de deserción: "Miren la cifra que les voy a dar: entre el 2005 y el 2015, se fueron veinte mil jóvenes de la Universidad de Antioquia por bajo rendimiento académico. ¿Cómo nos vamos a quedar cruzados de brazos frente a esa realidad?" (Alzate, 2016, en línea).

4. Conclusiones

Los resultados indican que buenos niveles de aptitud verbal garantizan el éxito académico porque, tanto en el Icfes como en las notas de las dos asignaturas, los estudiantes que tenían cerca de 60 puntos en aptitud verbal, sacaron alrededor de 300 en el puntaje total de las pruebas Saber 11; así mismo, sin ser muy regular la correlación, se vio la tendencia a obtener mejores notas entre estos mismos estudiantes en ambas asignaturas. En cambio, los que sacaron puntajes en aptitud verbal por debajo de 50 puntos, tuvieron un puesto inferior, según los rangos como los clasifica el Icfes y, así mismo, notas inferiores a sus compañeros de cursos. Lo anterior demuestra la necesidad de trabajar desde la Lingüística textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmática con el objetivo de potenciar la cultura escrita, casi siempre deficiente, que traen los participantes de la educación anterior.

Lo anterior, de acuerdo con la bibliografía revisada, está altamente relacionado con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes. Si bien, en la muestra, no es muy clara esta situación, posiblemente se debe a la manera como se estratifica la población en los pueblos de donde proceden, porque al ser zonas con predominio de lo rural, no siguen los mismos parámetros que en los núcleos urbanos. Así mismo, las posibilidades de acceder a una educación de calidad, que por lo general la brindan los colegios privados de nivel superior, no se encuentra en los municipios de procedencia de estos estudiantes, quienes terminaron en instituciones educativas oficiales. Igualmente, el nivel educativo de los padres, por lo general, es inferior al de los estudiantes provenientes de las áreas urbanas.

Un semestre con dos o cuatro horas semanales no alcanza para superar significativamente los problemas que en literacidad traen los estudiantes del ciclo educativo anterior y de su entorno sociocultural; además, como la cultura escrita no prima en los procesos académicos y evaluativos de las otras asignaturas, se dificulta más el proceso con los estudiantes que no ven la necesidad de mejorar sus niveles de lectura y escritura, porque las evaluaciones son de selección múltiple, de falso o verdadero o preguntas abiertas con un reducido espacio para responder y no verdaderos ejercicios de escritura y de consulta que ge-

neren en los estudiantes la necesidad de estructurar un texto, citar y referenciar y pensar para adquirir y clarificar los conocimientos. Al respecto, uno de los profesores colaboradores, cuyos exámenes sirvieron para analizar el nivel de textualidad de los participantes, al finalizar el segundo semestre, al referirse a esta situación menciona, en cuanto a los textos que los estudiantes deben leer para el examen, estos no son difíciles, por tanto, no ofrece una mayor dificultad ni en el lenguaje ni en el léxico, pero como ingresan con tantos problemas de lectura y escritura, tienen dificultades para resolver las preguntas, especialmente si son abiertas.

Por otro lado, la admisión debiera ser más flexible y a los estudiantes que, después de haberse analizado su historial académico, presenten dificultades que hagan predecibles un rendimiento académico insuficiente, es decir, a tener problemas de permanencia o poner en peligro su situación académica, proponerles ingresar a programas de introducción al mundo académico universitario con el ánimo de adquirir las competencias requeridas para desempeñarse con éxito en la educación superior. Además, la institución debe hacer un seguimiento permanente del proceso académico de sus estudiantes, sus dificultades emocionales y sus expectativas tanto profesionales como personales.

Finalmente, no es necesario que las universidades realicen un examen de admisión, teniendo los

puntajes de las pruebas Saber 11; puesto que, al ser un examen de cobertura nacional, refleja con mayor claridad la situación de la educación colombiana en su conjunto, por tanto, puede predecirse a partir de los puntajes en las diferentes áreas del conocimiento, el posible rendimiento académico de los estudiantes. Vale la pena señalar que en las cuatro investigaciones realizadas en la IUE, los estudiantes con bajos puntajes en dichas pruebas, por lo general, han salido por bajo rendimiento desde el primer semestre. Igualmente, se ha encontrado una correlación entre estos puntajes y los obtenidos en el examen de admisión, como acá se evidencia.

5. Referencias

- Aguado, J. (14 de diciembre de 2010). Soria la pequeña Finlandia del informe PISA. Disponible en http://www.larazon.es/historico/7581-soria-la-peque-na-finlandia-del-informe-pisa-HLLA_RAIZON_347508#Ttt1CDnuluYQEyFG.
- Alzate, C. (7 de abril de 2016). "No todos los economistas son neoliberales". Recuperado de <http://de-laurbe.udea.edu.co/2016/04/07/no-todos-los-economistas-son-neo-liberales/>
- Arroyo, J. (8 de febrero de 2016). Ambición y excelencia: de barrio pobre a Oxford. Disponible en <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2016/02/08/ambicion-y-excelencia-el-camino-del.html>
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En: Serrano, Stella y Mostacero, Rudy, La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D y Morales, Ó. (2009). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En: Cassany, Daniel (comp.). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, pp. 109-128.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2002). El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento. Bogotá: ICFES.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. En Zona Próxima, 6, pp. 12-31 Universidad del Norte.
- Castro, M.; Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En: Parodi, Giovanni (editor). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Santiago: Ariel, pp. 49-70
- Dubois, M. (enero-junio de 2011). Lectura y escritura en las aulas de educación superior. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/735/1498> (vol. 15, No. 12).
- García, M.; Espinoza, J.; Jiménez, F. y Parra, J. (2013). Separados y desiguales Educación y clases sociales en Colombia. http://www.dejusticia.org/files/r2_actividades_recursos/fi_name_recurso.591.pdf
- González, B. (18 de diciembre de 2015). ¿Por qué no nos fijamos en Soria en vez de en Finlandia? Disponible en <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2015/12/18/por-que-no-nos-fijamos-en-soria-en-vez.html>
- Halliday, M.A.K (1982). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad en estudiantes del programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. En Zona Próxima, (15), pp.54-77.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Marín, G. (2011). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes del programa de Psicología de la IUE?. En: Cuadernos del Siune (2), pp. 19-30. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Henao, J., Londoño, D., y Frías, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: Ikala, revista de lenguaje y cultura, N° 19 (ene-abr), pp. 27-45.
- Isaza, J. (7 de septiembre de 2011). Calidad de la educación. Disponi-

ble en <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-297702-calidad-de-educacion>

Londoño, D., Henao, J., Frías, L., y Moreno, V. (2012). Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado. Informe de Investigación. Institución Universitaria de Envigado.

Londoño, D. (2013). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde (Tesis Doctoral).

Londoño, D. (2015). Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico. Medellín: Editorial Sello IUE.

Ocde y Banco Mundial (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación La Educación superior en Colombia. Paris. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Orduz, R. (26 de agosto de 2013). Ejemplos de calidad educativa. Disponible en <http://www.elespectador.com/opinion/ejemplos-de-calidad-educativa-columna-442674>

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? En: *Signos* 38(58), pp. 221-267.

Puig, J.; Castañeda, L. y Henao, J. (1986). Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín. Medellín. Universidad de Antioquia.

Pnud (2015). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Educación de calidad: para una ciudad y un país equitativos. Disponible en <http://www.cinde.org.co/Docs/undp-co-educacioncalidad-2015.pdf>

Reyes, Y. (27 de octubre de 2013). Lectura y capital simbólico. Disponible en http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/yolandareyes/lectura-y-capital-simbolico-yolanda-reyescolumnista-el-tiempo_13145693-4

Sánchez, G. (primero de agosto de 2014). ¿Tiene el sector privado un rol en mejorar la calidad educativa en América Latina? Disponible en http://internacional.elpais.com/internacional/2014/08/01/actualidad/1406912634_873987.html

Sánchez, J. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral.

Revista En-cuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141.

Semana (8 de abril de 2016). ¿Por qué ellas son mejores en letras y ellos en matemáticas? Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/estudio-sobre-desigualdad-de-genero-asociado-al-aprendizaje/468527>

Serrano, M. (enero-abril de 2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35762/1/articulo10.pdf>

Soto, C. (3 de noviembre de 2015). Las pruebas Saber no son el fin. Recuperado de http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/las_pruebas_saber_no_son_el_fin.php#.Vqf20IXhDIU

Zaid, G. (octubre 2014). Futuro de la universidad. En *El Malpensante*. Bogotá, pp. 8-9.

Zambrano, J. y Guerrero, R. (septiembre-diciembre de 2015). Escribir en la Universidad: Una Revisión de las Investigaciones de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura Medellín, Colombia, Vol. 20, pp. 385-398. Disponible en www.udea.edu.co/ikala