

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y SU INCIDENCIA EN LA DESERCIÓN  
UNIVERSITARIA: PROPUESTA DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA PARA UN  
PREGRADO UNIVERSITARIO

DANIEL OLIVERA PANIAGUA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA -CEDEDUIS-  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
BUCARAMANGA  
2018

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y SU INCIDENCIA EN LA DESERCIÓN  
UNIVERSITARIA: PROPUESTA DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA PARA UN  
PREGRADO UNIVERSITARIO

DANIEL OLIVERA PANIAGUA

Monografía para optar al título de Especialista En Docencia Universitaria

Directora

ADRIANA ROCÍO LIZCANO DALLOS

Magister en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA -CEDEDUIS-  
BUCARAMANGA

2018

## **DEDICATORIA**

A los/as comprometidos/as con la construcción de un mundo mejor para todos/as.

A mi familia, en especial a mi madre por su apoyo constante y a mi padre por que  
será por siempre un ejemplo en mi memoria.

A Yira, por ser mi compañera perseverante y luchadora.

## CONTENIDO

|   | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN.....   | 11   |
| 1. CONTEXTO.....  | 13   |
| 1.1 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE EL PROBLEMA DE LA<br>DESERCIÓN.....  | 13   |
| 1.2 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE LAS DEFICIENCIAS EN<br>COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITORAS.....                           | 15   |
| 1.3 EL DOCENTE MEDIADOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-<br>APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA FORMACIÓN<br>INTEGRAL..... | 17   |
| 2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....  | 19   |
| 3. MARCO TEÓRICO.....   | 21   |
| 3.1 ANTECEDENTES.....   | 21   |
| 3.2 MARCO CONCEPTUAL.....   | 27   |
| 3.2.1 LA DESERCIÓN COMO UN FENÓMENO MULTIFACTORIAL.....   | 28   |
| 3.2.2 VARIABLES ACADÉMICAS DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO<br>ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....                      | 35   |
| 3.2.3 ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LECTURA Y ESCRITURA EN LA<br>UNIVERSIDAD.....   | 41   |
| 4. ANÁLISIS.....  | 49   |
| 4.1 LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS COMO ESTRATEGIA<br>PEDAGÓGICA DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA.....      | 49   |
| 4.2 ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS PARA<br>APRENDER.....   | 54   |

|  |    |
|--|----|
| 5. PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA LA ASIGNATURA DE HUMANIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA..... | 61 |
| 6. CONCLUSIONES .....  | 69 |
| BIBLIOGRAFÍA.....  | 71 |

## LISTA DE TABLAS

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| TABLA 1. ESTADO DEL ARTE DE LOS DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL.....           | 32          |
| TABLA 2: VARIABLES ASOCIADAS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....                               | 41          |
| TABLA 3. CONTRASTE ENTRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN POR ESCRITO FRECUENTES Y DESEABLES..... | 59          |
| TABLA 4. DISEÑO PEDAGÓGICO DEL CURSO DE HUMANIDADES: DESARROLLO DE LA UNIDAD 3. ....     | 62          |

## RESUMEN

**TÍTULO:** LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y SU INCIDENCIA EN LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA: PROPUESTA DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA PARA UN PREGRADO UNIVERSITARIO.\*

**AUTOR:** DANIEL OLIVERA PANIAGUA.\*\*

**PALABRAS CLAVES:** alfabetización académica, deserción universitaria, rendimiento académico, propuesta didáctica.

### **DESCRIPCIÓN:**

Las universidades colombianas tienen una enorme preocupación por los altos niveles de deserción que se presentan en las carreras universitarias. Entre los diversos factores que llevan al estudiante a tomar la decisión de abandonar sus estudios, cada vez se presenta con mayor relevancia el relacionado con determinantes académicos, específicamente con la comprensión y producción de textos académicos como práctica que abarca todos los ámbitos del quehacer universitario. La falencia en las competencias lectoescritoras impide que los estudiantes alcancen el nivel requerido, afectando su rendimiento académico. Esta situación aumenta el riesgo de mortalidad académica y puede conducir a nuevos casos de deserción. La presente monografía se vincula con dos propósitos. En primer lugar, se realiza un análisis crítico y reflexivo sobre la relación existente entre los procesos de lectura y escritura en la educación superior y su incidencia en la tasa de deserción, situando a la alfabetización académica como base del estudio. El segundo propósito es el de generar una secuencia didáctica que contenga algunos de los elementos concernientes a dicho enfoque para la asignatura de Humanidades. La estrategia podría ser válida como ejemplo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en cada una de las disciplinas, a través de un proceso de aprendizaje mediado por la lectura y la escritura como elemento básico de la universidad y de la formación para la vida. El estudio concluye que, a través de estrategias didácticas mediadas por los principios de la alfabetización académica, el estudiante tendrá la posibilidad de aprender a leer y escribir desde las disciplinas, sentando las bases para la prevención de la deserción por factores académicos.

---

\* Monografía de grado

\*\* Universidad Industrial de Santander. Vicerrectoría Académica. Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS. Directora: Adriana Rocío Lizcano Dallos, Magister en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación.

## ABSTRACT

**TITLE:** ACADEMIC LITERACY AND ITS IMPACT IN UNIVERSITY DROPOUT: PROPOSAL OF A READING/WRITING ACADEMIC STRATEGY FOR A UNIVERSITY DEGREE\*

**AUTHOR:** DANIEL OLIVERA PANIAGUA.\*\*

**KEY WORDS:** Academic literacy, university dropout, academic performance, didactic strategy.

### DESCRIPTION:

Colombian universities have a enormous concern about the high rates of dropout on their programmes. Among the factors that lead the student to take the decisión to drop out, has been gaining increasing importance those related to academic component, specifically, associated to comprehension and production of academic texts as a practice that covers all areas of university work. Deficiencies in literacy skills prevents students from reaching the required level, which is reflected in their academic performance. This situation increases the risk of academic mortality and can lead to university dropouts. The monograph has two purposes. First of all, a critical and reflective analysis about the relationship between reading writing processes in higher education and the dropout rate, taking the academic literacy approach as the basis of the study. The second purpose is to generate a didactic sequence that contains some of the key elements to the academic literacy approach for the Humanities subjects. The strategy could be valid as an example to improve the academic performance of students in each of the disciplines through a learning process mediated by reading and writing as a basic element of the university and life training. The study concludes that through didactic strategies mediated by the keys of academic literacy approach, the student will have the opportunity to learn how to read and write from the disciplines, establishing a strategy to prevention the dropout by academic factors.

---

\* Monograph grade

\*\* Industrial University of Santander. Academic Vice. Center for the Development of Teaching – CEDEDUIS. Director: Adriana Rocío Lizcano Dallos, Master in Information Technologies applied to Education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las universidades colombianas tienen una enorme preocupación por los altos niveles de deserción que se presentan en las carreras universitarias. Los beneficios sociales, económicos y culturales que se gestan con el aumento en las tasas de cobertura no corresponden con los impactos que generan los altos índices de deserción universitaria. Este fenómeno se considera un fiasco para las políticas institucionales y en un fracaso personal para el estudiante que abandona sus expectativas educativas.

Entre los diversos factores que llevan al estudiante a tomar la decisión de abandonar sus estudios, cada vez se presenta con mayor relevancia el relacionado con determinantes académicos. Este aspecto ha llamado la atención de las universidades y de los investigadores, para poner su foco de atención en las competencias de comprensión y composición de textos. Margarita Alegría, profesora- investigadora de la Universidad Autónoma de México, se refiere al tema expresando que “la carencia de habilidades comunicativas como lectura y escritura figura entre los motivos principales que conducen al joven universitario a desertar de sus estudios, ante la imposibilidad de procesar textos, elaborar reseñas y reportes de lectura”<sup>1</sup>. Es decir, una práctica que abarca todos los ámbitos del quehacer universitario y que muchos estudiantes no consiguen desempeñar con el nivel exigido, lo que se refleja en su rendimiento académico y en los riesgos de mortalidad académica o, finalmente, de deserción.

Así, el primer propósito de esta monografía consiste en realizar un análisis crítico y reflexivo sobre la relación existente entre los procesos de lectura y escritura en la

---

<sup>1</sup> ROSALES, R. La falta de habilidades en lecto-escritura causa deserción en universidades, afirman en la UAM. [En línea]. (Recuperado en 13 de enero de 2018). Disponible en <http://www.comunicacionuniversitaria.uam.mx/boletines/anteriores06/indice/dic5-06-1.html>

educación superior y su incidencia en la tasa de deserción, situando el enfoque de la alfabetización académica como base para generar estrategias didácticas que permitan que el estudiante aprenda a leer y a escribir desde las disciplinas. A ello se suma la posibilidad de construir, desde esta perspectiva, un mecanismo de prevención de la deserción por factores relacionados con su rendimiento académico y la falta de habilidades de lectoescritura académica.

El segundo propósito es el de generar una secuencia didáctica que contenga algunos de los elementos concernientes al enfoque de la alfabetización académica para la asignatura de Humanidades<sup>2</sup>, como ejemplo de estrategia que podría servir para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en cada una de las disciplinas a través de un proceso de aprendizaje mediado por la lectura y la escritura como elemento básico de la universidad y de la formación para la vida.

Como se verá a continuación, la deserción académica está determinada por múltiples elementos que pueden emerger al mismo tiempo y dificultan la delimitación de su estudio debido a su complejidad. Sin embargo, para la presente monografía, se resolvió acotar la temática a tres variables específicas: correlación entre deserción por factores académicos, rendimiento académico y alfabetización académica.

---

<sup>2</sup> La elección de esta materia se justifica por ser una asignatura dentro de mi carga laboral en la Universidad Popular del Cesar – Seccional Aguachica. Sin embargo, se subraya que en cada disciplina y contexto se deberá reflexionar sobre las estrategias didácticas convenientes para fomentar la alfabetización académica.

## 1. CONTEXTO

### 1.1 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN

En las últimas décadas, la deserción estudiantil se ha presentado como un fenómeno de creciente preocupación para las universidades latinoamericanas. Según datos del último informe del Banco Mundial sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe<sup>3</sup>, las tasas de matrícula aumentaron del 17 % en 1991 al 40% en 2010 acompañadas por una expansión de Instituciones de Educación Superior, al tiempo que se elevaban las tasas de deserción donde se calcula que solo el 50% de los estudiantes que entran a la universidad terminan sus estudios. Para el caso de Colombia, la Universidad del Rosario<sup>4</sup> ofrece unos datos comparativos: se calcula la deserción en Argentina en un 43% y 52% en Venezuela, mientras que para el caso colombiano se sitúa en 44,9%. Un número muy alto si se compara con el promedio de la Unión Europea (12,8%).

Para el estudio de este fenómeno, podría ser relevante la elaboración de un análisis que evalúe los impactos negativos que genera la deserción a nivel social y comprender los factores sociales, económicos, políticos y culturales que inciden en estas cifras tan elevadas en comparación con otros casos internacionales.

---

<sup>3</sup> FERREYRA, María Marta, et al. Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. (Recuperado en 14 de enero de 2018) Disponible en

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. P. 8

<sup>4</sup> UNIVERSIDAD DEL ROSARIO. Deserción estudiantil: las universidades pasan al tablero. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad del Rosario. S.f. (Recuperado en 15 de enero 2018.) Disponible en <http://www.urosario.edu.co/desercion/>

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)<sup>5</sup> en su documento sobre la prevención de la deserción, señala la incongruencia que tiene aumentar la cobertura de matrícula sin disminuir los índices de deserción. Esto evidenciaría que los esfuerzos institucionales para mejorar la calidad y la permanencia serían de bajo impacto. A ello se suma el hecho de que unos niveles elevados de deserción generan pérdidas económicas y sociales a todos los actores involucrados en esta problemática (sociedad, universidad, familia e individuo desertor). De modo que, la máxima institución educativa del país es consciente de la apremiante necesidad de generar estudios que sirvan para comprender este fenómeno y proponer estrategias efectivas que disminuyan los porcentajes.

Las universidades del país están ejecutando algunas acciones, a través de las dependencias de Bienestar Institucional se están implementando políticas de apoyo financiero para hacer frente a los altos costos de los programas<sup>6</sup>. A ello se suma el apoyo del Ministerio de Educación que diseñó el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) como herramienta para identificar estudiantes en riesgo y caracterizar la deserción estudiantil a partir de unas variables determinadas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por disminuir los niveles de deserción, todo indica que las expectativas del ente público, fijadas en el Plan Decenal de Educación, no van a ser cumplidas: disminuir la tasa de deserción hasta el 25% en 2019<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2009. P. 14

<sup>6</sup> SEMANA-EDUCACIÓN. Conozca las ayudas al estudio que otorgan las universidades, [En línea]. Marzo 30 de 2016. Revista Semana. (Recuperado 16 abril de 2018) Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/becas-ayudas-al-estudio-en-universidades-a-estudiantes-sin-recursos/520159>

<sup>7</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2009. P. 107

El reto de las universidades está en aprender más sobre cómo afectan los factores internos y externos a la permanencia de los estudiantes, reconocer los tipos de abandono, fomentar una política educativa que mejore la calidad e implementar estrategias de prevención efectiva basadas en el seguimiento y la acción, generando programas integrales de apoyo financiero, psicológico y académico que posibiliten a los estudiantes continuar con sus estudios.

## **1.2 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD ANTE LAS DEFICIENCIAS EN COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITORAS.**

Estudios recientes<sup>8</sup> apuntan a que la apertura del sistema de educación superior trajo consigo un factor que incide en el rendimiento académico y en las tasas de deserción: la entrada de jóvenes con un bajo nivel en comprensión y producción de textos.

Según la investigación de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLESS)<sup>9</sup> que analizó el nivel de lectoescritura en estudiantes de primer y segundo semestre de 13 universidades colombianas, los estudiantes “no saben escribir un ensayo, tienen mala ortografía y carecen de competencias en comprensión lectura”. A ello, se suma que un 47% no alcanza el nivel medio de desempeño en las competencias de lectura en pruebas internacionales. Así, las valoraciones son similares si se centran en una revisión de los resultados en las competencias lingüísticas a través de las pruebas SABER, SABER 11 o SABER-PRO.

---

<sup>8</sup> Se podrán revisar en la sección de Antecedentes.

<sup>9</sup> SEMANA-UNIVERSIDADES. Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos, [En línea]. Diciembre 30 de 2016. Revista Semana. (Recuperado en 15 enero 2018) Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>

De manera, que pareciera que la responsabilidad de todo el aprendizaje de competencias en lectoescritura recae en los niveles básico y medio. Sin embargo, los resultados tras haber culminado la educación superior continúan siendo negativos, a lo que se añade la problemática de aquellos que se quedan por fuera del sistema o desertan por no cumplir con los niveles de rendimiento que exige la universidad.

La relación entre el ámbito universitario y la lectoescritura es innata. Todo el proceso educativo se basa en estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediadas por la lectura y la escritura. Sin la adquisición de estas habilidades el estudiante se enfrenta a numerosos obstáculos que determinarán su rendimiento académico.

Desde la perspectiva institucional y docente, se hace general la queja de que los estudiantes leen y escriben poco y mal, pero ¿qué se hace para remediar esta situación? O bien, ¿son efectivas las estrategias que se proponen desde la universidad?

Es sabido que el sistema de educación básica y media debe mejorar las competencias lectoescritoras de los estudiantes. Aún con este panorama, la universidad debería hacer más que culpar infinitamente al sistema educativo previo por las deficiencias. Por ejemplo, generar propuestas de orientaciones interinstitucionales y, para el propósito de este ensayo, tener en cuenta que leer y escribir en la universidad es diferente a cualquier proceso previo. Como señala Sánchez, citando a Cisneros y Jiménez, “la lectura y la escritura son procesos cuyo aprendizaje no ha culminado al comienzo de la universidad, sino que, para acceder a la nueva cultura de las disciplinas, los estudiantes [y los investigadores en formación] deben aprender a leer y a escribir en ella”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> SANCHEZ, Alexander. Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. [Base de datos en línea]. 2016. Revista Lasallista De Investigación, 13(2) 200-

En este sentido, las instituciones de educación superior están creando nuevos espacios como cursos o talleres de lectura y escritura al inicio de los estudios superiores, pero no parecen ser lo suficientemente efectivos para el cometido de bajo rendimiento en las disciplinas. En algunos casos son cursos remediales que no tienen ninguna relación con las disciplinas de cada estudiante, y que, si bien cumplen con un propósito de enseñar técnicas formales necesarias para el aprendizaje, el estudiante lo ve como ajeno a su formación y no cumplen con el objetivo de aprender los contenidos usando “el lenguaje para la producción de esos contenidos”<sup>11</sup>, es decir, el lenguaje de las disciplinas.

### **1.3 EL DOCENTE MEDIADOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA FORMACIÓN INTEGRAL.**

En la actualidad, entre los retos más importantes para la educación en todos los ámbitos, y en específico para la superior, está el de lograr una formación integral en sus estudiantes; que estos desarrollen competencias que les permitan aprender a ser buenas personas, además de profesionales con calidad. En este ámbito, el papel del docente es fundamental, y más aún, un docente que sobrepase el concepto de *transmisor de conocimientos*; un docente mediador en su sentido más amplio, que “ofrece a un estudiante o sujeto mediado, experiencias de formación dentro de un espacio y tiempo apropiados, con el objeto de lograr su formación como persona, ciudadano y profesional, es decir, el desarrollo de competencias

---

209.(Recuperado el 14 de febrero de 2018). Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-4492016000200019&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-4492016000200019&script=sci_abstract&tlng=es). P 205

<sup>11</sup> MOYANO, Estela Inés. & GIUDICE, Jacqueline. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. [Base de datos en línea]. Mayo 11 de 2016. Revista Grafía, 13 (1) (Recuperado en 10 febrero 2018). P. 38

para que logre una completa autonomía que le permita continuar aprendiendo durante toda su vida”<sup>12</sup>.

Para ello, es fundamental un docente reflexivo que tenga la voluntad de transformar sus prácticas pedagógicas en busca de unos mejores procesos educativos y excelentes resultados en la formación de sus estudiantes; que comprenda su clase como un espacio donde se genera aprendizajes; que maneje sus disciplina, que sea comprometido; que conozca a sus estudiantes y se interese por sus aprendizajes; que sea un ejemplo de diálogo; que posicione al estudiante como protagonista de la experiencia educativa y logre que se implique en su propio proceso de aprendizaje; que sea un docente integral; que enseñe a leer y a escribir para la vida.

---

<sup>12</sup> CORREDOR M., Martha Vitalia, ARBELÁEZ L., Ruby, PÉREZ A., Martha Ilce. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2009. P. 18

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La lectura y escritura son habilidades transversales a todas las materias de los programas universitarios, es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación están marcados por la comprensión de la lectura y la composición de textos (hacer lecturas de la bibliografía, realizar informes de investigación, redactar ensayos y otro tipo de actividades). La preocupación de las universidades está en los bajos niveles de desempeño tanto en los recién ingresados (con la medición de las pruebas SABER 11) como los egresados evaluados en las pruebas SABER PRO. Las razones de estas deficiencias se pueden explicar a través de las falencias en la educación básica y media, la escasa motivación por la lectura, la falta de acompañamiento docente o la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y, por ende, la transformación de las prácticas lectoras y escritoras (aunque esta última idea también puede servir como incentivo si el profesor proyecta las estrategias adecuadas).

Está problemática, generalizada en todas las instituciones educativas de Colombia, se ha convertido en uno de los factores que incide en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y juega un papel importante en los altos índices de deserción estudiantil.

A partir del supuesto de que buenos niveles de lectoescritura mejorarían el rendimiento académico y con ello la disminución en los niveles de deserción por motivos académicos, se proyectan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se relacionan las tasas de deserción universitaria y el nivel de desarrollo de las competencias en lectura y escritura en la educación superior?

- ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para mitigar los índices de deserción estudiantil por causas relacionadas con el bajo desempeño en la competencia lectora y escritora a nivel universitario?

Con ello se evidencia que esta problemática compete a la práctica del docente, a la responsabilidad del estudiante y a las políticas institucionales.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 ANTECEDENTES

Entre las últimas investigaciones nacionales que tienen por objeto de estudio la relación entre la deserción universitaria y el componente lectoescritor, se encuentra el trabajo de Henao Salazar y Londoño Vásquez (2017)<sup>13</sup> titulado “Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado”. El estudio se centra en la relación existente entre la literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de dicha facultad, teniendo en cuenta la variable sociocultural, y como esa conexión incide en los porcentajes de deserción visibles en la institución. El proyecto se implementa en estudiantes de primer semestre de 2015 en los programas de Administración de Negocios Internacionales y Contaduría Pública que provienen de zonas aledañas al Valle de Aburrá y el objetivo es analizar cómo una estrategia de intervención pedagógica inicial a partir de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica mejora el nivel de literacidad de los estudiantes y por consiguiente reduce los niveles de deserción por factores relacionados con el desempeño académico.

Para ello se realizó un estudio descriptivo-analítico con instrumentos de recolección de datos pertinentes a pruebas de entrada y salida, intervención pedagógica, evaluaciones de tipo longitudinal, encuestas, revisión de pruebas SABER y copias de exámenes. Entre los principales resultados encontrados se puede mencionar que de 24 estudiantes matriculados en 2015-I 13 no continuaron, a pesar de contar

---

<sup>13</sup> HENAO SALAZAR, José Ignacio y LONDOÑO-VASQUEZ David. Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. En: Encuentros. Enero-junio, 2017. 15 (1). P.29-46

con beca, lo que arroja una variable interesante: en este caso, el factor económico no determina la deserción, sino que el factor principal sería el académico. Otro de los resultados que arroja el estudio es que dos de los estudiantes con mayor puntuación habían visto la materia de Taller de Lectura.

Para el presente trabajo, las conclusiones que arroja el estudio de Henao y Londoño son de gran relevancia: un buen nivel de aptitud verbal garantiza éxito académico; se requiere potenciar la cultura escrita con la que ingresan los estudiantes a la Universidad y, por último, se necesita de un seguimiento institucional que permita reforzar las estrategias que mejoren el desempeño académico de los estudiantes y disminuyan los niveles de deserción por factores de rendimiento académico.

En el año 2014, Uribe-Enciso y Carrillo- García<sup>14</sup> publican otro trabajo sobre la temática que, a diferencia del anterior, no introduce la variable sociocultural y se centra en el estudio de la deserción. Se encuentra con el título “Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil”. El estudio se lleva a cabo en una universidad privada de Bucaramanga con el objetivo de determinar si existe una relación entre la competencia lecto-escritora, el desempeño académico y la permanencia en la institución durante el primer año de estudio. Para ello se tomó una muestra de 350 estudiantes de todas las carreras en la que se aplicó un estudio de corte descriptivo-correlativo mediante pruebas lectoescritoras, cuestionarios, entrevistas y revisión de puntajes SABER 11. Los resultados encontrados determinaron que si un estudiante tiene problemas para comprender el lenguaje académico se le dificultará la construcción de conocimientos para los requerimientos de sus estudios.

---

<sup>14</sup> URIBE-ENCISO, Olga Lucía y CARRILLO-GARCÍA Stefany. Relación entre la Leco-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. En: Revista Entramado. Julio-diciembre, 2014. vol. 10, no. 2, p. 272-285.

El estudio que se hizo a través de las pruebas de lectoescritura concluye un dato que no es nuevo para el docente universitario: el grado de competencia lectoescritora con el que accede un estudiante a la universidad está por debajo del solicitado. Para mitigar el problema, los autores proponen el desarrollo de cursos de lecto-escritura específico, en consonancia con la propuesta del presente trabajo. Una conclusión paradójica del estudio aparece a través de las encuestas realizadas con estudiantes desertores donde se puede observar que la mayoría no reconoce la importancia de la competencia lecto-escritora en su formación lo que a su vez exige que el docente sea promotor de la lecto-escritura crítica y académica como competencia básica en la formación integral de sus estudiantes.

Uno de los estudios más relevantes sobre la relación entre deserción universitaria y alfabetización académica fue llevado a cabo por Giohanny Olave, Mireya Cisneros e Ilene Rojas en 2013,<sup>15</sup> <sup>16</sup> publicado en dos artículos que forman parte de una investigación dirigida por los autores en la Universidad Tecnológica de Pereira con el grupo de Estudios del Lenguaje y la Educación (Colciencias, categoría A).

El trabajo titulado “Deserción universitaria y alfabetización académica” es un ensayo sobre la relación entre ambas variables realizado a través de una revisión de literatura e interpretación de datos. Los autores señalan la dificultad para encontrar investigaciones que pongan en relación las tres variables que se manejan en la presente monografía: la lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento académico y la deserción.

Entre los datos que validan la hipótesis de su trabajo se puede mencionar que el mayor porcentaje de deserción se da entre los estudiantes que acceden a la

---

<sup>15</sup> OLAVE ARIAS, Giohanny; ROJAS GARCÍA Ilene y CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya. Leer y escribir para no desertar en la universidad. En: Folios. Julio-diciembre, 2013. vol. 2, no. 38, p.45-59.

<sup>16</sup> OLAVE ARIAS, Giohanny; ROJAS GARCÍA Ilene y CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya. Deserción universitaria y alfabetización académica. En: Educación Y Educadores. Septiembre-diciembre, 2013. vol. 16, no. 3, p. 455-471.

universidad con menor puntaje del ICFES. Los autores concluyen que, a pesar de que el dominio de la lengua escrita no es el único factor de deserción, es de gran importancia debido a que es transversal a todas las áreas del conocimiento. Para ello proponen la necesidad de generar estrategias que permitan una alfabetización continua en la universidad y específica de cada nivel académico.

Olave, Rojas y Cisneros llegan a concluir, en coherencia con los conceptos teóricos y la hipótesis central de esta monografía, que las falencias lecto-escritoras son un obstáculo para obtener un buen rendimiento académico en las asignaturas específicas, lo que posibilita que aumenten los niveles de deserción parcial o total. Por lo tanto, se necesita de alfabetización académica en las universidades.

El segundo artículo publicado bajo el título “Leer y escribir para no desertar en la universidad” tiene un contenido muy similar al anterior. Es un ensayo que analiza las relaciones existentes entre las dificultades lecto-escritoras y los niveles de deserción, a través de una revisión sobre estudios de deserción y prácticas de comprensión y producción de textos para dejar en evidencia la importancia de analizar los procesos de alfabetización en las universidades.

Entre las investigaciones a nivel internacional que se destacan por acercarse al objeto de estudio del ensayo, se puede citar la publicada en 2016 en Brasil por Laura Colombo y Mónica Prior<sup>17</sup> con el título “How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude” que se centra en el estudio de las percepciones que tienen los profesores acerca de los niveles de alfabetización académica que tienen los estudiantes que entran a la universidad, cómo son las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura académica, a la vez que explora las razones del bajo rendimiento de los

---

<sup>17</sup> COLOMBO, Laura y PRIOR, Mónica. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. En: *Ilha Do Desterro*. 2016, 69 (3), p 115-124.

estudiantes y propone un primer paso para abordar el problema de la deserción relacionada con la frustración de los estudiantes que no pueden cumplir con sus expectativas académicas por la falta de herramientas en lectura y escritura situada a su nivel universitario.

La investigación se realizó en una universidad privada de Uruguay y la muestra estaba constituida por profesores de los cursos de introducción a los que se les hizo una entrevista a profundidad sobre la alfabetización académica (percepciones sobre estudiantes de primer año, dificultades, razones de los problemas, estrategias para enfrentar los inconvenientes en lecto-escritura académica, actividades relacionadas con lectura y escritura y el papel de la lecto-escritura en el aprendizaje de los alumnos).

En esta experiencia estudia las diferencias entre un grupo de profesores centrados en cumplir con los contenidos del plan de estudios que no cuestionan su enseñanza, sino que responsabilizan del aprendizaje lecto-escritor al propio estudiante (con el supuesto de que deberían llegar a la universidad con el nivel requerido) y otro que reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y se preocupa por el rendimiento académico del estudiante, mostrando mayor inclusión académica. De modo que, se subraya el papel que cumple el docente como mediador y su incidencia en el rendimiento académico del estudiante, posicionándose como parte fundamental en las estrategias de prevención de la deserción.

En el año 2015 aparece un estudio argentino realizado por Carolina Clerici, Ana Clara Monteverde y Andrea Fernández<sup>18</sup> con el título “Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios”. Si bien, el objetivo de su trabajo fue el de estudiar cómo se relacionan las habilidades y dificultades lecto-

---

<sup>18</sup>CLERICI, Carolina; MONTEVERDE, Ana clara y FERNANDEZ, Andrea. Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. En: Ciencia, Docencia Y Tecnología. Mayo, 2015. vol. 26, no. 50, p. 35-70.

escritoras con el rendimiento académico de los estudiantes, de forma lateral se recurre al indicador de la deserción. La muestra se constituyó por 65 estudiantes de primer semestre de la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos, a los cuales se les aplicaron pruebas de lectura y escritura generales, una encuesta de evaluación metacognitiva orientada en pruebas PISA y entrevistas sobre desempeño. Los resultados arrojan unas conclusiones similares a estudios mencionados anteriormente: los estudiantes con grandes dificultades en lecto-escritura tienen un rendimiento académico bajo mientras que los estudiantes que manejan buenas habilidades lecto-escritoras tienen mayores posibilidades de continuar con éxito sus estudios.

Esta investigación, aunque no arroja datos sobre deserción, propone acciones pedagógicas de lecto-escritura desde el último año de escuela secundaria con el fin de que los estudiantes que lleguen a la universidad puedan insertarse con menor dificultad dentro del sistema universitario. De modo que, se puede interpretar que entre los objetivos de esta investigación estaría el de reducir los niveles de deserción por bajo rendimiento académico.

Por último, se menciona la tesis defendida en 2008 por Susan C van Schalkwyk<sup>19</sup>, de la Stellenbosch University (Sudáfrica), para optar al título de Doctora en Filosofía por el Departamento de Estudios Curriculares de la Facultad de Educación. Su investigación lleva por título “Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University”. El objetivo de su trabajo estaba en analizar los niveles de alfabetización académica entre los estudiantes del Programa de Grado Extendido en la Facultad de Artes y Ciencias Sociales. Este estudio se relaciona con el objeto de la presente monografía por que añade tres variables en contexto: Los niveles de alfabetización académica (proceso

---

<sup>19</sup> VAN SCHALKWYK, Susan C. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. Tesis de Phd. En Filosofía mención en Estudios Curriculares. Stellenbosch: Stellenbosch University. Facultad de Educación, 2008, 280p.

de lectura y escritura en las disciplinas) en estudiantes universitarios y la relación entre el aumento de las tasas de matrícula y las bajas tasa de retención para estudiantes de primer año.

La tesis se construye a través del diseño de un estudio de caso a través de las percepciones de estudiantes y profesores, recogidas mediante entrevistas semiestructuradas, entrevistas a grupos focales, observación y análisis de contenido. A esto se añade la recopilación de datos cuantitativos para caracterizar la investigación de forma más detallada. Entre los resultados destacables de este trabajo se pueden citar los siguientes: un módulo de alfabetización académica desde las disciplinas facilita la adquisición de estas competencias en estudiantes que llegan poco preparados; el aumento de estudiantes en el aula de primer año impacta negativamente en el aprendizaje; y la entrada a una nueva comunidad académica plantea desafíos para todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes. Por tanto, esta investigación se relaciona con la monografía por las variables que maneja en su construcción y por las características del estudio, centrado en la descripción e interpretación de una estrategia de alfabetización académica contextualizada en cada disciplina de estudio.

Por lo general, en las investigaciones mencionadas se manejan, de forma directa e indirecta, las variables de alfabetización académica, rendimiento y deserción, además que, desde la educación superior, se proponen acciones pedagógicas basadas en la lecto-escritura crítica o la alfabetización académica para contribuir a disminuir los índices de deserción por factores académicos relacionados con estos desempeños.

### **3.2 MARCO CONCEPTUAL**

### 3.2.1 LA DESERCIÓN COMO UN FENÓMENO MULTIFACTORIAL.

El estudio de la deserción en todas sus variables y consecuencias es un proceso complejo, entre otras cuestiones, por los múltiples determinantes, los diversos espacios donde aparece (escolar, universitario, terciario), la temporalización donde se observa, los actores involucrados, el impacto del evento a nivel individual y social, así como las dificultades para mitigar esta problemática. Todo ello conlleva a que existan controversias para definir de forma monolítica este fenómeno multiforme.

Uno de los referentes teóricos mencionado en gran parte de las investigaciones sobre el fenómeno de la deserción estudiantil es Vincent Tinto. Para este autor<sup>20</sup> no todo lo que esté relacionado con el abandono de estudios debe definirse como deserción ni tampoco merece una intervención institucional. Para explicar esta idea enmarca el concepto de deserción en tres perspectivas: individual, institucional y estatal, con diferentes consideraciones sobre el fenómeno.

Desde la perspectiva individual “desertar significa fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior”<sup>21</sup>. En este sentido, el estudiante entra con un propósito de graduarse, pero, por diversos factores personales y contextuales, no alcanza la meta y abandona sus estudios. Para Tinto, que un estudiante abandone una institución para cambiarse a otra o que suspenda sus estudios de forma temporal con la intención de reanudarlos próximamente, no significa deserción.

---

<sup>20</sup> TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. [En línea]. (Recuperado en 12 de enero de 2018) Disponible en [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160\\_52.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf). P. 1

<sup>21</sup> Ibid., p .4

Desde la perspectiva estatal, se diferencia las migraciones internas entre instituciones y lo que se considera deserción como tal, es decir, las formas de abandono universitario que conllevan una salida de todo el sistema formal de educación superior<sup>22</sup>. Esta premisa difiere de la perspectiva institucional que considera como desertor a todo estudiante que abandona la institución de educación superior por diversas razones, algunas requieren intervención y otra no. Por tanto, desde el enfoque de Tinto, lo que conlleva a considerar como deserción es un tipo de abandono específico que tiene implícito la noción de fracaso tanto para el estudiante como para la institución<sup>23</sup>.

Páramo y Correa, a partir de estudios realizados en la Universidad EAFIT, definen la deserción estudiantil como abandono definitivo de las aulas de clase y de la formación académica por diversas causas, pero diferenciada del retiro forzoso por bajo rendimiento académico o el retiro disciplinario. El enfoque de deserción “cubre tanto aquellos casos en los cuales se abandona el programa de formación y/o la institución donde se realiza, bien para continuar en el mismo programa académico en otra institución, bien para continuar en otro programa en otra o en la misma institución o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase”<sup>24</sup>. De modo que integra los elementos que se refieren a casos de migración académica, a la vez que confronta el concepto de deserción con el concepto de mortalidad académica, ausentismo a clase y retiro forzoso. En este aspecto, se alejan del enfoque del Ministerio de Educación Nacional debido a que en su definición no se especifica una temporalidad.

---

<sup>22</sup> Ibid., P. 11

<sup>23</sup> ROMO, Alejandra y FRESAN, Magdalena. Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. [En línea]. (Recuperado en 14 de enero de 2018). Disponible en <https://proyectedeintervencion-ca2.wikispaces.com/file/view/docto+3.pdf>. P. 11

<sup>24</sup> PARAMO, Gabriel; CORREA, Carlos. Deserción estudiantil universitaria: Conceptualización. [Base de datos en línea]. Julio de 2012. Revista Universidad EAFIT 35(114), 65-78. (Recuperado en 17 de enero de 2018). Disponible en Disponible en <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>. P.66

El Ministerio de Educación, en su labor de establecer una medición y seguimiento a esta problemática, define al desertor “como aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica”<sup>25</sup>. Esta caracterización de la deserción que hace el MEN se modifica el enfoque de Tinto, puesto que se contempla como deserción cuando el estudiante abandona la institución (deserción institucional), cuando el estudiante migra a otro programa de la misma universidad (deserción interna) o cuando aún cabe la posibilidad de que el estudiante vaya a renovar sus estudios en otra institución o programa. Fuera controversias, está es la definición que predomina en las instituciones de educación superior colombianas y que rigen las estrategias de prevención que se están llevando a cabo para reducir los porcentajes de esta preocupación social.

En lo que respecta a esta monografía, las ideas anteriores concuerdan al considerar que el tiempo es importante para atajar el problema. Pero a la vez, se deja constancia que no todo abandono es sinónimo de deserción con connotaciones negativas (de fracaso), como señala Armando Rugarcía: “pareciera que muchos alumnos no son compatibles con los cursos y con ambientes universitarios, o quizá más bien, que muchos ambientes escolares no son compatibles con los alumnos”<sup>26</sup>.

La masiva entrada de estudiantes a la educación superior en las últimas décadas conlleva a un aumento en las tasas de deserción y, con ello, los estudios para caracterizar a los desertores, comprender las raíces del problema y buscar mecanismos de prevención eficaces que resuelvan los impactos negativos que genera este fenómeno a nivel individual, institucional y social.

---

<sup>25</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Óp. cit., p. 22

<sup>26</sup> PARAMO. Óp. Cit., p. 66

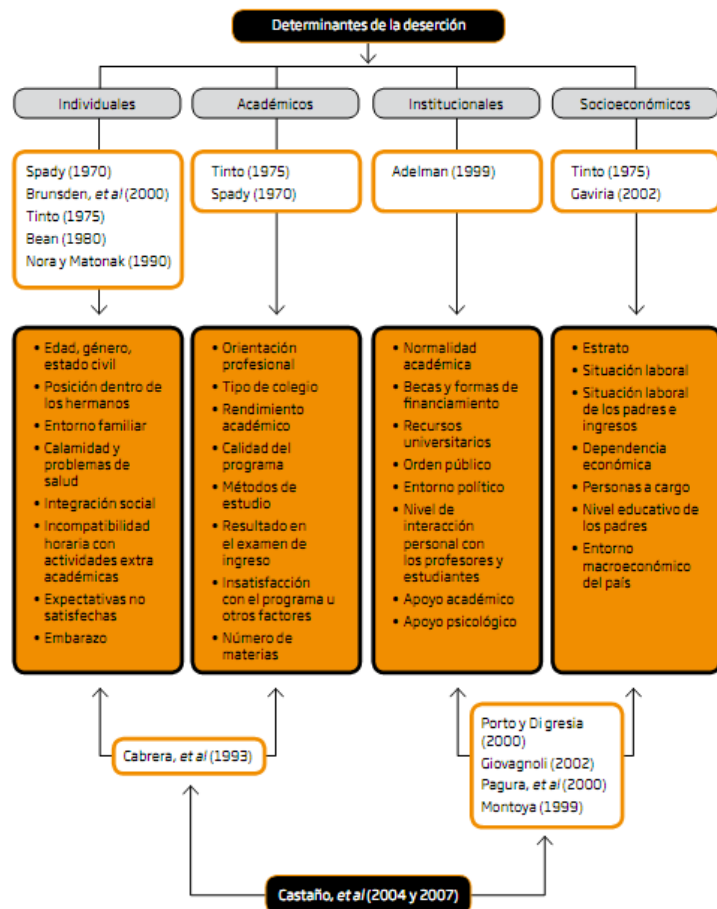
Una dificultad para crear estrategias de prevención de la deserción universitaria es la multiplicidad de determinantes que se pueden conjugar en un mismo plano. Por tanto, el estudiante, en su complejidad personal y contextual, puede desertar por la incidencia de múltiples variables. Una variable por si sola puede no ser la causa de deserción.

Para tener una visión general del fenómeno se considera importante destacar cuales son los determinantes que inciden en los casos de deserción universitaria según diversos estudios como recopila el MEN, citando a Castaño, *et al.* (2007) (Tabla 1)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Óp. Cit. P. 27

**Tabla 1. Estado del arte de los determinantes de la deserción estudiantil**



Fuente: Castaño, *et al.* citado por MEN.

Luis Hernando Ramírez, propone cuatro escenarios para analizar las raíces de la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombianas. El primero está relacionado con los niveles de formación básico y medio, y se refleja en “una queja común, expresada de manera reiterativa por los profesores y directivos universitarios, que muchos estudiantes llegan deficientemente preparados del bachillerato, para asumir y culminar su educación profesional madura y exitosa”<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> RAMIREZ, Luis Hernando. Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombiana: Un debate necesario. [En línea]. (Recuperado en 15 de enero de 2018). Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/509>. P. 24

Esta afirmación tendrá sus controversias cuando se mencione el concepto de alfabetización académica, pero en el tema que nos acata habría que hacer mención del debate de porqué las instituciones de educación básica y media han de preparar a sus alumnos para la universidad. Es difícil afirmar que la totalidad de los colegios formen estudiantes para la universidad, debido a que no es la única alternativa de educación para la vida laboral<sup>29</sup>.

El segundo escenario tiene que ver con la familia y la sociedad, y como desde el entorno cercano se presentan problemas personales que afectan al rendimiento académico del estudiante como pueden ser los casos de violencia intrafamiliar, embarazos, desempleo, además de presiones de los padres para que el hijo elija una carrera que no le interesa o la falta de seguimiento a su formación.

El tercer escenario tiene que ver con el propio estudiante. En este aspecto, podemos subrayar lo concerniente a problemas actitudinales, a la dificultad de adaptarse al ambiente del nuevo contexto académico, a problemas de estudio, y para el presente caso, lo vinculado con las limitaciones en lectura y escritura en un contexto en el que las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación requieren de manejar unas habilidades en comprensión y producción de texto a nivel académico para solventar las actividades académicas.

El último escenario que propone Ramírez, se centra en el ámbito institucional. Subraya la necesidad de reformulación de los modelos curriculares a través de una organización de los programas académicos semestrales, debido a que obligan al estudiante a cumplir con numerosas materias en un corto plazo de tiempo. Así como la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales y de los sistemas de evaluación del aprendizaje, dado que se sustentan más en visibilizar el fracaso y en atender a una formación puramente profesional que en el apoyo a los dominios

---

<sup>29</sup> Ibid., P. 24

graduados de competencias y en la formación de personas integrales que puedan ser buenos profesionales.

Para entender la deserción como fenómeno de impacto educativo, hay que detenerse en los períodos críticos que tiene el estudiante en su recorrido académico universitario. Los datos que manejan las investigaciones citadas registran que la mayor parte de deserciones se producen en los primeros tres semestres (deserción temprana). Según afirma el MEN: “vale la pena resaltar que el 37% del total de los estudiantes desercionados abandona sus estudios en primer semestre y el 16% en segundo semestre, es decir que más de la mitad de la deserción se concentra en los dos primeros semestres; más aún, el 78% de la deserción tiene lugar en la primera mitad de la carrera”<sup>30</sup>.

Si se buscan factores de deserción para esta etapa, Tinto afirma que “parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional”<sup>31</sup>, relacionando el fenómeno con deserciones voluntarias más que con incapacidades para satisfacer las exigencias académicas. Sin embargo, el estudio realizado por el MEN concluye que la deserción temprana se da “especialmente por causas académicas y de orientación profesional y vocacional”<sup>32</sup>, lo que lleva a pensar a un abandono forzado por la situación. Por tanto, aparece el factor académico en relación con el bajo rendimiento, pero no se puede deducir que dicha variable por sí sola explique la deserción temprana debido a que en el rendimiento académico interactúan múltiples variables sociales, psicológicas, personales, culturales, que determinan la permanencia en el sistema de educación superior.

---

<sup>30</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Óp. Cit., p. 75

<sup>31</sup> TINTO. Óp., Cit., p. 4

<sup>32</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, o. Cit., p. 16

Es pertinente anotar que, aunque existe una multiplicidad de variables mencionadas hasta el momento, para el presente trabajo, la variable de rendimiento académico por falta de habilidades lectoescritoras se va a considerar como eje central en relación con las raíces de la deserción estudiantil.

### **3.2.2 VARIABLES ACADÉMICAS DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Realizar una definición holística del concepto de rendimiento académico se vuelve una labor confusa debido a la evolución de los enfoques de estudio, las variables que inciden y las limitaciones propias hacia todo intento de conceptualizar dicho constructo.

González<sup>33</sup>, realiza una explicación sobre las diferentes consideraciones en la definición de rendimiento escolar (o académico). Destaca que se ha pasado de un enfoque unicriterial basado en la asimilación entre rendimiento y voluntad de los alumnos en el trabajo escolar o aptitudes intelectuales, a un enfoque multidimensional que interrelaciona el rendimiento con múltiples variables: cognitivas, familiares, socioculturales, actitudinales, institucionales; al tiempo que se han asimilado definiciones cercanas a otras ciencias como la Física y su concepto de “esfuerzo”. Todo con un afán generalizador que hace imposible explicar claramente su naturaleza.

---

<sup>33</sup> GONZALEZ, Antonio. Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. En: La reforma de las enseñanzas medias: evaluación externa. [Base de datos en línea]. Septiembre-diciembre, 1988. Revista de Educación, 287, pp. 37-61. (Recuperado en 23 febrero de 2018) Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=51532>

Sin embargo, para no ahondar demasiado en la polémica de las definiciones, se puede destacar para la presente explicación la definición que Erazo<sup>34</sup> toma de Jiménez y Paba, al considerar el rendimiento académico como “el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia”. Por tanto, teniendo en cuenta esta definición se podría corroborar que el rendimiento de un estudiante se debe entender a través de los procesos de evaluación que serán medidos con calificaciones numéricas y/o cualitativas.

En este punto cabría aclarar que para la medición del rendimiento el instrumento más generalizado y aceptado en los sistemas educativos actuales son las calificaciones. Sin embargo, existen críticas por su uso exclusivo. Entre estas destacan las relacionadas con la subjetividad del docente al momento de calificar<sup>35</sup>, las que señalan la posibilidad de contradicciones entre altas calificaciones, calidad y profundidad de los conocimientos adquiridos<sup>36</sup>, o bien las que argumentan que la calificación no es un indicador veraz de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridas por el estudiante<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> ERAZO, Oscar. El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. [Base de datos en línea]. 2011. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 2(2), 144-173. (Recuperado en 8 de febrero de 2018). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4815141>. P. 2

<sup>35</sup> OCAÑA, Yolvi. Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. [Base de datos en línea]. Enero-junio 2014. Revista Investigación Educativa, 15(27), 165-180. (Recuperado en 10 de febrero de 2018). Disponible en <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6473>. P. 169

<sup>36</sup> RODRIGUEZ AYÁN, María Noel y RUIZ DIAZ, Miguel. Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. [Base de datos en línea]. Mayo-agosto 2011. Revista de Educación, 355, 467-492 (Recuperado en 21 de noviembre de 2017) Disponible en [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_20.pdf). P. 469

<sup>37</sup> LORENZO ALEGRIA, Maryurena. y BORGES DEL ROSAL, África. Academic Performance: Keys to Improving". In Zimmer, G., & Haumann, R. (Ed.), Handbook of Academic Performance: Predictors, Learning Strategies and Influences of Gender. New York: Nova Science Publishers, 2013.p. 178

Teniendo en cuenta lo anterior, y sin desmeritar las calificaciones para una propuesta pedagógica, se podría orientar la medición del rendimiento hacia modelos enfocados en la construcción de un aprendizaje significativo que tenga en cuenta la evaluación formativa<sup>38</sup> y que motive al estudiante a querer aprender, y partir de esos principios construir los instrumentos de medición del rendimiento académico que mejor se adapten a los objetivos pedagógicos.

Para realizar un análisis del rendimiento académico habría que considerar la multiplicidad de factores que influyen en este. Asociar el rendimiento únicamente con la capacidad intelectual o aptitudinal induce al error para una rigurosa interpretación de esta categoría. De modo que se debe tener en consideración los factores personales (de tipo cognitivo, metacognitivos, motivacionales, de hábitos de aprendizajes), sociales (de tipo familiar, socioeconómico, cultural) e institucional (estrategias didácticas, infraestructura, ambiente académico) para analizar el fenómeno desde una perspectiva multifactorial.

Desde una óptica de objeto-acción y un amplio panorama, se pueden tomar los elementos generales que plantean Lorenzo Alegría y Borges del Rosal:

Los estudiantes y sus conocimientos sobre su progreso.

Los profesores y su programación de actividades escolares

Los padres y el seguimiento sobre el rendimiento de los niños en la escuela

La administración, que busca mejorar la calidad del sistema

La sociedad, que evalúa la efectividad del funcionamiento de la escuela<sup>39</sup>.

Sin embargo, para el presente caso de estudio, se considera importante ahondar en un aspecto tan específico como es la motivación en el desempeño académico. Anaya Durand y Anaya Huertas, en su estudio sobre los factores inherentes al

---

<sup>38</sup> Este concepto de evaluación se desarrolla en el apartado Alfabetización Académica.

<sup>39</sup> LORENZO ALEGRÍA, óp., cit. P. 178

estudiante en los procesos de aprendizaje, destacan las teorías cognitivo- sociales centradas en los contextos de aprendizajes y el modelo motivacional de Pintrich como un “elemento esencial para entender el rendimiento académico en el ámbito universitario”<sup>40</sup>. En consecuencia, desde el entorno académico se deberían propiciar estrategias que permitan al estudiante generar espacios motivadores y con ello mejorar el rendimiento académico y su proceso de aprendizaje basado en una premisa fundamental: aprender a aprender.

Otra variable relevante, según estudios citados, sería la concerniente al contexto sociocultural del estudiante y como este incide en su rendimiento académico. Navarro, citando a Piñero y Rodríguez (1998) se refiere al contexto de este modo:

"la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo"<sup>41</sup>.

Si se pone el foco de atención sobre las variables académicas relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes universitario, habría que citar las mencionadas en el trabajo de Ocaña Fernández<sup>42</sup>: a) características académicas del colegio de procedencia; b) el rendimiento previo a la entrada en la universidad;

---

<sup>40</sup> ANAYA DURAND, Alejandro, ANAYA HUERTAS, Celina. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. [En línea]. Revista Tecnología, Ciencia, Educación. 2010, 25 (1) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>. P. 6

<sup>41</sup> NAVARRO, Rubén. El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. [Base de datos en línea]. Julio-diciembre de 2003. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, 1(2). (Recuperado en 9 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>. p. 4

<sup>42</sup> OCAÑA, óp., Cit., pp. 165-180

c) el rendimiento en las evaluaciones de aptitud y los exámenes de admisión; d) el rendimiento previo en cursos prerrequisitos u otras asignaturas; e) el esfuerzo y los efectos de las cargas laborales o académicos; f) la vocación del estudiante; g) las facilidades académicas entendidas como ambiente físico y apoyos académicos (tutorías).

Estas variables están muy ligadas a la educación previa, y pretenden dejar constancia de las dificultades académicas que acompañan al estudiante en su acceso a la educación superior, lo cual no quiere decir que este, necesariamente, carezca de habilidades académicas, sino que es mayor la probabilidad de que los objetivos previstos se tornen en obstáculos por la falta de competencias. Por ejemplo, en lectoescritura es común encontrar estudiantes con unos déficits que van “desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis o un proceso de evaluación, por citar algunos”<sup>43</sup>.

Para no adjudicar todo el peso a la experiencia educativa previa y, en consonancia con la propuesta de esta monografía, se considera sustancial, desde la teoría del rendimiento académico, hacer una breve mención a las variables pedagógicas atribuibles al profesor, tales como:

[La] Relación (capacidad del profesor para comunicarse e interactuar con sus estudiantes), organización-planeación (la manera como el profesor prepara, organiza y planea los programas, contenidos, insumos y recursos disponibles para el desarrollo de sus clases), motivación (expresada en el interés y entusiasmo que imprime en su acción pedagógica), estrategias didácticas (favorecen la participación y la construcción de conocimientos en sus alumnos), actualización-cualificación (entendida como el amplio y profundo conocimiento sobre los contenidos y procesos que enseña, debido a su

---

<sup>43</sup> NAVARRO, OP, cit., p. 11

educación continuada), autorregulación-monitoreo (expresado en la autonomía que despliega para verificar, evaluar y retroalimentar su quehacer pedagógico) y atención a los ritmos y estilos de aprendizaje (capacidad del docente para orientar la enseñanza conforme a las necesidades de cada educando)<sup>44</sup>.

Para cerrar este apartado, se presenta una tabla<sup>45</sup> que apoya lo expuesto con anterioridad. Recoge las diversas variables que inciden en el rendimiento académico y que se deben tener en cuenta como elementos para identificar a estudiantes en riesgo de abandono o repitencia, todo con el propósito de poder construir estrategias preventivas que contrarresten el problema de la deserción en la universidad:

---

<sup>44</sup> CASTRO MOLINARES, Suly, PATERNINA MERIÑO, Argelis Beatriz, GUTIÉRREZ BARRO, Mailen Rocío. Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. [Base de datos en línea]. Julio- diciembre de 2014. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 16. (Recuperado en 7 de marzo de 2018) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541009>. P. 157

<sup>45</sup> ARTUNDUAGA MURILLO, Martha. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. 2008. Disponible en <https://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>. P 2

**Tabla 2: variables asociadas al rendimiento académico**

|                       |  |             |  |          |
|-----------------------|--|-------------|--|----------|
| FACTORES CONTEXTUALES | <p>VARIABLES SOCIOCULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen sociocultural</li> <li>• Nivel educativo de los padres</li> <li>• Clima educativo familiar</li> <li>• Integración social del estudiante.</li> </ul> <p>VARIABLES INSTITUCIONALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo y tamaño del centro</li> <li>• Procesos de funcionamiento</li> <li>• Políticas educativas.</li> </ul> <p>VARIABLES PEDAGÓGICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas y actitudes del profesor</li> <li>• Formación y experiencia del profesor</li> <li>• Personalidad del profesor</li> <li>• Proceso didáctico</li> <li>• Acompañamiento pedagógico</li> <li>• Clima de clase, tamaño grupo</li> </ul> | RENDIMIENTO | <p>VARIABLES DEMOGRÁFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo, edad</li> <li>• Estado civil</li> <li>• Experiencia laboral</li> <li>• Financiación de estudios</li> </ul> <p>VARIABLES COGNOSCITIVAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptitudes intelectuales</li> <li>• Rendimiento académico previo</li> <li>• Capacidades y habilidades básicas</li> <li>• Estilos cognitivos</li> <li>• Motivación</li> </ul> <p>VARIABLES ACTITUDINALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad hacia el aprendizaje</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Interés por el estudio</li> <li>• Autoconcepto</li> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Decisión ante los estudios</li> </ul> | FACTORES |
|-----------------------|--|-------------|--|----------|

Fuente: Artunduaga Murillo, 2008.

### 3.2.3 ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

El propósito de esta sección es considerar las prácticas de lectura y escritura contextualizadas en la universidad como una estrategia pedagógica para construir aprendizajes significativos a través de los cuales los estudiantes podrían mejorar el rendimiento académico y, con ello, se amplía la opción de disminuir los índices de deserción estudiantil. En esta vía se considera como parte del marco teórico el

enfoque de la alfabetización académica y para su comprensión se hará una aproximación a su definición, características y relación con el ámbito disciplinar de la universidad.

En palabras de Carlino, la alfabetización académica es:

Un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos<sup>46</sup>.

Esta definición se toma para fundamentar el presente trabajo, pero necesita de una ampliación y contraste para entender las prácticas de lectura y escritura en la universidad y los procesos pedagógicos que proponen los teóricos de la alfabetización académica.

En primer lugar, es un concepto que Carlino toma del ámbito anglosajón. Tiene sus antecedentes en el movimiento que surge a finales de los sesenta conocido como "Writing Across the Curriculum" que, entre otros aspectos, pasó de dar cursos generales al inicio de los cursos (de tipo remedial) a cursos específicos en cada

---

<sup>46</sup> CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. [Base de datos en línea] 2013. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381. (Recuperado en 16 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. P 17

disciplina (escritura funcional) partiendo de una reforma en sus currículos. De forma complementaria aparece el movimiento “Writing in the Disciplines” que ahonda en el estudio de las prácticas de escritura y géneros discursivos dentro de cada disciplina, pero con un nuevo enfoque en la noción de escritura académica: de concebirse como una habilidad lingüística o cognitiva a una actividad sociocultural situada.

A partir de estos programas, se concretó en la década de los noventa en Reino Unido el modelo de “Alfabetización Académica”<sup>47</sup> que reúne elementos de aprendizaje del discurso académico en cada disciplina, la adquisición de la competencia, y las prácticas institucionales que permiten dar solución a la necesidad específica de los estudiantes en su contexto.

Por tanto, cuando se habla de alfabetización académica se está haciendo referencia a “un proceso de alfabetización situada que requiere de estrategias de aprendizaje particulares y que no suele ser adquirida de forma natural por el hecho de estar en un contexto universitario concreto”<sup>48</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, la alfabetización académica se aleja del término generalizado de alfabetización como aprendizaje inicial y estático a través del cual se adquiere una habilidad en la educación básica que perdura en el tiempo y en el espacio. Este es un supuesto que se debe trabajar en las universidades para entender, cómo proponen los teóricos de la alfabetización académica, que el ejercicio de leer y escribir no es similar en todos los ámbitos y cada nuevo contexto

---

<sup>47</sup> CASTELLÓ, Montserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Base de datos] Julio- diciembre de 2014. Revista Enunciación, 19(2), 346-365. (Recuperado en 10 septiembre de 2017) Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>. P.349

<sup>48</sup> GUZMÁN-SIMÓN, Fernando y GARCÍA-JIMÉNEZ, Eduardo. La evaluación de la alfabetización académica. [Base de datos en línea] 201. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21 (1:5), 1-25. (Recuperado en 10 septiembre de 2017) Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45906/5102833.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. P. 5

conlleva un nuevo aprendizaje. No tomar en cuenta estos preceptos, arrastra a pensar que dichas competencias fueron aprendidas por los estudiantes en niveles previos a la universidad y que se pueden extrapolar a otros contextos sin necesidad de ayuda.

Carlino<sup>49</sup> señala que estas habilidades, que han dejado de considerarse como conocimiento básico, deben ser enseñadas en el ámbito universitario por ser un nuevo contexto con nuevas formas discursivas. Aun llegando mejor formados de la educación secundaria, van a tener la necesidad de seguir aprendiendo a producir e interpretar los textos específicos de su carrera, proceso que no lograran de forma autónoma sin la colaboración del docente. Morales y Cassany, en consonancia con lo expuesto, argumentan sobre los retos a los que se enfrenta el estudiante que inicia una carrera que concierne nuevas prácticas letradas propias de su disciplina y que exige una formación para aprender a construir significados de modo específico; añaden una visión sociocultural a la tarea de leer y escribir que supera la meramente cognitiva, discutiendo la tesis de que no se puede desvincular esas prácticas de sus contextos sociales:

Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno<sup>50</sup>.

El ámbito universitario es un espacio propio, con unos modos de lectoescritura genuinos, que requiere un dominio de textos científicos, una capacidad de hacer

---

<sup>49</sup> CARLINO, óp., Cit., P. 367

<sup>50</sup> MORALES, Oscar; CASSANY, Daniel. Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. [Base de datos en línea]. (Recuperado en 13 de febrero de 2017). Disponible en [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf) P. 3

inferencias, un manejo de extensa bibliografía, una redacción acorde a los géneros discursivos, entre otros aspectos generales. Si a esto se suman las especificidades de cada disciplina académica se podría constatar que leer y escribir en la universidad es una práctica que tiene sus propias convenciones, acorde con las disciplinas, y su propio discurso académico.

Esta característica de la alfabetización académica muestra relación con los modelos de aprendizaje situado. Díaz Barriga señala que este enfoque se opone a la psicología cognitiva y parte

de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales<sup>51</sup>.

De modo que, la idea central es que los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura académicas se vinculen a las exigencias de cada disciplina como comunidad discursiva particular con conocimientos, códigos, convenciones y estructuras textuales específicas. Como subraya Castello *et al.* son “actividades intrínsecamente relacionada con el aprendizaje y el pensamiento y se aprende una determinada materia leyendo y escribiendo textos vinculados a esa materia, apropiándose, en definitiva, de su discurso”<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. [Base de datos]. Noviembre 2003. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Pp.2-13 (Recuperado en 10 agosto de 2017) Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. P. 2

<sup>52</sup> CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES FAZ, Gerardo; VEGA LÓPEZ, Norma Alicia. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. [Base de datos] febrero de 2016. Revista Pro-Posições, 22 (1), p. 97-114. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643290>. P. 111

Por otra parte, pero defendiendo la idea de la contextualización, Carlino expone tres razones por las cuales las estrategias de enseñanza de lectura y escritura deben integrarse en cada disciplina:

existe una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje; las estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos; y la necesidad de que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de la asignatura que facilita, para ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos<sup>53</sup>.

Este enfoque teórico persigue que las universidades integren la lectura y la escritura en las enseñanzas de todas las disciplinas “porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer”<sup>54</sup>. Por esta razón, se hace necesario una transformación de los currículos, los contenidos y las estrategias pedagógicas. El objetivo es que todas las asignaturas se ocupen de los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes como un medio que les ayuda en el aprendizaje en el presente y para el futuro.

Hasta este punto, se ha descrito lo referente a procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura académica. Asimismo, parece oportuno realizar una aproximación general al componente evaluativo de la alfabetización académica en

---

<sup>53</sup> CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. [Base de datos en línea]. Enero-marzo 2003. Revista Educere, 6(20), 409-420. (Recuperado en 15 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>. P. 414

<sup>54</sup> CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. México: Fondo de Cultura Económica. 2005. p. 16

consonancia con el concepto de evaluación del aprendizaje, en aras de fortalecer el posterior análisis y propuesta didáctica.

Ruby Arbeláez presenta la evaluación como una herramienta de valoración permanente (diferenciada de la calificación) que se integra dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, afirma la necesidad de cambiar la concepción de la evaluación a la par de las transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje y pone el protagonismo en la evaluación formativa que permite reconocer el logro de las competencias a lo largo de todo el proceso educativo y genera en el estudiante un proceso de autoaprendizaje mediado por el profesor. El objetivo es “conseguir que cada estudiante pueda concebir y desarrollar sus propias estrategias e instrumentos que le permitan canalizar información sobre sus logros y demostrar a los demás la calidad de ellos, así como contribuir al enriquecimiento del proceso educativo”<sup>55</sup>.

En este sentido, para una evaluación de la alfabetización académica desde un enfoque formativo habría que tener en cuenta los elementos que cita Guzmán Simón y García Jiménez<sup>56</sup>: a) Profesores y estudiantes deben compartir aspectos básicos del proceso de evaluación como criterios a seguir; b) Los estudiantes deben asumir mayor protagonismo en el proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación; c) La retroalimentación es fundamental; d) Determinar los logros alcanzados por los estudiantes; e) Promover la mejora en su proceso de aprendizaje de lectura y escritura académica; f) Favorecer la autorregulación en base a los niveles de formación superior.

En conclusión, apostar por prácticas pedagógicas que tengan presente el enfoque de la alfabetización académica en todos sus componentes constituye una

---

<sup>55</sup> ARBELAEZ LOPEZ, Ruby (2010). Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Bucaramanga: Cededuis. P 117.

<sup>56</sup> GUZMÁN SIMÓN, Op.Cit., p. 1-25

herramienta fundamental para prevenir la deserción estudiantil y para generar aprendizajes basados en la lectoescritura académica, en consonancia con una formación integral y un aprendizaje significativo que va más allá del mera reproducción y aprobación de materias.

## **4. ANÁLISIS**

### **4.1 LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA.**

Este capítulo se focaliza en el análisis de tres aspectos centrales en la monografía: la relación existente entre la comprensión lectora y producción textual de los estudiantes en la universidad, el rendimiento académico y las tasas de deserción estudiantil; la enseñanza de la alfabetización académica como herramienta de prevención de la deserción por bajo rendimiento académico; y la enseñanza de la alfabetización académica como aprendizaje para la vida.

Como se ha desarrollado hasta el momento, el rendimiento académico es uno de los factores destacados que inciden en la deserción, este a su vez esta permeado por otros elementos (aprendizajes previos, situación familiar, edad, etc.) que se deben tener en cuenta al momento de elaborar la caracterización de estudiantes en riesgo de deserción. Un estudiante con bajas calificaciones, un desempeño débil en las clases y otras actividades académicas tiene más posibilidades de desertar. ¿Cuál sería el motivo? La disposición de tener menos elementos con lo que apoyarse frente a los obstáculos que se le presenten en la universidad.

Por lo general, los periodos con mayor riesgo de deserción se sitúan en los primeros semestres, condicionados por factores mencionados en la sección de “Deserción como un fenómeno multifactorial”. Sin embargo, llegados a esta idea se quisiera destacar la preeminencia que tiene el factor académico en las causas de deserción. Y dentro de este, lo relacionado con las deficiencias en las competencias de comprensión y producción de textos académicos. En estudios realizados en la

Universidad Tecnológica de Pereira quedó reflejado la importancia que tiene el dominio de la lengua escrita en relación con la deserción:

(...) tres factores que influyen en la deserción universitaria: económico, vocacional y académico dentro de este último se cuentan las falencias en el dominio de la lengua escrita (además del conocimiento matemático); esto ocasiona que el estudiante abandone su formación universitaria en los primeros semestres al obtener bajos promedios académicos, o bien termine sus estudios, pero no alcance el título que lo acredita como profesional porque no logra consolidar el trabajo de grado<sup>57</sup>.

En la universidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas, gira en torno a las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, es a través de estas que se construye y se comunican los conocimientos. Todas las prácticas discursivas tienen como eje transversal los procesos de lectura y escritura: realizar un ensayo, exposición, trabajo de grado requiere de la adquisición de estas habilidades. No poseerlas se convierte en un problema para la formación del estudiante hasta el punto de que incide en la decisión de abandonar los estudios.

Por lo general, el origen de estas falencias se atribuye al ámbito educativo previo a la universidad. Si bien es cierto que una gran parte de los jóvenes que acceden al sistema superior muestran dificultades académicas tanto en ortografía como en procesos de pensamiento crítico (análisis, síntesis, valoración), la universidad, ante esta problemática, no debería huir hacia adelante y esperar que la situación se solucione aplicando más de lo mismo. Se estrella ante este fenómeno, a la vez que intenta expiar sus cargos responsabilizando a la educación básica de las falencias en los procesos formativos de lectoescritura, la cual acusa a la educación preescolar y a las familias, formando así una cadena de señalamientos razonables, pero que

---

<sup>57</sup> OLAVE ARIAS, Giohanny; ROJAS GARCÍA Ilene y CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya. Leer y escribir para no desertar en la universidad. En: Folios. Julio-diciembre, 2013. vol. 2, no. 38, p.45-59. P. 53

no solucionan el problema. La respuesta podría buscarse en los términos que exponen Olave, Rojas y Cisneros:

(...) en la necesidad de pensar el desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles, tanto de manera independiente como colectiva, esto porque la responsabilidad es de cada maestro, de cada escuela en particular; pero ha de ser pensada como un proceso que durará toda la vida del estudiante, de manera que deben tenerse en cuenta las escalas de aprendizaje para formar según las habilidades que ya adquirió y las que requiere en los años siguientes. Esto significa que la educación superior también es responsable de la formación lectora a un nivel avanzado<sup>58</sup>.

Las falencias en comprensión y producción de textos en la educación básica son un hecho comprobado en las diferentes pruebas de evaluación nacional e internacional. A pesar de que, para la educación básica y media, el Ministerio de Educación establece unos “estándares básicos de comprensión textual” y “de producción textual”<sup>59</sup>, los resultados reflejan deficiencias en la adquisición de dichas competencias. Sobre todo, en el contexto de la educación pública, la que depende directamente del Estado.

Pero el panorama en la educación superior no es más alentador. Las razones son diversas. Una de ellas está relacionada con las deficiencias en la adquisición de conocimientos previos. Otra, eje central de la monografía, por la incomprensión institucional y docente de que la lectura y la escritura en la universidad es algo propio de este ámbito, que está en un nivel más avanzado y que el estudiante recién ingresado no tiene por qué saber, sino que se le debe enseñar.

---

<sup>58</sup> Ibid. P. 49

<sup>59</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. 2006. P. 18-45

Un ejemplo del argumento anterior lo ofrece Peña Borrero al explicar en qué consiste el proyecto sobre lectura y escritura de la Universidad Javeriana y subrayar el cambio en los modos de lectura que conlleva el ingreso a una institución de educación superior:

Es una lectura no sólo mucho más extensiva – un volumen mucho mayor de textos que deben leer semanalmente para las distintas asignaturas – sino también más intensiva, pues la densidad y complejidad de los textos exigen una mayor concentración y profundidad analítica. Además, la lectura no se limita a los textos asignados por los profesores, sino que incluye la consulta bibliográfica en otras fuentes que el estudiante debe ser capaz de encontrar por sí mismo para fundamentar el proceso de indagación<sup>60</sup>.

Si se suma que la tarea de leer una multitud de documentos académicos y textos científicos tiene como objetivo elaborar un escrito propio, la actividad se torna compleja para realizar un aprendizaje autónomo sin la mediación del docente. Así lo entendió, entre otras, la Universidad de los Andes para lo que creó el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad en español<sup>61</sup>, que basa su modelo metodológico en la enseñanza de estas habilidades desde las disciplinas, apoyadas en curso de formación del profesorado y tutorías a estudiantes. Pues reconocer que leer y escribir en la universidad presenta unas dificultades probadas en los estudiantes es el primer paso para fomentar acciones tendentes a colaborar con su aprendizaje gradual.

---

<sup>60</sup> PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. El proyecto Leer y Escribir en la universidad. Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior. [En línea]. Bogotá, 26-27 de abril de 2007. (Recuperado en 10 marzo 2018) Disponible en [http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena\\_L.B.\\_El\\_proyecto\\_Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_universidad.pdf](http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena_L.B._El_proyecto_Leer_y_escribir_en_la_universidad.pdf). P. 3.

<sup>61</sup> UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Centro de Lectura, Escritura y Oralidad en español. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad de los Andes. S.f. (Recuperado en 20 de marzo 2018.) Disponible en <http://leo.uniandes.edu.co/>

De lo contrario, ¿qué ocurre cuando se da por hecho que el estudiante de universidad trae consigo las habilidades lectoescritoras que se le exigen pero que no se le enseñan? Reprobación de materias, escasa participación en las clases, ausencia de autonomía en los aprendizajes, actitud pasiva y poco crítica, falta de motivación, entre otros problemas. ¿Qué podría ocurrir en la situación de un estudiante de primer semestre que se enfrenta a la lectura de textos científicos y a la elaboración de ensayos argumentativos? lo más probable que suceda, teniendo en cuenta las teorías que se han visto, es que elabore de forma errónea lo que el docente le pide. En conclusión, esta idea lleva a considerar que la correlación existente entre el rendimiento académico de un estudiante y la decisión temprana de desertar podría estar condicionada por la premisa de que, si no entienden lo que leen, no pueden dar cuenta de ello a la hora de ser evaluados<sup>62</sup> y, por consiguiente, el fracaso de no cumplir con las expectativas educativas puede conducir al abandono de los estudios.

Una de las alternativas generalizadas para dar respuesta al problema de las falencias con las que acceden los estudiantes al sistema superior son los cursos o talleres introductorios de lectura, escritura o comunicación. Son válidas, sin embargo, poseen un carácter remedial que no ataja el problema de la lectura y la escritura en la universidad. Se conciben como herramientas iniciales para reforzar aspectos lingüísticos y formales de la lectura y la escritura en general, como técnicas de redacción. Ayudan, pero no están dentro de la solución que se propone en el presente trabajo.

Entender el proceso de lectura y escritura como un aprendizaje continuo y no como una habilidad básica y estática que una vez adquirida se puede extrapolar a cualquier contexto (es decir, descontextualizarla), lleva a considerar la afirmación

---

<sup>62</sup> CARLINO, Paula. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2008. P. 178

de Gottschalk (1997) citada por Carlino: “ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir [y leer] en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida”<sup>63</sup>. Y si a ello, se agrega la multiplicidad de materias que el estudiante tiene que ver en un semestre y que considera como centrales en su proyecto educativo; la fugacidad del taller o materia de lectoescritura (por lo general, en los macro currículos se sitúa en primer y/o segundo semestre); la condensación de contenidos; la desarticulación con las prácticas de las demás disciplinas; con estas características mencionadas, las actividades remediales pierden sentido para la mayoría de los estudiantes.

Por eso, en consonancia con la tesis de la alfabetización académica, lo ideal sería considerar las prácticas de lectura y escritura desde cada ámbito del saber específico, porque cada disciplina es una comunidad discursiva exclusiva con elementos particulares. Es desde dentro de las disciplinas que se puede enseñar a comprender y producir textos de forma más significativa, reforzando la motivación de unos estudiantes que sienten que su proceso de aprendizaje lectoescritor está fundado sobre los materiales que van a ser objeto de estudio de sus propias asignaturas. Los resultados esperados se podrían manifestar en la mejora del rendimiento académico y con ello se establecería una estrategia para la prevención de la deserción por factores académicos relacionados con la competencia lectoescritora.

#### **4.2 ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR DESDE LAS DISCIPLINAS PARA APRENDER.**

---

<sup>63</sup> CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. [Base de datos en línea]. Enero-marzo 2003. Revista Educere, 6(20). (Recuperado en 15 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008> P. 415

El objetivo de esta sección es aportar un análisis reflexivo al proceso de alfabetización académica, una mirada desde la perspectiva del docente y su práctica pedagógica.

El papel que cumple el docente en la enseñanza de los procesos de alfabetización académica se convierte en un reto para él mismo. La alfabetización académica requiere de un profesor que, desde su disciplina, se comprometa a adquirir las herramientas necesarias para ocuparse de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y a escritura. Por tanto, se necesita ante todo una alfabetización académica docente. ¿Cómo obtenerla? Con formación. Para este cometido la universidad debe hacerse cargo del proceso de formación del profesorado, integrando a los especialistas de los programas de lectura y escritura con los profesores de las diversas disciplinas; apostando por un trabajo interdisciplinar que manifiesta como resultados en un doble plano: el crecimiento profesional y la formación continua (plano individual) y la transformación de sus prácticas pedagógicas en beneficio de sus estudiantes (plano educativo y social). Es a través de este trabajo colaborativo que los profesores pueden integrar en sus prácticas pedagógicas la enseñanza de la lectura y la escritura desde sus disciplinas con la certeza de que lo exigido y evaluado ha sido previamente enseñado.

Desde este enfoque teórico, la triplete docente-alumno-institución es fundamental. El aprendizaje del estudiante viene marcado por el proceso de lectura y escritura en la disciplina, y dicho proceso debe ser enseñado por el profesor de la materia. Por lo tanto, estamos hablando de un proceso de aprendizaje que no concierne únicamente al estudiantado. Siguiendo la tesis de Gatti<sup>64</sup> en relación con el propósito de esta monografía, se hace imprescindible en la enseñanza de la alfabetización académica manejar un enfoque constructivista tanto para el aprendizaje del

---

<sup>64</sup> GATTI, Alberto, et al. Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la Universidad. [Base de datos en línea] (Recuperado el 13 de febrero de 2018). Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132222?show=full>. P. 8

estudiante como para la formación del profesorado, teniendo en cuenta que la aplicación de nuevos modos de enseñanza-aprendizaje en las aulas requiere de cambios en las estrategias pedagógicas de los docentes que no serán inmediatos, pero serán necesarios para transformar la educación universitaria.

Para esta tarea, la enseñanza tradicional se convierte en un obstáculo: una clase, propiamente expositiva, centra el protagonismo en el profesor y su discurso, no requiere de prácticas lectoras o escritoras en el aula sino de trabajos adicionales que serán evaluados al finalizar el curso sin realimentar el aprendizaje, al tiempo que relega enseñar lo que más necesita el estudiante del profesor: las prácticas discursivas y los procesos de pensamiento. Si a ello se suma el inconveniente que se presenta en la necesidad de cumplir con el plan de estudios semestral programado en el currículo oficial, se podría observar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una proliferación de contenidos que son explicados por el docente de forma aglutinadora y se dan como aprendidos bajo el supuesto de que escuchar pasivamente es sinónimo de aprendizaje.

En este sentido, no se debe entender como un argumento que defiende la supresión de la clase magistral. Lo que se quiere dar a entender es una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas que incluyan la lectura y la escritura académica como objeto de enseñanza y aprendizaje, que a través de su práctica en las clases se difuminen los miedos del docente relacionados con la disminución del tiempo presencial para la explicación de los contenidos disciplinares, y más bien se distinga como una herramienta válida para la comprensión estratégica de los fundamentos esenciales de la materia. Carlino apunta esta idea de la siguiente manera:

(...) aunque el docente explique menos nociones de su disciplina (pero nunca pocas), los alumnos aprenden en definitiva más contenidos, dado que las prácticas de lectura y escritura se han convertido en objeto de aprendizaje y

por que incluirlas en el curriculum favorece que los estudiantes se apropien de los conceptos presentados por el docente. En ausencia del trabajo con lectura y escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido<sup>65</sup>.

Es así que para hacer de la alfabetización académica un proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesita de docentes transformadores y mediadores capaces de entender el contexto educativo para incluir las prácticas de lectura y escritura académica de forma innovadora desde un enfoque formativo e integral; al tiempo que ayuda a los estudiantes para solventar los obstáculos que puedan aparecer en su acercamiento a las nuevas formas discursivas y, por ende, a lidiar con las dificultades intrínsecas de todo proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si se hace referencia a experiencias de enseñanza y aprendizaje, se debe incluir, como fundamental, el proceso de evaluación. De modo que, se intenta responder a la pregunta de cómo evaluar a través de las prácticas lectoras y escritoras. Habría que tener en cuenta dos aspectos generales: 1) que los procesos evaluativos han de ser dinámicos y específicos para cada contexto (tanto como los procesos de enseñanza y aprendizaje), es decir, puede que algunas estrategias e instrumentos de evaluación funcionen en un grupo determinado de cierta universidad y esos mismos no cumplan con las expectativas en otra institución de educación superior; 2) que el estudiante pone todo su foco de atención a lo que tiene que ver con la evaluación, aunque para ser específicos, lo que concierne a una parte del proceso que es el de la medición.

De modo que, teniendo en cuenta estas dos premisas, las prácticas pedagógicas tienen que estar abiertas al cambio, el docente debe perder el miedo a investigar

---

<sup>65</sup> CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. México: Fondo de Cultura Económica. 2005. P. 156

nuevas formas de desarrollar su quehacer y la posibilidad de probar en el aula. Y esencialmente, debe planificar la evaluación, así como planifica sus clases, invocando la evaluación como experiencias de enseñanza y aprendizaje que fundamentan los procesos formativos de los estudiantes en su contexto.

Cómo se ha mencionado a lo largo del ensayo, la lectura y la escritura median los procesos de enseñanza - aprendizaje universitario y por tanto deben estar presentes en las prácticas de evaluación. De lo contrario, se caería en el error de evaluar lo que no se enseña. En la sección de “Alfabetización Académica: lectura y escritura en la universidad” se hizo mención de unas nociones generales con relación a la evaluación de la lectura y la escritura académica. Sin embargo, en esta sección se requiere una aproximación que haga evidente que las prácticas de evaluación por escrito se deben transformar para que la experiencia de aprendizaje no se quede en la mera calificación, sino que genere un verdadero aprendizaje formativo para el presente y el futuro.

En este sentido, se cree conveniente hacer explícito, a través de la siguiente tabla, lo que Paula Carlino describe como “contraste entre prácticas de evaluación por escrito frecuentes y deseables”<sup>66</sup> que se puede observar en las instituciones de educación superior.

---

<sup>66</sup> Ibid. P. 112

**Tabla 3. Contraste entre prácticas de evaluación por escrito frecuentes y deseables.**

| <b>Evaluación de trabajos escritos</b>  |   |
|---|---|
| <b>Habitual</b>   | <b>Infrecuente</b>  |
| Se da una consigna general, sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea ni ofrecer modelos que orienten hacia el producto esperado | Se reflexiona sobre el <i>destinatario</i> y el <i>propósito</i> del texto a producir, y sobre las características esperadas del escrito (trabajo con <i>modelos</i> escritos)  |
| No se explicitan de entrada los criterios de evaluación   | Se dan a conocer y se trabaja sobre los <i>criterios de evaluación</i> antes de ponerse a escribir  |
| Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos   | Se enseña qué y cómo <i>revisar</i>   |
| El escrito que llega al docente es un texto final   | El docente oferta tutorías en las que se reúne con los alumnos para discutir <i>borradores</i> intermedios  |
| El docente califica de entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota                                   | El docente <i>retroalimenta</i> la primera versión de lo escrito para posibilitar su <i>reescritura</i> optimizadora  |
| El docente corrige el texto línea a línea   | El docente da una valoración <i>global</i> , además de señalar <i>problemas</i> locales   |
| El docente evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado  | El docente-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, hace explícito el <i>efecto de lo escrito sobre su destinatario</i> .   |
| No se explica el valor cualitativo de las notas: se da a entender que 10 es mejor que 8, pero sin señalar en qué lo es.                           | Se provee una <i>escala de evaluación</i> que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota.  |
| Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación.   | Los <i>alumnos discuten</i> y contribuyen a delinear los <i>criterios de evaluación</i> durante el periodo de producción de un texto, como un modo de reflexionar sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente en la tarea. |
| Los alumnos no leen lo que otros producen   | Los alumnos, con guías del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para <i>aprender a internalizar el punto de vista del lector</i> , necesario para escribir en la academia.  |

Fuente: Adaptado de Carlino, 2005.

El cuadro anterior evidencia que la necesidad de apostar por unos modelos de enseñanza- aprendizaje basados en la formación integral y la construcción de aprendizajes significativos que permitan aprender para la vida requiere de modelos de evaluación formativa que sitúe a los estudiantes en el centro del proceso educativo. Fomentar el uso de rúbricas o rejillas de evaluación para que el estudiante comprenda que y como se evalúa; socializar los contenidos, metodologías o criterios de evaluación previo a comenzar el trabajo; retroalimentar durante el proceso para permitir la transformación de los aprendizajes; e integrar la coevaluación y autoevaluación como procesos metacognitivos y de autoaprendizaje son solo algunos de los principios que se deben tener en cuenta para andar el camino del aprender a aprender.

Todo lo visto hasta aquí es relevante para poder planificar, ejecutar y revisar estrategias didácticas que representen un avance significativo en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, la propuesta que se verá a continuación tendrá como pieza central del aprendizaje: al estudiante como individuo que forma parte de una colectividad, al profesor como mediador del aprendizaje y a las prácticas pedagógicas mediadas por el enfoque de la alfabetización académica como estrategia válida para el desarrollo del rendimiento académico y la disminución de la deserción. Sin embargo, se ha de aclarar que, como estrategia, no se pretende dar el valor de un modelo a implementar en todas las circunstancias sino, más bien, habría que tomarla como ejemplo para poner en práctica y evaluar en el propio contexto en el que se aplica.

## **5. PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA LA ASIGNATURA DE HUMANIDADES DESDE EL ENFOQUE DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.**

Para responder a la pregunta del problema ¿qué estrategias didácticas se pueden implementar para mitigar los índices de deserción estudiantil por causas relacionadas con el bajo desempeño en la competencia lectora y escritora a nivel universitario? se consideró conveniente realizar una propuesta que integrase elementos relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura y escritura de textos en las disciplinas y que han sido tratados a lo largo de la monografía. Por limitaciones propias de este trabajo monográfico, el autor no ha desarrollado el curso completo sino la Unidad 3 como ejemplo de secuencia didáctica.

En el siguiente diseño pedagógico se tuvo en cuenta, como eje central de la evaluación, los procesos formativos en consonancia con los postulados expresados a lo largo de la monografía. A su vez se incluye la evaluación diagnóstica como punto de partida, con el objetivo de comprender cuales son las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales previas de los estudiantes al momento de comenzar el proyecto. La información de la evaluación diagnóstica nos permitirá hacer un rediseño de la propuesta pedagógica en base a los resultados y expectativas que presenten los estudiantes. La evaluación sumativa también se considera en la siguiente propuesta por dos motivos fundamentales: seguir los lineamientos de la Universidad en cuanto a la valoración cuantitativa, a la vez que nos permite, como docentes, certificar si los logros de los aprendizajes se alcanzan o no.

**Tabla 4. Diseño pedagógico del curso de Humanidades: desarrollo de la Unidad 3.**

| <b>DATOS GENERALES</b>  |                                  |
|---|----------------------------------|
| <b>Programa académico/Carrera</b>   | Ingeniería Ambiental y Sanitaria |
| <b>Asignatura</b>   | Humanidades                      |
| <b>Competencias de la asignatura</b>  |                                  |
| <p>Saber conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta al individuo como ser social con una cultura específica.</li> <li>• Identifica los impactos de la globalización en el ámbito político, económico, social, cultural y ambiental.</li> <li>• Reconoce las principales características de los conflictos y los principios para la resolución pacífica.</li> </ul> <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza crítica y argumentativamente las lecturas y documentos que se presentan como insumo de trabajo.</li> <li>• Elabora documentos y material de trabajo siguiendo los requisitos proporcionados por el docente.</li> <li>• Aplica diversas técnicas de recolección de datos para fundamentar los nuevos saberes.</li> </ul> <p>Saber hacer en contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza un caso concreto de su contexto y lo fundamenta a través de la aplicación de conceptos y teorías estudiadas, junto con la interpretación propia de los hechos observables.</li> <li>• Expresa propuestas para ayudar a mitigar las diversas problemáticas que se observan en la región.</li> </ul> <p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre las actitudes individuales y grupales de forma responsable, compartiendo valores de respeto con la sociedad y el entorno.</li> <li>• Participa activamente en las actividades tanto a nivel presencial como en lo referente al trabajo independiente.</li> <li>• Muestra disposición a colaborar con el desarrollo de aprendizajes de sus compañeros/as.</li> </ul> |                                  |
| <b>Unidades de Contenido</b>  |                                  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El ser humano, la sociedad y la cultura</li> <li>2. La globalización y sus impactos políticos, sociales, culturales y ambientales</li> <li>3. Los conflictos y las formas alternativas de resolución</li> </ol>   |                                  |
| <b>UNIDAD 3</b>   |                                  |
| <b>Título de la unidad temática</b>   |                                  |
| Los conflictos y las formas alternativas de resolución  |                                  |
| <b>Competencia(s) a desarrollar</b>   |                                  |
| Explica un conflicto específico de su contexto a través de la redacción de un ensayo académico que fundamenta el análisis de conceptos, teorías, hechos observables y la  |                                  |

formulación de propuestas de resolución pacífica, demostrando una participación activa, una actitud ética y un comportamiento responsable y colaborativo.

**Tiempo estimado para el desarrollo de la Unidad**

El desarrollo de la Unidad 3 corresponde al tercer corte o final, con una duración de 6 semanas (3 horas de Docencia Directa/ 6 horas de Trabajo Independiente por cada semana)

**Estrategias de enseñanza y de aprendizaje**

Aprendizaje Basado en Proyectos: “Memorias de un conflicto”

La comprensión y composición de textos

Aprendizaje Colaborativo

**DESARROLLO DE LA UNIDAD 3**

| No. Sesión | Actividad  | Tiempo    | Materiales educativos                          | Evaluación   |
|------------|--|-----------|--|--|
| 1          | A). Cuestionario individual sobre conocimientos previos del tema.  | A). 20 m. | A). Cuestionario                               | A). Diagnóstica: sobre contenidos temáticos y procesos de comprensión y composición de textos.<br><br>C). Formativa/sumativa: Participación activa 10% |
|            | B). Explicación del proyecto; discusión sobre los criterios de evaluación e instrumentos de evaluación que se utilizarán en el proyecto; conformación de los grupos de trabajo (3 estudiantes por grupo). Se trabajará entre 2 y 4 lecturas (libro, capítulo de libro, artículo de revista de investigación) presentes en una bibliografía que abarca desde lecturas básicas a lecturas por temáticas específicas. | B). 30 m. | B). Video Beam y documento plan                |  |
|            | C). Video sobre conflictos y braimstorming para analizar diferentes problemáticas y alternativas que orienten cada proyecto. Cada grupo deberá elegir un tema de los que entrega el profesor (en relación con  | C). 1 h.  | C). Tablero, video beam, material audiovisual. |  |

|   |   |                                  |   |   |
|---|---|----------------------------------|---|---|
|   | <p>la bibliografía disponible) sobre el que llevará a cabo su proyecto. El profesor deberá promover que cada grupo elija una temática específica diferente: el objetivo es ampliar el abanico de temas que serán presentados en el proyecto. Aun así, en caso de que se repitan temas generales cada grupo deberá realizar su trabajo desde un enfoque diferente.</p> <p>D. Retroalimentación grupal del cuestionario y dudas.</p> <p><u>Actividad extra-clase:</u></p> <p>a) Planificación: cada grupo hará una búsqueda de información documental sobre el tema a trabajar para discutir con el docente y delimitar el enfoque en la siguiente sesión. Se debe hacer mención a los documentos que aparecen en la bibliografía. Si el grupo considera necesario el uso de otros documentos para ampliar contenido debe comentarlo con el profesor.</p> |                                  |   |   |
|   |   | D). 1 h.                         |   | D). Formativa                           |
|   |   | a) 6 h.TI.                       | a). Lecturas de la bibliografía propuestas por el profesor con preguntas guías. | a) Formativa: discusión del plan.       |
| 2 | <p>A) Presentación del tema específico de trabajo por cada grupo. Orientaciones del profesor.</p> <p>B) Lectura colaborativa por grupos de trabajo de una de las lecturas básicas a través de una</p>   | <p>A) 30 m.</p> <p>B) 1:30 h</p> | <p>B) Guía de lectura,</p>  | <p>A) Formativa</p> <p>B) Formativa</p> |

|   |   |                                  |  |   |
|---|---|----------------------------------|--|---|
|   | <p>guía de lectura propuesta por el docente. La lectura tendrá un contenido teórico y global sobre conflictos y resolución pacífica. Se buscará una lectura acorde con el nivel de conocimientos de los estudiantes. Lectura básica de la bibliografía.</p> <p>C) Discusión sobre la lectura a través de las guías docente. Se presenta un escrito breve que se discute como retroalimentación de la lectura. Se añade un apartado con anotaciones obtenidas a través de la retroalimentación docente y de los compañeros. Entrega al profesor para revisión y retroalimentación.</p> <p><u>Actividades extra-clase:</u></p> <p>a) Planificación: Elaboración del plan de trabajo a través de un esquema que presente lo que se va a escribir teniendo en cuenta el para qué, para quién y en qué contexto. Se deberá realizar una aproximación a las lecturas sobre la temática a través de unas preguntas orientadoras para trabajar en grupos.</p> | <p>C) 1 h.</p> <p>a) 6 h. TI</p> | <p>computador, biblioteca.</p> <p>C) Documentos de lectura y escritura</p> <p>a) Guía de lectura</p> | <p>C) Formativa/sumativa: participación a través de la entrega del producto 10%</p> <p>a) Formativa</p> |
| 3 | <p>A) Retroalimentación docente del proceso de planificación del ensayo. Discusión entre estudiantes. Se espera una reflexión</p>   | <p>A) 1 h.</p>                   | <p>A) Documentos de lectura y escritura</p>  | <p>A) Formativa</p>   |

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
|   | <p>metacognitiva del proceso de lectura a través de lista de preguntas para la metacognición.</p> <p>B) Elaboración de un primer borrador de ensayo teniendo en cuenta las lecturas y la rúbrica de evaluación. El profesor hará recorridos por grupos para orientar el proceso de escritura.</p> <p><u>Actividades extra-clase:</u></p> <p>a) Trabajo de campo a través de búsqueda de información primaria sobre el caso de estudio. Uso de la entrevista para obtener información directa. Previamente, durante primer o segundo corte, se habrá trabajado esta técnica a un nivel muy básico.</p> | <p>B) 2 h.</p> <p>a) 6 h.TI</p>              | <p>B) Documentos de lectura y escritura; rúbrica de evaluación, computador.</p> <p>a) Guía básica para elaborar entrevistas de carácter orientativo. La entrevista debe ser breve y con preguntas acordes al propósito del ensayo.</p> | <p>B) Formativa/sumativa: producto borrador 10%</p> <p>a) Formativa</p> |
| 4 | <p>A) Breve presentación de las entrevistas y valoración del proceso a través de un debate.</p> <p>B) Cada grupo intercambia su borrador con otro grupo distinto que harán una lectura pública de cada borrador. Comentarios del grupo lector y del docente que ayude una reflexión metacognitiva del proceso de lectura.</p> <p>C) Por grupos de trabajo, se realizará una reescritura del ensayo teniendo en cuenta en</p>  | <p>A) 1 h.</p> <p>B) 1 h.</p> <p>C) 1 h.</p> | <p>A) Documentos de lectura y escritura.</p> <p>B) Documentos de lectura y escritura.</p> <p>C) Documentos de lectura y escritura</p>  | <p>A) Formativa</p> <p>B) Formativa</p> <p>C) Formativa</p>             |

|   |   |                               |   |   |
|---|---|-------------------------------|---|---|
|   | <p>cuenta la retroalimentación de las lecturas y la rúbrica de evaluación. Orientaciones del profesor durante la clase. Si se requiere de mayor tiempo se podría trabajar en las horas de tutorías con acompañamiento docente.</p> <p><u>Actividades extra-clase:</u></p> <p>a) Tutorías para revisar borradores del ensayo por grupos.</p>   | a) 6 h.TI                     | a) Documentos de lectura y escritura  | a) Formativa/sumativa: lista de asistencia a tutoría 5%                     |
| 5 | <p>A) Cada grupo intercambia su reescritura del ensayo con otro grupo que hará una lectura y anotaciones sobre el texto.</p> <p>B) Debate sobre los procesos de lectura y redacción de textos, teniendo en cuenta las anotaciones de los estudiantes como lectores. Profesor como moderador y orientador.</p> <p><u>Actividades extra-clase:</u></p> <p>a) Tutorías por grupo para mejorar el proceso de reescritura y consolidación del texto final.</p> | <p>A) 1 h.</p> <p>B) 2 h.</p> | <p>A) Documentos de lectura y escritura</p> <p>B) Documentos de lectura y escritura</p> | <p>A) Formativa</p> <p>B) Formativa/sumativa: lista de participación 5%</p> |
|   | <p>a) Tutorías por grupo para mejorar el proceso de reescritura y consolidación del texto final.</p>  | a) 6 h.                       | a) Documentos de lectura y escritura  | a) Formativa/sumativa: asistencia a tutoría 5%                              |
| 6 | <p>A) Exposición del ensayo en la I jornada sobre conflictos y resolución pacífica: Memorias de un conflicto”, dirigida a estudiantes de la Universidad y a la población de la región.</p>  | A) 3 h.                       | A) Video beam, biblioteca.  | A) Formativa/sumativa: rúbrica de evaluación 50%                            |

|  |  |                  |  |  |
|--|--|------------------|--|--|
|  | <p>Entrega de ensayos finales al profesor para integración en un libro que recoja los trabajos de cada grupo. Además de la publicación de un blog online para acceso público.</p> <p><u>Actividades extra-clase:</u></p> <p>a) Memoria reflexiva individual (metacognición) sobre el proyecto, con énfasis en los procesos de lectura, escritura y aprendizaje.</p> <p>b) Tutoría por grupos para evaluar el proceso de trabajo en equipo.</p> | <p>a) 6 h.TI</p> | <p>a) Guía de preguntas para la metacognición.</p> <p>b) Lista de cotejo, con énfasis en trabajo colaborativo.</p> | <p>a) Formativa: Guía de preguntas para la metacognición.</p> <p>b) Formativa/sumativa: lista de cotejo 5%</p> |
|--|--|------------------|--|--|

## 6. CONCLUSIONES

- Es desde dentro de las disciplinas que se puede enseñar a comprender y producir textos de forma más significativa, reforzando la motivación de unos estudiantes que sienten que su proceso de aprendizaje lectoescritor está fundado sobre los materiales que van a ser objeto de estudio de sus propias asignaturas. Los resultados esperados se podrían manifestar en la mejora del rendimiento académico y con ello se establecería una estrategia para la prevención de la deserción por factores académicos relacionados con la competencia lectoescritora.
- La alfabetización académica requiere de un profesor que, desde su disciplina, se comprometa a adquirir las herramientas necesarias para ocuparse de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, se necesita ante todo una alfabetización académica docente.
- La universidad debe hacerse cargo del proceso de formación del profesorado, integrando a los especialistas de los programas de lectura y escritura con los profesores de las diversas disciplinas; apostando por un trabajo interdisciplinar que manifieste resultados en un doble plano: el crecimiento profesional y la formación continua (plano individual) y la transformación de sus prácticas pedagógicas en beneficio de sus estudiantes (plano educativo y social).
- El docente debe perder el miedo a investigar nuevas formas de desarrollar su quehacer y la posibilidad de experimentarlas en el aula, en un proceso continuo de observación y mejora. Y esencialmente, debe planificar la evaluación, así como planifica sus clases, aprovechando la evaluación como

experiencias de enseñanza y aprendizaje que fundamentan los procesos formativos de los estudiantes en su contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

ANAYA DURAND, Alejandro, ANAYA HUERTAS, Celina. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. [En línea]. Revista Tecnología, Ciencia, Educación. 2010, 25 (1) Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>> ISSN 0186-6036.

ARTUNDUAGA MURILLO, Martha. Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. 2008. Disponible en <https://es.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. [Base de datos en línea] 2013. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381. (Recuperado en 16 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. [Base de datos en línea]. Enero-marzo 2003. Revista Educere, 6(20), 409-420. (Recuperado en 15 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>

CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. México: Fondo de Cultura Económica. 2005. P.200. ISBN 978-950-557-653-1

CARLINO, Paula. Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 2008.

CASTELLÓ, Montserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Base de datos] Julio- diciembre de 2014. Revista Enunciación, 19(2), 346-365. (Recuperado en 10 septiembre de 2017) Disponible en <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>

CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES FAZ, Gerardo; VEGA LÓPEZ, Norma Alicia. Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. [Base de datos] febrero de 2016. Revista Pro-Posições, 22 (1), p. 97-114. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643290>.

CASTRO MOLINARES, Suly, PATERNINA MERIÑO, Argelis Beatriz, GUTIÉRREZ BARRO, Mailen Rocío. Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. [Base de datos en línea]. Julio- diciembre de 2014. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 16. (Recuperado en 7 de marzo de 2018) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541009> ISSN 0187-7690

CLERICI, Carolina; MONTEVERDE, Ana clara y FERNANDEZ, Andrea. Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. En: Ciencia, Docencia Y Tecnología. Mayo, 2015. vol. 26, no. 50, p. 35-70.

COLOMBO, Laura y PRIOR, Mónica. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. [Base de datos en línea]. Septiembre-diciembre, 2016. Revista Ilha Do Desterro, 69(3), 115-124. (Recuperado en 17 de febrero de 2018). Disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80262016000300115](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300115)

CORREDOR M., Martha Vitalia, ARBELÁEZ L., Ruby, PÉREZ A., Martha Ilce. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2009. p. 237. ISBN 978-958-8504-11-7

DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. [Base de datos]. Noviembre 2003. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Pp.2-13 (Recuperado en 10 agosto de 2017) Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

DUBOIS, María. Lectura y escritura en las aulas de educación superior. [Base de datos en línea] Enero-junio de 2011. Revista Legenda, 15(12), 135-149. (Recuperado el 11 de febrero de 2018). Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/735/1498>

ERAZO, Oscar. El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. [Base de datos en línea]. 2011. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 2(2), 144-173. (Recuperado en 8 de febrero de 2018). Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4815141>

FERREYRA, María Marta, et al. Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. (Recuperado en 14 de enero de 2018) Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

GARCIA, Eduardo; GUZMAN, Fernando. La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. [Base de datos en línea]. Junio de 2015. Relieve - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 21(1), 1-17. (Recuperado en 14 de febrero de 2018). Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53407>

GATTI, Alberto, et al. Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la Universidad. [Base de datos en línea] (Recuperado el 13 de febrero de 2018). Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132222?show=full>

GONZALEZ, Antonio. Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. En: La reforma de las enseñanzas medias: evaluación externa. [Base de datos en línea]. Septiembre-diciembre 1988. Revista de Educación, 287, p.37- 61. (Recuperado en 23 febrero de 2018) Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=51532>

GUZMÁN-SIMÓN, Fernando y GARCÍA-JIMÉNEZ, Eduardo. La evaluación de la alfabetización académica. [Base de datos en línea] 201. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21 (1:5), 1-25. (Recuperado en 10 septiembre de 2017) Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45906/5102833.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

HENAO SALAZAR, José Ignacio y LONDOÑO-VASQUEZ David. Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. En: Encuentros. Enero-junio, 2017. vol 15, no. 1, p. 29-46.

LONDOÑO, David. De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. Revista Anagramas. Enero-junio, 2015, 14(26), 197-220.

LORENZO ALEGRIA, Maryurena. y BORGES DEL ROSAL, África. Academic Performance: Keys to Improving". In Zimmer, G., & Haumann, R. (Ed.), Handbook of Academic Performance: Predictors, Learning Strategies and Influences of Gender. New York: Nova Science Publishers, 2013. pp. 177-193. ISBN 978-1-62417-888-7.

MARTIN, María. Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. Revista *Álabe*. Diciembre, 2011, 2(4), 1-21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2009. 158 p. ISBN: 978-958-691-366-9

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. 2006. 184 p. ISBN: 958-691-290-6

MORALES, Oscar; CASSANY, Daniel. Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. [Base de datos en línea]. (Recuperado en 13 de febrero de 2017). Disponible en [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf).

MOYANO, Estela Inés. & GIUDICE, Jacqueline. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. [Base de datos en línea]. Mayo 11 de 2016. Revista *Grafía*, 13 (1) (Recuperado en 10 febrero 2018) pp. 33-59

NAVARRO, Rubén. El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. [Base de datos en línea]. Julio-diciembre de 2003. Revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 1(2). (Recuperado en 9 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>

OCAÑA, Yolvi. Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. [Base de datos en línea]. Enero-junio 2014. Revista *Investigación Educativa*, 15(27), 165-180. (Recuperado en 10 de febrero de 2018).

Disponible en <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6473>

OLAVE ARIAS, Giohanny; ROJAS GARCÍA Ilene y CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya. Deserción universitaria y alfabetización académica. En: Educación Y Educadores. Septiembre-diciembre, 2013. vol. 16, no. 3, p. 455-471.

OLAVE ARIAS, Giohanny; ROJAS GARCÍA Ilene y CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya. Leer y escribir para no desertar en la universidad. En: Folios. Julio-diciembre, 2013. vol. 2, no. 38, p.45-59.

OLORIZ, Mario; LUCCHINI, María; FERRERO, Emma. Relación entre el rendimiento académico de los ingresantes en carreras de ingeniería y el abandono de los estudios universitarios. Mar del Plata: Universidad Nacional de Luján, 2007, 1-11. (Recuperado en 20 de noviembre de 2017). Disponible en [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342825727\\_3703.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342825727_3703.pdf)

PARAMO, Gabriel; CORREA, Carlos. Deserción estudiantil universitaria: Conceptualización. [Base de datos en línea]. Julio de 2012. Revista Universidad EAFIT 35(114), 65-78. (Recuperado en 17 de enero de 2018). Disponible en <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>

PATÍÑO, Luceli; CARDONA, Angélica. Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. [Base de datos en línea]. 2012. Revista Theoria, 21 (Recuperado en 16 de enero de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29931769002>

PEREZ, Mauricio. Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. [Base de datos en línea] (Recuperado el 12 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/mauricioperez.pdf>

PEÑA BORRERO, Luis Bernardo. El proyecto Leer y Escribir en la universidad. Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior. [En línea]. Bogotá, 26-27 de abril de 2007. (Recuperado en 10 marzo 2018) Disponible en [http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena\\_L.B.\\_El\\_proyecto\\_Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_universidad.pdf](http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena_L.B._El_proyecto_Leer_y_escribir_en_la_universidad.pdf). P. 3.

RAMIREZ, Luis Hernando. Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombiana: Un debate necesario. [En línea]. (Recuperado en 15 de enero de 2018). Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/509>

RODRIGUEZ AYÁN, María Noel y RUIZ DIAZ, Miguel. Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. [Base de datos en línea]. Mayo-agosto 2011. Revista de Educación, 355, 467-492 (Recuperado en 21 de noviembre de 2017) Disponible en [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_20.pdf).

ROMO. Alejandra y FRESAN, Magdalena. Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. [En línea]. (Recuperado en 14 de enero de 2018). Disponible en <https://proyectedeintervencion-ca2.wikispaces.com/file/view/docto+3.pdf>

ROSALES, R. La falta de habilidades en lecto-escritura causa deserción en universidades, afirman en la UAM. [En línea]. (Recuperado en 13 de enero de 2018). Disponible en <http://www.comunicacionuniversitaria.uam.mx/boletines/anteriores06/indice/dic5-06-1.html>

SANCHEZ, Alexander. Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. [Base de datos en línea]. 2016. Revista Lasallista De Investigación, 13(2) 200-209. (Recuperado el 14 de febrero de 2018). Disponible en

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-4492016000200019&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-4492016000200019&script=sci_abstract&lng=es)

SEMANA-EDUCACIÓN. Conozca las ayudas al estudio que otorgan las universidades, [En línea]. Marzo 30 de 2016. Revista Semana. (Recuperado 16 abril de 2018) Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/becas-ayudas-al-estudio-en-universidades-a-estudiantes-sin-recursos/520159>

SEMANA-UNIVERSIDADES. Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos, [En línea]. Diciembre 30 de 2016. Revista Semana. (Recuperado en 15 enero 2018) Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. [En línea]. (Recuperado en 12 de enero de 2018) Disponible en [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160\\_52.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Centro de Lectura, Escritura y Oralidad en español. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad de los Andes. S.f. (Recuperado en 20 de marzo 2018.) Disponible en <http://leo.uniandes.edu.co/>

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO. Deserción estudiantil: las universidades pasan al tablero. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad del Rosario. S.f. (Recuperado en 15 de enero 2018.) Disponible en <http://www.urosario.edu.co/desercion/>

URIBE-ENCISO, Olga Lucía y CARRILLO-GARCÍA Stefany. Relación entre la Lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. En: Revista Entramado. Julio-diciembre, 2014. vol. 10, no. 2, p. 272-285.

VAN SCHALKWYK, Susan C. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. Tesis de Phd. En

Filosofía mención en Estudios Curriculares. Stellenbosch: Stellenbosch University.  
Facultad de Educación, 2008, 280p.