

**ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD EN
JÓVENES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO**

DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA**

MANIZALES

2012

**ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD EN
JÓVENES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO**

DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ

**Tesis de grado requisito parcial para optar al título de
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

Directora de la Tesis

LUZ STELLA CASTAÑEDA NARANJO

Doctora en Filología Hispánica

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA**

MANIZALES

2012

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, mayo de 2013

CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	1
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	7
INTRODUCCIÓN	9
1. ANTECEDENTES	18
1.1. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA LECTURA Y ESCRITURA EN ANTIOQUIA.....	20
1.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA	25
1.3. INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES SOBRE LITERACIDAD EN HISPANOAMÉRICA Y OTROS PAÍSES	31
<i>1.3.1. Hispanoamérica.....</i>	<i>31</i>
<i>1.3.2. Otros países</i>	<i>38</i>
1.4. RESUMEN	42
2. MARCO TEÓRICO	43
2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR JÓVENES UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA?	43
2.2. ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS ELEMENTOS SOCIALES Y LINGÜÍSTICOS?	53
2.3. ¿POR QUÉ EL TÉRMINO LITERACIDAD?	65
2.4. RESUMEN	78
3. MARCO METODOLÓGICO	80
3.1. INTRODUCCIÓN	80
3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO	81
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	84
<i>3.3.1. Encuesta y entrevistas.....</i>	<i>84</i>
<i>3.3.2. Instrumentos: prueba de entrada, prueba de salida y rúbricas</i>	<i>85</i>
3.4. POBLACIÓN Y UNIDAD DE ANÁLISIS.....	87
<i>3.4.1. Población: jóvenes universitarios de la Institución Universitaria de Envigado... 87</i>	<i>87</i>
<i>3.4.2. Selección de la unidad de análisis.....</i>	<i>88</i>
<i>3.4.3. Recolección de datos</i>	<i>90</i>

3.5. DOCENTE COLABORADOR	92
3.6. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	92
3.7. FUNDAMENTACIÓN Y RAZÓN DE SER DE LA PROPUESTA	93
3.7.1. <i>Competencias a desarrollar</i>	94
3.7.2. <i>Estrategias metodológicas</i>	95
3.7.3. <i>Evaluación</i>	97
3.8. CORRELACIÓN ESTADÍSTICA	98
3.9. RESUMEN	99
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	101
4.1. ENCUESTA.....	101
4.2. PRUEBA DE ENTRADA.....	105
4.3. PRUEBA DE SALIDA	108
4.4. RELACIÓN RESULTADOS DEL EXAMEN DE ESTADO DE LA EDUCACIÓN MEDIA ICFES SABER 11, EL EXAMEN DE ADMISIÓN Y LA PRUEBA DE ENTRADA	112
4.5. CRUCE DE VARIABLES SOCIALES Y DE LITERACIDAD	115
4.5.1. <i>Cruce de variables sociales y de literacidad de los jóvenes</i>	118
4.5.2. <i>Cruce de variables sociales y de literacidad de los adultos</i>	125
4.6. COMPARACIÓN RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE ENTRADA VS LAS PRUEBAS DE SALIDA	132
4.7. ENTREVISTA A LOS PARTICIPANTES Y AL DOCENTE COLABORADOR	158
4.7.1. <i>Entrevista a una participante extranjera</i>	160
4.7.2. <i>Entrevista a tres participantes colombianos</i>	165
4.7.3. <i>Escuela y bachillerato</i>	168
4.7.4. <i>Problemas académicos</i>	172
4.7.5. <i>Perspectiva del curso</i>	173
4.7.6. <i>Recomendaciones a la propuesta</i>	178
4.8. RESUMEN	180
5. CONCLUSIONES.....	182
REFERENCIAS	188
ANEXOS	205
ANEXO 1: ENCUESTA SOCIOECONÓMICA.....	205

ANEXO 2: ENTREVISTA AL DOCENTE COLABORADOR.....	206
ANEXO 3: CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA	212
ANEXO 4: CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO TÉCNICAS DELA COMUNICACIÓN DEL PROGRAMA DE DERECHO	226
ANEXO 5: ENTREVISTAS A LOS CUATRO PARTICIPANTES.....	233
ANEXO 6: PRUEBAS DE ENTRADA.....	249
ANEXO 7: PRUEBAS DE SALIDA	261
ANEXO 8: RÚBRICA PARA LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA	271
ANEXO 9: FORMATO ACTA DE CONSENTIMIENTO	275
ANEXO 10: CARTA DESCRIPTIVA DISEÑADA PARA LOS CURSOS QUE COMPONEN LA MUESTRA.....	277
ANEXO 11: CORRELACIÓN ESTADÍSTICA	289
ANEXO 12: EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LAS RÚBRICAS DE ENTRADA Y SALIDA	293

Índice de tablas

Tabla 1. Requerimientos de literacidad.....	74
Tabla 2. Resultados del área de lenguaje Pruebas Saber 11°	101
Tabla 3. Coeficientes de la muestra	267
Tabla 4. Análisis de varianza de la muestra	268
Tabla 5. Coeficientes de los adultos.....	268
Tabla 6. Análisis de varianza de los adultos	269
Tabla 7. Prueba de entrada	270
Tabla 8. Prueba de salida.....	270

Índice de Gráficas

<i>Gráfica 1. Resultados de las pruebas de entrada y salida de la unidad de análisis por variable</i>	<i>111</i>
<i>Gráfica 2. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes de los estratos 1 y 2</i>	<i>118</i>
<i>Gráfica 3. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes de los estratos 3 y 4</i>	<i>119</i>
<i>Gráfica 4. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes del estrato 5..</i>	<i>119</i>
<i>Gráfica 5. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 17 y 19 años</i>	<i>121</i>
<i>Gráfica 6. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 20 y 22 años</i>	<i>121</i>
<i>Gráfica 7. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 23 y 26 años</i>	<i>122</i>
<i>Gráfica 8. Resultado de las pruebas de entrada y salida de las mujeres</i>	<i>122</i>
<i>Gráfica 9. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los hombres.....</i>	<i>123</i>
<i>Gráfica 10. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos de los estratos 1 y 2</i>	<i>126</i>
<i>Gráfica 11. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos de los estratos 3 y 4</i>	<i>126</i>
<i>Gráfica 12. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos del estrato 5</i>	<i>127</i>
<i>Gráfica 13. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos entre 27 y 30 años</i>	<i>128</i>
<i>Gráfica 14. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos entre 31 y 34 años</i>	<i>128</i>
<i>Gráfica 15. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos mayores a 35 años</i>	<i>129</i>
<i>Gráfica 16. Resultado de las pruebas de entrada y salida de las mujeres adultas</i>	<i>129</i>
<i>Gráfica 17. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los hombres adultos.....</i>	<i>130</i>
<i>Gráfica 18. Empleo de Macrorreglas del grupo de Psicología.....</i>	<i>132</i>

<i>Gráfica 19. Nivel de cohesión del grupo de Psicología.....</i>	133
<i>Gráfica 20. Nivel de coherencia del grupo de Psicología.....</i>	134
<i>Gráfica 21. Comprensión de significados del grupo de Psicología.....</i>	134
<i>Gráfica 22. Uso de marcadores del grupo de Psicología.....</i>	135
<i>Gráfica 23. Distanciamiento del texto del grupo de Psicología.....</i>	136
<i>Gráfica 24. Explicación de los procesos de LC del grupo de Psicología.....</i>	136
<i>Gráfica 25. Ortografía del grupo de Psicología.....</i>	137
<i>Gráfica 26. Puntuación del grupo de Psicología.....</i>	138
<i>Gráfica 27. Lectura crítica del grupo de Psicología.....</i>	138
<i>Gráfica 28. Lectura crítica del grupo de Psicología.....</i>	140
<i>Gráfica 29. Construcción de argumentos del grupo de Psicología.....</i>	140
<i>Gráfica 30. Uso de citas del grupo de Psicología.....</i>	141
<i>Gráfica 31. Uso correcto de las citas del grupo de Psicología.....</i>	142
<i>Gráfica 32. Referencia de fuentes del grupo de Psicología.....</i>	142
<i>Gráfica 33. Falacias argumentativas del grupo de Psicología.....</i>	143
<i>Gráfica 34. Argumentación de la tesis del grupo de Psicología.....</i>	144
<i>Gráfica 35. Empleo de macrorreglas del grupo de Derecho.....</i>	145
<i>Gráfica 36. Nivel de cohesión del grupo de Derecho.....</i>	145
<i>Gráfica 37. Nivel de coherencia del grupo de Derecho.....</i>	146
<i>Gráfica 38. Comprensión de significados del grupo de Derecho.....</i>	147
<i>Gráfica 39. Uso de marcadores del grupo de Derecho.....</i>	147
<i>Gráfica 40. Distanciamiento del texto del grupo de Derecho.....</i>	148
<i>Gráfica 41. Explicación procesos de LC del grupo de Derecho.....</i>	148
<i>Gráfica 42. Ortografía del grupo de Derecho.....</i>	149
<i>Gráfica 43. Puntuación del grupo de Derecho.....</i>	149
<i>Gráfica 44. Lectura crítica del grupo de Derecho.....</i>	150
<i>Gráfica 45. Estructura textual del grupo de Derecho.....</i>	150
<i>Gráfica 46. Construcción de argumentos del grupo de Derecho.....</i>	151
<i>Gráfica 47. Uso de citas del grupo de Derecho.....</i>	152
<i>Gráfica 48. Referencia de las fuentes del grupo de Derecho.....</i>	152
<i>Gráfica 49. Falacias argumentativas del grupo de Derecho.....</i>	153

<i>Gráfica 50. Argumentación de la tesis del grupo de Derecho</i>	153
<i>Gráfica 51. Algunas variables del grupo unificado</i>	155
<i>Gráfica 52. Promedios de las variables del grupo unificado</i>	156
<i>Gráfica 53. Prueba inicial vs Prueba final</i>	294

RESUMEN

La lectura y la escritura son herramientas sociocognitivas importantes para el desarrollo personal y académico, y representan una opción de cambio sociocultural. Actualmente en Colombia, los niveles de analfabetismo son bajos; sin embargo, según pruebas internacionales que miden los niveles de lectura y escritura, Colombia presenta un bajo nivel de desarrollo de literacidad, lo cual impacta el nivel de cultura escrita con el que ingresan los estudiantes a la universidad, con el agravante de que en muchas universidades no se dictan cursos de lenguaje orientados a las exigencias y necesidades de la educación superior; y cuando se dictan, las orientaciones no son adecuadas, por tanto, no logran insertar al estudiante en el dominio del lenguaje que requiere para el desempeño académico y el futuro profesional.

Para contribuir a la explicación y solución de este problema, se realizó la investigación *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. Esta investigación tiene entre sus componentes un enfoque sociolingüístico, que la diferencia de otras investigaciones que sobre el mismo problema se han realizado en Colombia. Por ello, tiene en cuenta variables como estrato social, edad, sexo y nivel educativo de los padres, factores que influyen sobre los niveles de literacidad de los estudiantes, como se demuestra en este trabajo.

El objetivo de esta investigación fue describir los niveles de literacidad de los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado y la correlación con los factores sociolingüísticos previamente señalados. De igual forma, se intervino con una propuesta diseñada desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Los resultados obtenidos en la prueba final señalaron una mejoría en la mayoría de los participantes con respecto a sus niveles de literacidad iniciales. Sin embargo, aquellos que no participaron activamente o no asistieron con frecuencia al curso, no obtuvieron resultados positivos.

En esta investigación se trabaja principalmente desde la sociolingüística, se recogen algunos aportes del sociólogo francés Emile Durkheim (1895, 1922); asimismo, se retoman los trabajos de Basil Bernstein (1989, 1993a, 1993b, 1993c) y los conceptos sobre la relación lenguaje-educación de M.A.K Halliday (1982).

En lo relacionado a la lingüística textual y el análisis crítico del discurso, se revisaron los trabajos de Daniel Cassany (1988, 1995, 1999, 2005c) y Teun van Dijk (1991, 1999). Finalmente, se resaltan los principales aportes de Emilia Ferreiro (1997, 1999, 2002), Paula Carlino (2002, 2003, 2005) y Giovanni Parodi (2000, 2003, 2005a, 2005b) quienes han venido investigando los problemas de la lectura y escritura en América Latina. Una de las bases teóricas es el trabajo sobre literacidad en la educación superior, realizado por Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao (2002, 2003, 2005).

Para realizar la investigación se seleccionaron dos grupos, uno perteneciente al programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales del semestre 2010-II, y el segundo grupo perteneciente al programa de Derecho de la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas en el semestre 2011-II. Para determinar los niveles de literacidad con que ingresan y terminan el semestre los estudiantes, se les aplicaron dos pruebas: una de entrada y una de salida, para medir la habilidad para resumir, la capacidad de lectura crítica y el manejo de la textualidad: coherencia, cohesión, corrección, estructura textual, etc. Igualmente, se les aplicó una encuesta a todos los integrantes de la unidad de análisis, con el fin de obtener las variables sociolingüísticas necesarias para correlacionarlas con los resultados obtenidos en las dos pruebas mencionadas. También se entrevistaron dos estudiantes de cada grupo y al profesor responsable de los dos cursos de lenguaje con el fin de conocer la percepción que tenían tanto los estudiantes como el docente del proceso llevado a cabo durante el semestre.

Los resultados en la prueba final indican que ambos grupos mejoraron, pero de manera desigual. El grupo de Psicología obtuvo resultados significativos; en cambio, el grupo de Derecho avanzó, pero no en el grado esperado por el investigador, esto demuestra que un curso orientado desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del

Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica logra avances en literacidad. Sin embargo, hay factores que intervienen positiva o negativamente en el proceso; por esto, los administradores de la educación superior no pueden seguir creyendo que un solo curso de lenguaje subsana las falencias que los estudiantes traen de la educación anterior.

ABSTRACT

Reading and writing are important socio-cognitive tools for the personal and academic development of anyone, and represent a change option. Currently in Colombia, analphabetism levels are low; however, based on international tests which measure reading and writing levels, Colombia shows a low level of literacy development, which impacts the written culture of newcomer university students. Besides, in many universities, language courses are not focused on higher education demands and needs; although, when they happen to the pedagogical or didactic orientations are not appropriate. Therefore, these courses do not provide the student with the language skills required for the academic performance and professional future.

In order to contribute to the explanation and solution of this problem, a *Sociolinguistic analysis of literacy levels in young people from Institución Universitaria de Envigado* was carried out. This research has among its components a sociolinguistic approach, an issue that makes it different from other studies connected to this same problem in Colombia. Therefore, it takes variables such as social stratum, age, sex and parents' academic level, factors that influence the literacy levels of students as it was shown in this work.

The research objective was to describe the literacy levels of young people from Institución Universitaria de Envigado and the correlation with the factors mentioned before. Likewise, an intervention with a proposal designed from Textual Linguistics, Critical Discourse Analysis and Pragmadiialectical Argumentation was brought about. The results in the final test showed an improvement in most of the participants regarding their initial literacy levels. However, those who did not participate actively or those who did not often attend classes did not get positive results.

The framework of this research is based mainly on sociolinguistics. Besides, some works on education from Emile Durkheim (1895, 1922) were collected. Also,

Basil Bernstein`s works (1989, 1993a, 1993b, 1993c) were taken into consideration and M.A.K. Halliday`s concepts about language-education relation (1982).

Regarding textual linguistic and critical discourse analysis, Daniel Cassany`s proposals (1988, 1995, 1999, 2005c) and Teun van Dijk`s works (1991, 1999). Finally, the main contributions of Emilia Ferreiro (1997, 1999, 2002), Paula Carlino (2002, 2003, 2005) and Giovanni Parodi (2000, 2003, 2005a, 2005b) are highlighted due to the fact they have been deeply investigating the problems of reading and writing in Latin America. Besides, one of the theoretical supports is taken from Luz Stella Castañeda and José Ignacio Henao`s work (2002, 2003, 2005) on literacy in higher education.

To carry out this research, two groups were chosen, one belonged to the Psychology program from Social Science Schools in 2010-II term, and the second group belonged to the Law program from Political and Law Sciences School in 2011-II term. In order to determinate fresh students` during the study, which is, at the beginning and end of it, two different tests were done: one at the beginning and the other at the end of the course, for measuring the abstract ability, the critical reading capacity and the textuality management: coherence, cohesion, correction, textual structure, and so on. Likewise, all the participants at the analysis unit were surveyed in order to define sociolinguistic variables to correlate them with the obtained results in the two mentioned tests. Also, two students from each group and their teacher were interviewed in order to know their perception about the process and the intervention.

The results in the final test show that both groups got better but the Psychology group achieved meaningful results; otherwise, the Law group obtained better results, but not enough regarding the researcher`s point of view. This evidences that a course oriented from Textual Linguistics, Critical Discourse Analysis and Pragmadialectic Argumentation achieves improvements in literacy. However, there are factors that intervene positively or negatively in the process; therefore, higher education administrators cannot continue believing that with only one language course, the students` literacy weak points will be solved.

INTRODUCCIÓN

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

Por eso, ante la necesidad de realizar investigaciones para comprender los problemas y luego superarlos, se decidió hacer un *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* como tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Aquí es relevante señalar que como docente de la Institución Universitaria de Envigado (IUE)⁴ y de otras

¹ El promedio de los países de la OECD en Lectura fue de 492 puntos. Por encima se ubican 15 países, con Corea a la cabeza, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda. Por debajo se encuentran 33 de los 57 participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos: Chile (442), Uruguay (413), México (410), Brasil (393), Colombia (385) y Argentina (374). El 8.1% de la población total evaluada alcanzó el nivel más alto (nivel 5), en tanto que aproximadamente la mitad se concentra en los niveles 2 y 3. En Colombia el 40% se ubicó en estos dos niveles, y el 5% por encima.

² El editorial del periódico El Tiempo del lunes 10 de diciembre de 2007.

³ En este año, los resultados son mejores para el sexo femenino. El informe completo se encuentra disponible en: http://www.Icfes.gov.co/Pisa/phocadownload/Pisa2009/infome_Pisa_2009.pdf

⁴ La Institución Universitaria de Envigado es una institución oficial de carácter municipal. En el año de 1992 se consolida la creación de la Corporación Universitaria de Envigado, la cual inicia actividades académicas el 10 de febrero de 1995 con los programas de pregrado de Ingeniería Electrónica e Ingeniería

instituciones de educación superior de la ciudad he detectado que la mayoría de los universitarios tienen serios problemas de lectura y de escritura que afectan su desempeño académico y su futuro profesional.

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

De igual forma, una investigación del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes y el Ministerio de Educación (2009) alerta frente a la correlación existente entre las competencias académicas previas al ingreso a la universidad y el número de deserciones. Quienes obtienen mayores puntajes en el ICFES son también los que están menos expuestos a abandonar sus programas, retrasar su estadía o no terminar los trabajos de grado requeridos para obtener un título profesional. Con respecto a estos resultados, el Editorial de El Espectador (03/06/2009), señala que: “Las universidades, como quiera que deben contribuir a la construcción de un país menos inequitativo, están en la obligación de asistir a los alumnos que en los primeros semestres de estudios tienen problemas de nivelación”.

El Plan de Gestión 2008-2011 del Área Metropolitana muestra que esta zona antioqueña presenta un amplio margen de desigualdad social. También, Colombia tiene

de Sistemas. Posteriormente el estudio radicado en el ICFES el 6 de febrero de 1995 oficializa la creación de la Institución Universitaria de Envigado. Para mayor información se puede consultar el siguiente enlace: http://www.iue.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=65

uno de las mayores índices de desigualdad en el mundo, ocupa el puesto No. 15, con un índice de GINI⁵ de 53.8. En América Latina, ocupa el séptimo lugar, después de: Bolivia, 60.6; Paraguay, 56.8; Panamá, 56.4; Nicaragua, 55.4; Honduras, 55.0; y Chile, 54.3.⁶ Estas condiciones sociales se manifiestan también en las universidades.⁷ Asimismo, los datos nos indican que el estrato incide en la elección de carrera y en el acceso a la universidad, por cuanto los aspirantes de mayores ingresos y de mejor nivel educativo pasan a carreras de alta demanda, porque responden con mayor eficiencia en el examen de admisión.⁸ A las carreras de menor demanda pasan, en su mayoría, estudiantes por segunda opción. Al constatar su origen social, pertenecen, en mayor porcentaje a los estratos 2 y 3 del Valle de Aburrá.

En relación con lo anterior, en el departamento de Antioquia se han realizado investigaciones relacionadas con los procesos de comprensión de lectura y producción

⁵ El Coeficiente de Gini es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini. Normalmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno). El índice de Gini es el coeficiente de Gini expresado en porcentaje, y es igual al coeficiente de Gini multiplicado por 100. Aunque el coeficiente de Gini se utiliza sobre todo para medir la desigualdad en los ingresos, también puede utilizarse para medir la desigualdad en la riqueza. Este uso requiere que nadie disponga de una riqueza neta negativa.

⁶ La información estadística se encuentra disponible en el siguiente enlace:

<http://www.slideshare.net/armelo2/desarrollo-desigualdad-en-america-latina-colombia>

⁷ Un ejemplo de ello es la información estadística disponible en:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gLnFynjYSoJ:aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/3/proyectos-estadoactual-udea/Estadisticas_Estudiantes_U._de_A.ppt+estratos+estudiantes+universidad+de+antioquia&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

⁸ Según las estadísticas de la Universidad de Antioquia, el 38% de los admitidos viene de colegios privados, e ingresan a las carreras con mayor demanda como Medicina, Derecho e Ingenierías Electrónica y en Sistemas. En la Institución Universitaria de Envigado, el porcentaje es muy semejante: 35%. Las carreras con mayor demanda son Derecho, Administración de Negocios Internacionales y Psicología.

escrita;⁹ sin embargo, no hay una directriz oficial que oriente la enseñanza de los diferentes cursos de lenguaje, y su enfoque y contenido varían según la formación de los profesores de cada una de las instituciones de educación superior.

Con respecto a la Institución Universitaria de Envigado, recientemente se desarrolló la investigación *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales*, y los datos de la prueba inicial indican que el problema de literacidad es igualmente preocupante. Los estudiantes presentan problemas de lectura y de escritura: llegan sin estrategias adecuadas para resumir,¹⁰ usan conectores y marcadores coloquiales y de escasa fuerza argumentativa, escriben textos poco coherentes y responden con cierta facilidad a las preguntas cuya respuesta se encuentra de manera evidente en el texto, pero se les dificulta encontrar los sentidos implícitos. Por otro lado, el proceso de admisión se realiza a través de un examen compuesto por preguntas de matemáticas, comprensión lectora, inglés y cultura general, y luego, los estudiantes tienen una entrevista de selección. Después de revisar las estadísticas en la

⁹ Castañeda y Henao (2006) realizaron una investigación sobre el nivel de lectura y escritura de los estudiantes del programa de Economía bajo el enfoque de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, y compararon los resultados con estudiantes de otras carreras y propuestas metodológicas. Allí concluyeron que los estudiantes de los cursos de Expresión Escrita (Enfoque tradicional) y Español I (Bajo Palabra) demostraron mayores dificultades para resumir y un desconocimiento casi total de las técnicas más adecuadas para hacerlo. Por otro lado, Henao & Toro (2008, p.20) señalan, en cuanto al resumen, que los estudiantes de la Universidad de Medellín que “apenas un estudiante de treinta y ocho haya realizado un resumen aproximado al esperado, y que solo tres lo hayan hecho parcial, o sea, que tenían alguna idea, indica un problema serio en la comprensión textual. Además, 14 cambiaron el sentido y 15 parafrasearon sin encontrar el sentido; además, el resto comentó, escribió un telegrama o no hizo el resumen. Así, nos encontramos que 34, alrededor del 90%, tuvo problemas para resumir”.

¹⁰ Henao & Londoño (2010, p.4), señalan que “Si se considera que la habilidad para resumir es la demostración más importante en el proceso de comprensión lectora, se evidencia la necesidad de impulsar estrategias en la IUE para lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad, si eso no se alcanza, se tendrán serios problemas en todas las asignaturas y serán profesionales, si algún día se gradúan, sin la capacidad para actualizarse e innovar. El problema viene desde la escolaridad anterior, por cuanto, en términos generales, ni en la primaria ni en la secundaria se trabaja el resumen de acuerdo con los aportes de la Lingüística Textual”.

institución, con base tanto en los puntajes obtenidos en el ICFES como en la prueba de lenguaje en el examen de admisión, se puede inferir que presentan dificultades en literacidad, así como lo señalan Henao & Londoño (2010), en los procesos de comprensión y de producción.

Así mismo, por observación directa del investigador, que, más adelante se debe verificar con datos estadísticos, los promedios más bajos en literacidad los obtienen estudiantes pertenecientes a los estratos sociales más bajos, y son los que se encuentran en mayor peligro de ser excluidos de la universidad. Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la intensidad horaria, los programas, las prácticas, la orientación y los contenidos de los cursos de lenguaje en las universidades, para desarrollar y someter a prueba una propuesta que contribuya al mejoramiento de los niveles de literacidad en la universidad, e implementar estrategias pedagógicas que les permita a los estudiantes de los estratos más bajos superar las deficiencias en lectura y escritura, para que así puedan tener éxito en el ámbito académico y profesional.

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

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral deben ser útiles para los administradores de la IUE y, en general, de la educación superior, para orientar un

cambio en los cursos de lenguaje, por lo general normativos y recargados de actividades, pero descontextualizados en relación con el tipo de carrera y con las necesidades de escritura y lectura de los estudiantes.

De igual forma, estas investigaciones sacan de la rutina al profesor y le permiten captar los verdaderos problemas de los estudiantes, para irlos solucionando sobre la marcha, porque un trabajo sistemático le permite al profesor detectar dificultades individuales y grupales en los estudiantes, las cuales pueden ser trabajadas en el curso, evidenciando la exigencia de la universidad con respecto al acto de leer y escribir, lo que a la vez se materializa en el rendimiento en las otras asignaturas de la carrera, porque la lectura y la escritura son la base del proceso pedagógico en ámbitos universitarios. La ventaja de los cursos de lenguaje en los que los estudiantes leen y escriben constantemente sobre temas relacionados con la carrera tiene su correlato inmediato en las otras asignaturas; hasta el punto de que algunos estudiantes reclaman que la nota que el docente les asigna es inferior a la que obtienen en trabajos similares en otras asignaturas.

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

Teniendo en cuenta lo anterior, se trazó como objetivo principal de esta tesis doctoral: describir los niveles de literacidad con que ingresan los jóvenes a la Institución Universitaria de Envigado y la posible correlación con los factores sociolingüísticos previamente señalados. Con respecto a los objetivos específicos, se presentaron los siguientes: describir los niveles de cohesión, coherencia, intertextualidad, lectura crítica y argumentación con que ingresan los jóvenes de la Institución Universitaria de

Envigado, identificar si hay correlación entre las variables sociolingüísticas como estrato, sexo, edad y formación de los padres con los niveles de literacidad y comparar los resultados de la prueba inicial con los de la prueba final para establecer si hay una correlación entre los resultados de la intervención.

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

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

El informe de esta investigación se compone de cinco capítulos: antecedentes, marco teórico, marco metodológico, análisis de resultados y conclusiones. El primer capítulo presenta una síntesis de las investigaciones alrededor de la lectura y la escritura realizadas en Antioquia, Colombia, Hispanoamérica y otros países. Allí se destacan los principales aportes de cada una de ellas.

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

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

realizaron dos pruebas, con el fin de describir las variables: coherencia, cohesión, ortografía, lectura crítica, punto de vista, puntuación, estructura textual y uso de marcadores. Los datos demuestran que en la mayoría de las variables los estudiantes avanzaron, aunque en ortografía el cambio fue poco significativo; y 5) finalmente, se entrevistaron cuatro participantes, dos de cada grupo, y al docente colaborador, con el ánimo de conocer su percepción sobre el desarrollo del curso, la metodología utilizada, los resultados alcanzados y algunas sugerencias al respecto.

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

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

Es necesario agradecer la colaboración especial de todo el grupo de administrativos y docentes de la Institución Universitaria de Envigado, quienes facilitaron la información solicitada y los respectivos permisos para realizar esta tesis. Además, se espera que esta tesis doctoral aporte a las discusiones académicas que actualmente se llevan a cabo en diferentes partes del país con respecto a cómo mejorar los niveles de literacidad de nuestros estudiantes, con el objetivo final de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana.

1. ANTECEDENTES

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

La lectura y la escritura han tenido una evolución conceptual muy lenta a través de la historia. En la antigüedad, leer y escribir no eran consideradas como competencias necesarias para una persona promedio, éstas eran solo posibles para los aristócratas. Cabe resaltar que la apertura de instituciones y lugares dedicados al estudio y consolidación de saberes,¹¹ ha estado presente a través de las diferentes épocas, sus intereses académicos fortalecieron áreas tan específicas como las ciencias exactas, naturales, filosóficas y espirituales. A principios del siglo XVI, se fundaron las primeras universidades en Colombia. En 1592 se creó el Colegio de San Bartolomé, considerado como el más antiguo del país; la Universidad Javeriana en 1623 por los jesuitas; la Universidad Tomasina en 1639 a cargo de los padres dominicos; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en 1653; y otros colegios en centros urbanos de importancia económica y política, como Tunja, Cartagena, Pamplona, Popayán, Mompox, Antioquia y Honda. El núcleo de la enseñanza de la época fueron las artes, la filosofía y la teología moral, pues la educación que se impartía en estos claustros estaba permeada por el

¹¹ Muchas civilizaciones antiguas tuvieron centros de altos estudios. En China se encuentra la más antigua universidad registrada, la Escuela Superior (Shang Hsiang) imperial durante el período Yu (2257 a. C. - 2208 a. C.). La actual Universidad de Nankín se remonta a la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258. La Universidad de Hunan (Changsha) es continuidad, incluso geográfica, de la Academia Yuelu fundada en el 976. La Universidad de Takshashila, fundada en Taxila (Pakistán) alrededor del siglo VII a. C., entregaba títulos de graduación. La Universidad de Nalanda, fundada en Bihar (India), alrededor del siglo V a. C., también entregaba títulos académicos y organizaba cursos de post-grado. En Grecia, Platón fundó la Academia en el año 387 a. C.

escolasticismo medieval, y tenía como función la legitimación ideológica de la sociedad granadina y sus privilegios de castas.¹²

En otras palabras, los intereses políticos de la época se veían traducidos en los programas académicos ofrecidos, y solo podían acceder aquéllos que pertenecían al ilustre mundo de la alta alcurnia colombiana. La tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta en Colombia (66%) se encontraba en 1900 entre las más altas de América Latina. De hecho, Colombia tenía un 20% más de personas analfabetas que Argentina. La cifra es más dramática si se compara con Estados Unidos y Canadá. “En 1890 el porcentaje de la población analfabeta mayor de 10 años en los Estados Unidos era de 13.3% y el total de la población analfabeta en Canadá en 1861 era 17,5%” (Engerman, Mariscal, & Sokoloff, 2002, p.16). En 1930, la burguesía liberal proclama la necesidad de una educación popular y se preocupa por acabar con el analfabetismo.¹³ En 1970, Colombia presentaba una tasa de analfabetismo del 22%, cifra superior a la de Argentina que había logrado reducirla a 7% y Chile y Costa Rica a 11.8%.¹⁴ En 1980,

¹² En la segunda mitad del siglo XIX se crean la Universidad Nacional, fundada en 1867 con las facultades de Jurisprudencia, Medicina, Filosofía, Letras, Ingeniería y la Escuela de Ciencias Naturales. Posteriormente se crea la Universidad de Antioquia en Medellín (1871), mediante la fusión del Colegio Máximo del Estado, el Jardín Botánico y la Biblioteca del Estado, y en 1887 se funda la Escuela de Minas de Medellín. Estos tres centros educativos impulsaron la formación de la clase empresarial moderna en la década de 1870. Hacia finales del siglo XIX, además de las universidades del Cauca, de Cartagena, de Nariño, Nacional, de Antioquia, Externado de Colombia -clausurada en 1895 y reabierto en 1918- y el Colegio Mayor del Rosario, la educación superior contaba con la Universidad Central, fundada en 1913, y la Universidad Libre, fundada en 1923.

¹³ Por su parte, en cuanto a la tasa de analfabetismo sí se realizaron importantes logros al reducirla de 66% en 1900 a 38% en 1950; sin embargo, aún se encontraba por encima del promedio de América Latina. Para dicho año, Argentina había logrado disminuir su tasa de analfabetismo al 12%, Uruguay al 14% y Chile al 21%.

¹⁴ Estos altos niveles de analfabetismo a pesar de los esfuerzos de alfabetización que se realizan durante los años cincuenta. En 1958 se crea la Sección de Alfabetización dentro del Ministerio de Educación Nacional y se inicia una campaña basada en la enseñanza directa en escuelas nocturnas.

Colombia tenía el 15.8% y al finalizar el siglo XX, el 8.3%. En 2011, el nivel de analfabetismo en nuestro país llega al 6,6%.¹⁵

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

1.1. Algunas investigaciones sobre la lectura y escritura en Antioquia¹⁶

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

¹⁵ Las estadísticas presentadas fueron tomadas del trabajo *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*, realizado por María Teresa Ramírez y Juana Patricia Tellez, en el año 2006, auspiciado por el Banco de la República de Colombia, y del diario El Espectador del 11 de septiembre de 2011.

¹⁶ Las investigaciones en este apartado se presentan agrupadas según las instituciones y universidades pertenecientes al departamento de Antioquia.

En 1999, publicaron el artículo *La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar*, donde expusieron una parte de las experiencias que se recogieron a través del curso "Taller de lectura y escritura", que en el segundo semestre de 1998 programó la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, para estudiantes de Licenciatura de diferentes áreas. El grupo estaba conformado por 31 estudiantes, algunos eran maestros en ejercicio y los otros se estaban preparando como futuros maestros. Los resultados que se obtuvieron se compararon con los datos que se recogieron en dos cursos similares, uno en la Facultad de Medicina y otro en la de Economía, porque para la realización del proyecto, que empezó a ejecutarse en abril de 1998, el equipo investigador seleccionó tres grupos de estudiantes que recibían el curso de lengua materna en las tres facultades mencionadas y al hacer la evaluación final, el grupo que más avanzó fue el de Educación, hasta el punto que casi obtuvo promedios similares a los de Medicina y Economía; tal vez, porque en Medicina el curso no tenía créditos académicos; es decir, no afectaba su promedio crédito. Sin embargo, al constatar que aún se mantenían algunos problemas de comprensión lectora, los estudiantes solicitaron más cursos de lengua materna.

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

Por otro lado, la tesis doctoral de Mejía (2001) *Comprensión y producción del texto escrito. Un enfoque cognitivo-discursivo*, cuya población fueron los estudiantes del

INEM de Medellín, presenta una propuesta para la utilización de la lingüística textual en la enseñanza del español, teniendo en cuenta que la comprensión y producción del texto es un proceso bidireccional, interactivo y estratégico, que integra los conocimientos previos del lector (cognitivos), los saberes del texto (discursivos) y los elementos del contexto, en búsqueda de la producción de sentido.

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

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

posee” (Sánchez & Osorio, 2006, p.12). Esta definición incita a considerar el intercambio de información como una acción de construcción de conocimiento.

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

Bajo otro enfoque teórico, en la Universidad Pontificia Bolivariana, los investigadores del grupo Lengua y Cultura, han centrado sus intereses en la lectura y la escritura en la educación superior. Recientemente, Montoya, Arbeláez y Álvarez publicaron los resultados de dos investigaciones: *Una Propuesta de Lectura y Escritura en la Educación Superior* (2009) y *Lectura y Escritura en la Universidad* (2010). En dichos trabajos se señala cómo se pueden mejorar los procesos de escritura en la Universidad, a través del desarrollo de habilidades prácticas, las cuales están contempladas en el Proyecto Institucional bajo la denominación de competencias comunicativas. Siguiendo los propósitos de formación del curso, cada docente debe asumir el compromiso de ejercitarse en dichas tareas académicas, para obtener como resultado textos sistemáticos y propositivos, acordes con cada uno de los tipos de escritura y los niveles de lectura que requiere el estudiante en el proceso formativo. Esto permitiría: 1) motivar a la lectura del código escrito y demás sistemas de significación, 2) suscitar el acercamiento a la literatura para el ocio creativo, 3) promover la escritura entre los estudiantes, profesores, empleados y egresados, 4) favorecer el conocimiento de la lengua como vínculo entre el pensamiento y la comunicación efectiva, desde los

niveles gramatical, morfológico y semántico, 5) fomentar la oralidad como narración, diálogo, disertación, transmisión de conocimiento.

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

Finalmente, la Institución Universitaria de Envigado (IUE) se suma a la lista de instituciones antioqueñas que han patrocinado investigaciones sobre la lectura y la escritura. Si bien es cierto que esta institución solo se ha venido vinculando a estos intereses investigativos desde el año 2010 con el trabajo *Cómo Leen y Escriben los Estudiantes que Ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales* de la IUE bajo la dirección de Henao & Londoño (2010). En esta ocasión, se trabajó con los grupos del curso Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Se tomó un grupo experimental y se conformó de los otros grupos un número igual de participantes de forma aleatoria como grupo control. A ambos grupos se les realizó una prueba de entrada alrededor del resumen y la lectura crítica, los resultados fueron muy similares. No obstante, el grupo experimental fue intervenido con una propuesta construida desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Al finalizar el semestre, a ambos grupos se les realizó una prueba de salida, semejante a la prueba de entrada. Los resultados obtenidos fueron relevantes, puesto que, no solo confirman la mejoría de los niveles de literacidad de los estudiantes que participaron en el grupo experimental en comparación con los otros participantes del grupo control quienes salieron como entraron, los cuales fueron orientados bajo modalidades más tradicionales o con requerimientos teóricos no aplicados a la práctica relacionados con la lingüística textual. Estos resultados

motivaron, de igual forma, la realización de esta tesis doctoral con la inclusión de un análisis sociolingüístico, el cual no se ha hecho hasta el momento en ninguna de las investigaciones revisadas y referenciadas, con el objetivo de correlacionar las variables sociolingüísticas y los niveles de literacidad. Conociendo esta información, se puede proceder a presentar una propuesta válida y coherente con las necesidades reales de la Institución Universitaria de Envigado, como se ampliará en el capítulo del Marco Metodológico.

1.2. Algunas investigaciones sobre lectura y escritura en la educación colombiana¹⁷

La preocupación de las universidades colombianas en el tema de los niveles de lectura y escritura ha venido tomando fuerza, dada las altas tasas de deserción académica y las dificultades de comprensión, descripción y argumentación que presentan los estudiantes universitarios. Algunos de estos esfuerzos se han materializado en la creación de una red colombiana de instituciones de educación superior que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad, denominada REDLEES. La red actúa como una colectividad de orientación y cooperación en las acciones emprendidas por las instituciones y los educadores para fortalecer estos procesos en la formación superior desde el 2006.¹⁸

Sin embargo, la literacidad en Colombia es un tema de discusión todavía en etapa inicial. Incluso el término se utiliza muy tímidamente, porque es extraño para muchos docentes. Apenas en mayo de 2010, la Universidad Autónoma de Occidente de

¹⁷ Las investigaciones en este apartado se presentan agrupadas según las instituciones y universidades pertenecientes a Colombia.

¹⁸ Aunque, es necesario señalar que desde finales del siglo XX, se realizaron investigaciones centradas en la lectura y escritura a nivel universitario como Castañeda y Henao (1995, 2003, 2005), Cuervo y Flórez (1999, 2005), Moreno (2000), Mejía (2001), Rey (2001), Martínez (2004, 2005), Penagos y Ardila (2004), Sánchez Lozano (2004), Barletta y Mizuno (2005), Cisneros (2005) y Rincón, Narváez y Roldán (2005). No obstante, es a partir de 2006, que surge una red de investigadores alrededor de dicha temática.

Cali organizó un primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria, que congregó a no más de 50 personas de diferentes universidades del país. Allí se trataron cuatro temas básicos: nuevas tecnologías para leer y escribir en la universidad; formación de docentes universitarios en lectura y escritura; lectura y escritura para la formación de estudiantes universitarios; y políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en la universidad.

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

Enseñar a comprender textos en la universidad (Rincón, Narváez y Roldán, 2005), cuyos resultados nos invitan a asumir la lectura y la escritura en la universidad como indagación, exploración, discusión, explicación; acciones propias de la investigación, entendida como una actividad social conducente a la producción de conocimiento. De igual forma, la profesora Rincón, en compañía de un amplio grupo de investigadores de diferentes universidades del país, lideró la investigación *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* (Rincón et al, 2010), donde indagan sobre cuáles son las prácticas de lectura y escritura de las 17 universidades participantes y cómo se caracterizan dichas prácticas. En el informe, Rincón y Gil (2010) señalan que a partir de una investigación descriptiva e interpretativa basada en información y datos de naturaleza cuantitativa, en las universidades se promueven unos determinados modos de leer y escribir que cumplen con requisitos académicos disciplinares y no necesariamente están enfocados al desarrollo de prácticas de corte investigativo y en pro de la divulgación y formación universitaria.

Bajo un enfoque cercano, el trabajo de Tejada y Vargas (2007) *Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural*, propone una puesta en común de las literaturas funcional y cultural con la literacidad; es decir, facilitarle a los participantes la construcción de competencias en literacidad. Para ello, propone la consecución de cuatro fases: descriptiva, interpretativa personal, análisis

crítico y acción creativa. De igual forma, argumentan que el énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas (literacidad funcional), tanto para la lectura como para la escritura es importante, pero estas prácticas pedagógicas no se pueden considerar como un fenómeno autónomo, ni neutro desde el punto de vista sociocultural. Además, señalan que hay una relación directa con la literacidad crítica y la democracia, la cual permitiría mejorar las condiciones de la sociedad en general, dada la necesidad de personas autónomas y críticas en pro de la democracia.

Cabe mencionar que la Universidad del Valle cuenta con otros enfoques como los presentados por Ulloa y Carvajal (2005) en la investigación *Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*, cuyas principales conclusiones apuntan a evidenciar la crisis de la cultura escrita, no solo por la pérdida de importancia en los espacios curriculares y extracurriculares asociados con la lectura y la escritura en los colegios secundarios, sino también por las prácticas juveniles vinculadas a los medios de comunicación y TIC, donde predominan formas de comunicación audiovisual sobre la expresión escrita.

De igual forma, María Cristina Martínez, investigadora de UniValle y directora de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, hace aportes al análisis del texto con trabajos como *El procesamiento multinivel del texto escrito* (2004) y *La construcción del proceso argumentativo en el Discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos* (2005). En su trabajo, presenta el género discursivo como contrato social y centra su atención en la situación de enunciación. De igual forma, diseña una serie de matrices que permiten revisar las relaciones microestructurales, macroestructurales y superestructurales presentes en el texto. Su trabajo pretende conocer acerca de las dificultades que tienen los estudiantes de diversos niveles de escolaridad para comprender y producir textos con organización Expositiva, Explicativa y Argumentativa en diferentes niveles de escolaridad: Básica, Media y Universidad; además, la investigadora impulsa un modelo de intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y del aprendizaje respectivamente, con el fin de

incidir en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, desarrollar estrategias que permitan al estudiante aprender a partir de los textos que leen; mejorar el proceso de inferencias textuales en los textos académicos escritos, y avanzar en el desarrollo teórico y metodológico de la lingüística del texto y del análisis del discurso para mejorar el trabajo sobre los niveles de construcción del texto escrito y las posibilidades de transferencia hacia la aplicación pedagógica.

Por otro lado, *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica* (Cisneros, 2005), nos ofrece un panorama sobre algunos aspectos en relación con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior, específicamente a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). A partir de la lectura de un texto corto y sencillo, de carácter expositivo y argumentativo, que fue aplicado a 1.413 estudiantes de diferentes carreras de la UTP, se determinaron las estrategias que usan en el momento crucial de ingreso a la universidad para la resolución de preguntas abiertas que exigen procesos inferenciales; es decir, se trabajaron los procesos de comprensión y de construcción de textos.

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

Además, el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte y la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura organizaron el *Sexto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura* en el año 2011,

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

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

Por otro lado, el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital de Bogotá, bajo la coordinación de Rey (2001) ha venido investigando sobre la comprensión y el análisis de las prácticas docentes o formación de maestros, apoyados en los fundamentos teóricos de la pragmática particularmente, el lenguaje y la actividad discursiva en sus relaciones con el contexto praxeológico.¹⁹ El discurso es asumido como una actividad del lenguaje y es estudiado a partir del objeto empírico del texto. Desde esta perspectiva, se han examinado problemáticas como: a) *La cultura identitaria de los maestros* que busca situar el maestro como intelectual de la cultura; b) *La enseñanza de la lectura y la escritura*, que surge de la necesidad de potenciar los procesos de lectura comprensiva y producción de textos en el aula, c) *La argumentación del discurso del maestro*, que pretende desde la perspectiva de los

¹⁹ La praxeología es la ciencia que estudia la estructura lógica de la acción humana (praxis), centra su atención en el individuo, en el impulso de quien efectiva e indudablemente, actúa, sacando de este estudio axiomas o principios elementales, sólidos e inmutables, con los cuales entender y accionar el proceso del accionar humano.

saberes y el análisis del discurso pensar los procesos de comunicación en el aula y posibilitar la emergencia de múltiples textos.

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

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

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

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

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

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

1.3.1. Hispanoamérica

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

Desde 1995 hasta 1998, la secretaría de Educación Pública -SEP- de México, y el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe -CERLALC, realizaron un proyecto educativo de alcance internacional orientado a la formación de lectores y escritores en escuelas latinoamericanas: *Podemos Leer* y

Escribir (Hederich, & Charria, 1999), el cual partió del hecho de que todos los países de la región estaban comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación haciendo énfasis en la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas. Por ello se propuso, que los diferentes países dedicaran enormes esfuerzos a la capacitación de maestros y a la dotación de bibliotecas (de texto, de apoyo curricular y recreativo). No obstante, los resultados de estas acciones no fueron siempre claros, por la ausencia de seguimiento y evaluación sistemática del proceso. En este contexto, el proyecto *Podemos Leer y Escribir* apoyó la tarea de los diferentes gobiernos en el mejoramiento de la calidad de la formación de niños lectores y escritores en las escuelas de educación básica, promovió la evaluación de las acciones en el campo y ofreció herramientas y recomendaciones para la gestión de políticas educativas para desarrollar la cultura escrita.²⁰

En Argentina, el trabajo de Carlino (2002) titulado *Enseñar a escribir en la universidad: como lo hacen en Estados Unidos y por qué* parte de un corpus de análisis compuesto por los documentos elaborados por unas 20 instituciones educativas estadounidenses y la información recogida durante una visita a la Universidad de Princeton. En ellos, según Carlino (2002, p.59): “Es posible apreciar un panorama distinto al argentino acerca de qué hacen estas universidades con la lectura y escritura de los estudiantes”. En los Estados Unidos, cada universidad cuenta con un Programa de Escritura que desarrolla múltiples intervenciones. Tiene a su cargo una o más materias

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

obligatorias que enseñan escritura académica y diversos cursos electivos de escritura en las disciplinas, para distintos niveles y con diferentes orientaciones, temáticas y perspectivas. Estos programas han organizado Centros de Escritura y ofrecen tutores para discutir los borradores escritos por los estudiantes, quienes llevan sus producciones incipientes, y están dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a los docentes de las materias que se los hubieran encargado. Algunas instituciones también ofrecen asistentes o *compañeros de escritura*: estudiantes que han sido capacitados y que son asignados a las materias regulares para apoyar a sus profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos. Además, es función de estos centros elaborar materiales de orientación para alumnos y docentes. Este enfoque permite que los estudiantes no solo construyan conocimiento a través del proceso de escritura, sino que a través de la práctica, edición y revisión de sus trabajos por una persona con mayor experiencia escritural y perteneciente a su área de formación, vaya consolidando sus conceptos y adquiriendo las competencias escriturales requeridas en el área de formación.

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

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

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

En España, los trabajos de Camps (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*, Camps & Castelló (1996) *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura*, Milián & Castelló (1997) *Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita* Castelló (2009), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* presentan una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición; es decir, una perspectiva que tuviera en cuenta la importancia de

elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se inserta, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación.

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

En Chile, además de las numerosas investigaciones de Parodi y su equipo,²¹ vale la pena señalar el trabajo de Susperreguy et al (2007) quienes investigaron *Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles educativos*. Esta investigación se centró en los niveles de literacidad basado en las creencias y prácticas de los padres chilenos con respecto a sus hijos. Su enfoque fue cuantitativo y se resalta el manejo estadístico, ya que utilizaron una encuesta como instrumento para su posterior análisis factorial de los reactivos del cuestionario con el programa Mplus. La muestra se compone de encuestas realizadas al padre o la madre de 188 niños y niñas matriculados en diferentes instituciones de Chile.

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

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

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

Un par de años después, Gasca (2010) investigó el *Desarrollo de la literacidad en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*, donde propone que la modificación de las prácticas lectoras en el siglo XXI, debido a una mayor diversidad de textos, formatos y lenguajes nuevos, en contextos distintos, plantea la necesidad de desarrollar la literacidad como parte de una competencia comunicativa más integral.

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

Debido al sentido amplio que implica la literacidad, el presente estudio se centra en el proceso de la búsqueda y análisis de información en Internet y de los documentos seleccionados en torno al tema “violencia en la adolescencia”, en un grupo de estudiantes de bachillerato. La investigación, de índole cualitativa, consistió en un estudio de caso instrumental donde se analizaron las estrategias de planeación y búsqueda de información; los criterios que emplean para revisar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web que consultan, así como la calidad de los textos elegidos; y finalmente su interpretación sobre el tema. Los resultados indican que los alumnos muestran una competencia gramatical y semántica, pues decodifican el sistema escrito y construyen significados; sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica, ya que no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo. Es así que, aunque no desarrollan una literacidad de manera integral, sí logran un avance en la recuperación de información de textos en internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir dicha búsqueda.

En el mismo año en Argentina, Moyano (2010) publica su artículo *Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional*, donde comparte su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género en el nivel superior. Esta propuesta propone como objetivo promover el desarrollo de los estudiantes en el uso del lenguaje propio de ámbitos institucionales como la academia, la ciencia y los espacios de actuación profesional. La perspectiva teórica seleccionada es la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1982). Esta es una propuesta para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la formación universitaria basado en la teoría de género y registro. La investigadora señala que “El programa, que cuenta con un grado alto de institucionalización, ha sido implementado en el segundo ciclo de las carreras y exige el compromiso de actores de diferente jerarquía institucional y diferentes especialidades disciplinares, además de los docentes en ciencias del lenguaje” (Moyano, 2010, p.465).

Finalmente, cabe resaltar que la importancia de la temática a nivel Hispanoamericano es tan relevante que en el 2010 se celebraron las *III Jornadas*

Iberoamericanas sobre Prácticas de Lectura y Escritura, y el *II Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje: “Escribir y leer hoy en la escuela, la biblioteca y otros contextos sociales: prácticas e investigación”*. Ambos eventos tienen el propósito de abordar prácticas del lenguaje que se organizan en distintos escenarios sociales, principalmente en centros educativos y biblioteca, como situaciones que propician el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Estos eventos, organizados por la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), el Grupo de Investigación Fecomun-Universidad Complutense de Madrid y la Red Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores (CPLE) tuvieron como objetivos: Brindar una plataforma interdisciplinar que favorezca la participación de la población infantil y adolescente en distintas prácticas de escritura, lectura y conversación (en centros educativos, bibliotecas y otros ámbitos de la comunidad); analizar las posibilidades que ofrece la literacidad (es decir, prácticas de lectura y escritura acorde con la amplitud y la variedad que nos plantea la sociedad actual), para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, retroalimentar las actuaciones de la “Red Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores” (Red CPLE) y del Club Telémaco, “Escribir como Lectores”, a través del intercambio y el análisis reflexivo de experiencias; potenciar la innovación en las prácticas de lectura y escritura, en distintos contextos escolares y culturales, desde la perspectiva de la inclusión de la diversidad; y establecer puntos de unión entre los profesionales e investigadores que faciliten la generación de proyectos compartidos en torno a las prácticas de escritura y de lectura.

1.3.2. Otros países

Con respecto a investigaciones sobre literacidad realizadas en comunidades académicas por fuera del ámbito latinoamericano tenemos: en Estados Unidos, Behrman (2006) revisó los artículos publicados entre 1999 y 2003 en *The Journal of Adolescent and Adult Literacy* que estuvieran centrados en lecciones y unidades que enfatizaran la pedagogía de la literacidad en las escuelas y colegios. La metodología de Behrman incluía la búsqueda de bases electrónicas de datos utilizando la palabra clave: literacidad. Éste solo encontró 36 artículos que presentaran tales características.

Finalmente, su investigación reveló que la mayoría de las prácticas comúnmente utilizadas por los docentes en clase son: la lectura de textos suplementarios, la lectura desde una perspectiva de resistencia (oposición al gobierno, al capitalismo, las grandes compañías multinacionales), la producción de textos emancipatorios, la consulta sobre intereses personales de los estudiantes y la sugerencia a tomar acciones sociales.

Por otro lado, en Europa se han realizado un gran número de investigaciones con estudiantes de educación media superior y superior que muestran la relación de las creencias con aspectos como la motivación hacia los estudios, el funcionamiento de los procesos cognitivos, el desarrollo intelectual o el rendimiento académico (Stromso et al., 2006). En 2006, el equipo noruego conformado por Braten, Stromso y Samuelstuen realizó una investigación sobre la forma en la que los estudiantes universitarios y de bachillerato leen múltiples textos, actividad que comúnmente deben realizar, pero para la cual no han sido debidamente preparados en los niveles predecesores. Intentan con este estudio explicar los rasgos que puedan modificar el papel de los elementos involucrados en la lectura. Definen dichos elementos como: el lector, la propia actividad de lectura y el texto. Para el lector, los rasgos a identificar son sus creencias epistemológicas, el interés personal, el conocimiento previo, los recursos de conocimiento y las habilidades de decodificación de palabras. Para la lectura, les interesa observar el uso de estrategias de procesamiento de información; y para el texto, están interesados en emplear múltiples recursos de información (lectura de múltiples textos) frente a la tradicional tendencia de referir la lectura a un solo texto.

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

habilidad del maestro, a través de compartir la responsabilidad para resolver problemas con los niños, para construir puentes entre lo conocido y lo nuevo.

Desde una perspectiva teórica socio-crítica, Jowallah (2007-2009), en sus trabajos sobre la literacidad denominados *Critical literacy in England: Utilizing critical literacy pedagogy within the English National Curriculum at Key Stage Three: A case study within a secondary school*, compara las diferentes prácticas establecidas oficialmente en los currículos de los colegios ingleses con respecto a la enseñanza de la lectura crítica, lo que refuerza el interés no solo por el desarrollo de competencias lecto-escriturales óptimas sino también la necesidad de identificar las propuestas ideológicas y culturales inmersas en las diferentes prácticas sociales, principalmente la lectura.

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

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

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

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

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

Es así como los niveles de literacidad son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, porque a través de estas habilidades el estudiante se apropia de los conocimientos y los socializa, entonces, podemos preguntarnos: ¿Hasta qué punto estas carencias afectan el rendimiento académico del estudiante universitario? Ante esta situación, es necesario que las universidades realicen campañas y brinden asesorías para que en las escuelas y en los colegios se mejore la calidad de la educación a través de la formación de maestros, padres, niños y jóvenes lectores.

1.4. Resumen

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

2. MARCO TEÓRICO

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

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

2.1. *¿Qué entendemos por jóvenes universitarios en Colombia?*

Antes de hablar de los jóvenes universitarios en Colombia, es importante mostrar la evolución del concepto de joven. Hacia 1950, Colombia era un país predominantemente rural²⁴ y sus pobladores desarrollaban actividades económicas relacionadas con el sector agrícola.²⁵ Dichas actividades se llevaban a cabo en pequeñas, medianas y grandes propiedades, en donde la selección de mano de obra no tenía como

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

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

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

criterio la mayoría de edad y, por ello, los niños y sobre todo los jóvenes menores de edad, de dicha época, acompañaban a su familia en las labores agrícolas como: cuidar animales, llevar los alimentos a los adultos al lugar de trabajo y recolectar leña. Cuando eran un poco mayores, entraban a participar de lleno en las faenas del campo. Es por esto que Santos (2002, p.01), afirma que “Esta época coincide con un país puramente rural en el cual se grafican construcciones sociales del concepto de juventud basadas en la interpretación familiar. La relación entre familia y trabajo, antes de la adopción del modelo modernizador, era prácticamente directo. Se trabajaba dentro del seno de la familia o se pasaba de la familia al trabajo sin intermediaciones”. Asimismo, el poder del padre era absoluto, y los hijos y las mujeres simplemente obedecían.

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

Todo lo anterior, conlleva a un nuevo concepto de joven, en la medida en que entra a ser protagonista de la realidad nacional y no un ser pasivo, sometido al poder de los padres. Aquellos jóvenes que participan activamente en política se vinculan a los movimientos que están en contra de los partidos tradicionales y buscan un cambio político y social en el país. Igualmente, tanto la vinculación al mundo laboral, como el desempleo y la marginalidad, llevan al Estado a buscar estrategias con el fin de dar respuesta a las exigencias de la industria y a la necesidad de tener ocupados a los jóvenes, para que no caigan en la delincuencia. Un buen ejemplo de ello es el Servicio

Nacional de Aprendizaje (SENA),²⁶ el cual nació durante el Gobierno de la Junta Militar, posterior a la renuncia del general Gustavo Rojas Pinilla.²⁷

En síntesis, la relación de los jóvenes en el escenario del desarrollo nacional, se basó en el papel cada vez más importante de la juventud como mano de obra en el creciente proceso de industrialización de la sociedad colombiana, para lo cual el Estado produjo las políticas de educación y formación para el trabajo. Esa mayor expansión y posibilidad de acceso de los jóvenes a la educación, entre ella la superior, permitió una mayor capacidad de discernimiento y crítica, que unida a la inspiración revolucionaria generada por el éxito de modelos de izquierda en Latinoamérica y de la movilización armada campesina, facilitó la consolidación de grupos guerrilleros con apoyo de los jóvenes, especialmente aquellos que venían formándose en las universidades públicas del país.²⁸

Se podría afirmar que la situación de los jóvenes en los años 70 y 80 es similar a la de los 60, con la diferencia de que hay una emigración masiva a las ciudades, debido a la violencia y a la falta de oportunidades educativas y laborales en el campo. La búsqueda de una mejor situación en la ciudad generó lo contrario, por cuanto la mayoría de los campesinos, entre ellos los jóvenes, se asentaron en los barrios marginales y perdieron los valores tradicionales. Además, algunos como tenían la experiencia en la

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

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

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

lucha armada, al quedar en el limbo, formaron bandas, combos y otros grupos, que fueron reclutados por los actores armados que garantizaban la permanencia y el poder en los barrios y los campos donde tenían influencia.

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

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

La primera observación que hay que hacer en esta óptica, es que cuando la ley (30 de 1992) fue aprobada, teníamos coberturas por debajo del 15% y en consecuencia a la educación superior solo accedía una élite privilegiada que llenaba los requisitos para ingresar a ella. Ello explica el por qué lo social no tuvo mayor eco en la ley; bastaba con hacer una invocación al mérito académico como condición de ingreso. Hoy en día tenemos coberturas superiores al 35% y nos

planteamos una meta del 50%, lo que implica pasar de una universidad de élite a una universidad más abierta a la sociedad que mira en el horizonte la posibilidad de la cobertura universal. Cuando ello ocurre no podemos soslayar el tema de la igualdad real de oportunidades y debemos ocuparnos de crear las garantías que le permitan de verdad a todos los colombianos acceder a ella. La llegada en general de grandes contingentes de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos obliga a tener una mirada más integral para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso con éxito. Se requieren instrumentos y mecanismos de apoyo que lo hagan posible, muy débiles para no decir que ausentes en la ley.

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

Los jóvenes universitarios constituyen un grupo con características y necesidades propias, que debe ser motivo tanto de acciones específicas como de políticas coherentes e integrales, para el beneficio social colectivo presente y futuro. Por esto, se vislumbra un cambio significativo de posturas oficiales y del reconocimiento de la juventud como “sujetos titulares de derechos y deberes y actores de primera línea en la construcción del desarrollo humano con equidad y el fortalecimiento del estado social de derecho con plenas garantías democráticas, en un país que ha hecho manifiesta su vocación descentralista desde la Constitución Política aprobada en 1991” (Departamento Nacional de Planeación, 2009, p.7).

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

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

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

Un párrafo sin errores. No se trataba de resolver un acertijo, de componer una pieza que pudiera pasar por literaria o de encontrar razones para defender un argumento resbaloso. No. Se trataba de condensar un texto de mayor extensión, es decir, un resumen, un resumen de un párrafo, en el que cada frase dijera algo significativo sobre el texto original, en el que se atendieran los más básicos mandatos del lenguaje escrito -ortografía, sintaxis- y se cuidaran las mínimas normas: claridad, economía, pertinencia. Si tenía ritmo y originalidad, mejor, pero

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

no era una condición. Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron. No voy a generalizar. De 30, tres se acercaron y dos más hicieron su mejor esfuerzo. Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado, que varió de un ejercicio a otro. Estudiantes de Comunicación Social entre su tercer y su octavo semestre, que estudiaron doce años en colegios privados. Es probable que entre cinco y diez de ellos hubieran ido de intercambio a otro país, y que otros más conocieran una cultura distinta a la suya en algún viaje de vacaciones con la familia. Son hijos de ejecutivos que están por los 40 y los 50, que tienen buenos trabajos, educación universitaria. Muchos, posgraduados. En casa siempre hubo un computador; puedo apostar a que al menos 20 de esos estudiantes tiene banda ancha, y que la tele de casa pasa encendida más tiempo en canales por cable que en señal abierta. Tomaron más Milo que aguadepanela, comieron más lomo y ensalada que arroz con huevo. Ustedes saben a qué me refiero.

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

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

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

habría que investigar otras variables que expliquen la baja calidad de los niveles de literacidad de los estudiantes universitarios en general.

En otras palabras, los jóvenes universitarios actuales no responden a los mismos estímulos identificados en épocas anteriores, pues estos han ido cambiando constantemente y han modificado su contexto, y este a su vez, ha influido directamente en los jóvenes y los ha conducido a variar algunas manifestaciones culturales³⁰ y a adaptarlas a las nuevas demandas del medio y de la época. Además, las posibilidades y el mundo actual, igualmente, han evolucionado, y los jóvenes como productos sociales no pueden ser la excepción; es decir, la cultura, los grupos, las distintas formas de comunicación, entre otros factores, han generado nuevos modos de vida, que influyen en los comportamientos, los pensamientos, los modelos mentales y demás aspectos que dan origen a las nuevas identidades juveniles y a la manera cómo responden a las exigencias de la educación superior.³¹

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

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

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

inasistencia a clases, el incumplimiento con los compromisos académicos, la dificultad para leer y escribir textos de más de una página; así como para leer la bibliografía recomendada.

La conceptualización anterior puede ser un punto de partida para acercarnos a los jóvenes que actualmente se encuentran matriculados en los diferentes programas de la Institución Universitaria de Envigado (IUE); puesto que, al igual que en otros municipios del Valle de Aburrá³² hay unas características comunes. Por ejemplo, a estas instituciones de educación superior ingresan estudiantes que, por lo general, no pasaron los exámenes de admisión de las universidades oficiales de mayor prestigio como la Universidad de Antioquia y la Nacional; igualmente, por su origen social y situación económica, no tienen la capacidad para sufragar los gastos de estudio en las universidades privadas.³³

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

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

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

representados en un 55% de estudiantes provenientes del municipio de Envigado, de los cuales un 15% son de las clases sociales menos favorecidas.³⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

La sociolingüística estudia los diversos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; es decir, la lengua como sistema de signos en un contexto social. Por ello, para esta tesis doctoral, es relevante realizar el análisis de los niveles de literacidad de los jóvenes en la IUE desde esta perspectiva, la cual nos permitirá describir y comparar la relación entre las variables sociales seleccionadas previamente y los niveles de literacidad encontrados. En este apartado, se inicia con algunos elementos del sociólogo francés Emile Durkheim (2000[1922], 2005[1895]), quien proporciona aportes relevantes no solo a la sociología del principio del siglo XX, sino también que vierte sus teorías en la educación; posteriormente, estas teorías son retomadas en los trabajos de lenguaje y socialización de los niños en la educación por el sociólogo inglés Basil Bernstein (1989, 1993a, 1993b, 1993c) y los trabajos sociolingüísticos que abordan el problema de la relación lenguaje-educación del sociolingüista inglés M.A.K Halliday (1982).

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

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

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

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

El racionalismo científico se enfoca en los hechos sociales, más que en las prácticas individuales, lo que lleva a Durkheim (2005[1895], p. 46) a hablar sobre un

alma colectiva: “Pero se nos dirá que un fenómeno solo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o, por lo menos a la mayoría, si es un fenómeno general. Sin duda, pero si es general será porque es colectivo (es decir, más o menos obligatorio), pero no es colectivo por ser general”; es decir, el fenómeno solo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o, por lo menos, a la mayoría.

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

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

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

Partamos de esta apreciación sobre la lengua, la cual nos permite entenderla como uno de los productos, no de los individuos, sino de la sociedad en sí. Este acercamiento conceptual entre la sociolingüística y la sociología durkheimiana se materializa en que las expresiones lingüísticas son productos sociales y culturales

porque el hombre, si bien habla como individuo, su lenguaje es adquirido en el entorno familiar y social.³⁸

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

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

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

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

poseen un lenguaje más lejano al de la escuela, tienen dificultades para insertarse en ella y mayores posibilidades de fracaso escolar.

Este puede ser el caso de los jóvenes de la IUE provenientes de los estratos bajos de la población, quienes tienen mayores dificultades para insertarse en la dinámica establecida por la educación superior. Cabe mencionarse que la IUE actualmente hace parte del Programa de Retención Estudiantil del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el cual tiene como objetivo reducir los altos niveles de deserción académica (45% universitaria), que afectan fundamentalmente a los jóvenes de los estratos bajos (1, 2 y 3). Este programa estudió una serie de variables para identificar los estudiantes que potencialmente podrían desertar conocido como el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies),⁴⁰ algunas de estas variables son: género, edad, estrato social, tasa de repitencia escolar, puntaje pruebas ICFES, apoyos financieros, nivel educativo de la madre, número y posición entre los hermanos, ingresos, vivienda, tasa de desempleo departamental, entre otras.

Lo anterior, nos remite al concepto de Bernstein (1989), que ha llegado a ser más difundido: *código*. Los códigos deben “generar los principios para la distinción entre contextos (clasificación) y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcación)... El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicaciones legítimas e ilegítimas y esto presupone una jerarquía en las formas de comunicación y en su demarcación y criterios” (Bernstein, 1993b, pp. 91-92). El concepto de código se entiende como “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b)

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

la forma de su realización y c) contextos evocadores (Díaz, 1993, p.9). Para Halliday (1982, p. 141), “desde un punto de vista lingüístico, podemos interpretar los códigos como diferencias de orientación dentro del potencial semiótico total”. Los individuos, de acuerdo con su posición social, pueden manejar dos códigos: restringido y elaborado.

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

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

Por el contrario, el código elaborado emerge allí donde la cultura eleva al yo, por encima del nosotros, supone una mayor distancia entre los participantes en la comunicación; de ahí la necesidad de explicitar los principios y las operaciones, de desprenderse del contexto limitado a la experiencia personal por la utilización de un metalenguaje. Permite así la afirmación de la identidad y de la autonomía del locutor, de

su reconocimiento por los demás, de su papel creador de significación. Además, la explicitación de principios y la utilización del metalenguaje permiten poner en duda estos principios y buscar su innovación. Si, para utilizar la terminología de Durkheim, el código restringido traduce y crea la solidaridad mecánica entre los participantes (solidaridad fundada en la similitud de funciones), lo cual caracteriza a las sociedades arcaicas, el código elaborado crea la solidaridad orgánica (fundada en la diferenciación de funciones) lo cual caracteriza a las sociedades modernas.

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

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

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

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

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

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

... el éxito académico en primaria y en bachillerato, lo mismo que el ingreso y permanencia en la universidad están mediatizados por la capacidad de lectura y de escritura del estudiante, y ésta, a su vez, está mediatizada por las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia. Por tanto, cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social es reforzada en sí y es formada su

identidad social. La estructura social se convierte en realidad psicológica a través del mundo de los actos de la palabra. El niño que aprende a hablar no aprende solo un sistema de reglas lingüísticas (competencia lingüística) sino que en la medida en que este aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares a través de una cierta forma del proceso de comunicación, él forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo.

Para Bernstein (1970), la socialización del niño en la familia se realiza al interior de toda una red de contextos entrelazados y, entre los cuales, se pueden diferenciar 4 grandes grupos:

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

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

Los enfoques habituales en la sociología tradicional, que tienden a ser por lo general bastante abstractos, genéricos y situados en niveles macro, pueden ser reemplazados por un análisis mucho más concreto de formas específicas de texto

y habla, así como por un análisis del modo como los miembros de distintos grupos y organizaciones sociales participan a través de distintas situaciones en la expresión (o no) y en la formulación del conocimiento mediante diversas formas de discurso público. De este modo también alcanzaremos un mayor conocimiento de la forma como el conocimiento se (re)produce en la sociedad, por ejemplo, como parte de la reproducción del poder y la dominación.

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

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

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

Cuando las diferencias se manifiestan en los contextos críticos para el proceso de socialización, pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño y, consecuentemente, en su respuesta a la educación, porque en el proceso educativo hay algunos supuestos y algunas prácticas que reflejan de

manera distinta no solo los valores, sino también los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas (Halliday, 1982, p.141).

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

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

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

Esto indica que los maestros en vez de sancionar los errores o problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes, especialmente, aquellos estudiantes de estratos más bajos que manejan un código restringido, deben aprovechar estas prácticas para potenciar y depurar los niveles de lectura y escritura. Porque por el contrario, la sanción lleva al silencio y a que se nieguen a leer y a escribir, o escriban textos

demasiado cortos y poco significativos. En la experiencia con jóvenes universitarios, incluyendo los de la IUE, es muy difícil lograr que escriban más de una página como lo planteó Camilo Jiménez (2011).

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

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

Giraldo, después de sufrir rechazos y cuestionamientos por su manera de escribir, y al no ser premiado en el primer concurso en el que participó, recibió el estímulo de su hermana, quien le dijo: "No te desanimes, van a llegar muchos premios". Mi hermana me apoyó y me enseñó a creer en mí mismo. Hoy le digo a ella: Gracias. Y a mis alumnos: no se detengan ante los necios". Además, es importante destacar las razones de la SIP para otorgarle la distinción "Claridad, precisión, exactitud, actualidad y compenetración son algunos rasgos de este trabajo, que logra hacer sentir en carne viva una problemática que se vive diariamente en los poblados de Colombia, donde miles de personas inocentes sufren las consecuencias de un conflicto bélico demasiado largo" (El Colombiano, 20 de julio de 2010, párr. 1).

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

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

2.3. *¿Por qué el término literacidad?*

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

La alfabetización en los últimos 50 años ha tomado un lugar privilegiado en los intereses gubernamentales de los países latinoamericanos; por tanto, esfuerzos relacionados con políticas educativas de índole regional se han centrado en la disminución de las tasas de analfabetismo. No obstante, en este caso, el concepto de alfabetización se encuentra enmarcado en la adquisición de competencias lingüísticas que le permiten al individuo leer y, posiblemente, escribir. Los niveles de competencia

adquiridos por los jóvenes de los diferentes estratos poblacionales no garantizan el desarrollo cognitivo y lingüístico tal como lo exige la educación superior.

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

La autora considera que los chicos son sujetos que pueden interactuar con éxito en diferentes estadios de aprendizaje, donde no necesariamente se limiten los procesos de aprendizaje, sino, por el contrario, se les facilite el acceso a diferentes estímulos como la lectura y la escritura, con los cuales el docente debe generar ambientes de comprensión e interpretación, centrado en el objetivo de la alfabetización, es decir, la lectura y la escritura son necesarios para el joven porque, la realidad lo demanda, no porque la escuela así lo señale: “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés” (Ferreiro, 1999, p.45). Este planteamiento de Ferreiro presenta la escritura como un sistema simbólico socialmente constituido, lo

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

que coincide con los planteamientos durkheimianos de no analizar un resultado individual por fuera de lo social.⁴²

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

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

Cabe señalar que el trabajo de Ferreiro da los primeros pasos en Iberoamérica frente a la lectura y escritura, a las cuales ella llama cultura escrita o alfabetización, como elementos de construcción de sujetos competentes, pensadores, generadores de cambio. Donde la variedad de la bibliografía y la no limitación a edades establecidas, permiten la dinamización de los conocimientos previos que requieren los sujetos para tomar decisiones de forma autónoma, crítica y tal vez, aunque ella así no lo menciona, democráticos.

Hasta esta parte, hemos abordado la relación lenguaje-sociedad-educación en términos generales, ahora vamos a centrarnos en la literacidad en el ámbito

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

universitario. En las instituciones de educación superior en Colombia y como consecuencia de la masificación de la básica secundaria, se ha producido un proceso de crecimiento en el número de estudiantes matriculados en las universidades. Esto indica que se están realizando avances en los esfuerzos por democratizar la educación superior, pero paralelamente los porcentajes de abandono y fracaso han aumentado.⁴³ Esta situación ha generado un debate acerca del mejoramiento de la calidad educativa en la universidad, sobre todo al analizar la problemática del ingreso.

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

La lectura y el nivel de lectura han sido investigados en diferentes países bajo concepciones diferentes y propuestas coherentes. Pero, ¿Qué es leer? Todavía hay algunas personas que creen que “leer consiste en oralizar la grafía” (Cassany, 2006a, p.21),⁴⁴ en devolver el sonido a la letra escrita. Claro que esta visión mecánica de la lectura ha sido criticada por la ciencia desde el Medioevo, resaltando la necesidad de mejorar los niveles de comprensión sobre el ejercicio de repetición y pronunciación. En palabras de Daniel Cassany (2006a, p.21) “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar

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

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

nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se lee, lo que se sugiere, construir un significado, etc.”.

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

Para Paula Carlino (2002), quien ha estado investigando sobre la lectura y la escritura en la educación superior, estas no son habilidades generalizables (aprendidas o no), fuera de una matriz disciplinar, porque se relacionan de modo específico con cada disciplina.⁴⁵ Por otro lado, la idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas y aprendidas de una vez y para siempre es falsa. La autora señala, además, que numerosas investigaciones demuestran que “se aprende a leer y escribir en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursivas y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de orientación y apoyo, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas” (Carlino, 2005, p. 58).

La propuesta de la autora resalta que en la universidad, la naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un discurso relacionado con cada materia. Esta afirmación permite plantear que deberían ser los especialistas de cada disciplina los que mejor

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

pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia, sino porque están familiarizados con los conceptos y el discurso que los estudiantes tratan de dominar. Sin embargo, no necesariamente todos los docentes profesionales de dichos cursos cuentan con las competencias óptimas en lectura y escritura. Al respecto, Carlino y Martínez (2009, p.58) reconocen que “nadie logra enseñar un saber que no practica”.

Pero, es seguro que en esta propuesta se visualiza de mejor forma la relación entre el desempeño académico y lo que la autora llama *alfabetización académica*;⁴⁶ dado que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos, dependen de la disciplina o área de conocimiento, lo cual lleva a reiterar que bajo esta mirada, hay muchos modos de leer y de escribir. Igualmente, en cada disciplina, no es lo mismo leer para responder un cuestionario o para escribir un informe de investigación. No es lo mismo leer un apunte, un manual, o un libro; leer solo o para discutir con otros. Así como tampoco es lo mismo escribir cuando un docente dicta, o tomar apuntes para hacer una síntesis de la clase o hacer anotaciones mientras se lee un libro. Cada una de estas situaciones implica la puesta en práctica de distintos tipos de actividades cognitivas o de conocimiento por parte de los estudiantes.

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

1) Aprender el contenido de una materia implica no solo apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos, sino además, apropiarse de sus prácticas discursivas características.

2) Para apropiarse (aprender), los estudiantes deben “reconstruir lo aprendido” y la lectura y escritura son herramientas fundamentales en la tarea de

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

asimilación y transformación del conocimiento. Los estudiantes necesitan leer y escribir para aprender.

3) Los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el nivel medio y la universidad hay culturas particulares y que tienen que ver con métodos y prototipos particulares de pensar y escribir.

4) La lectura no es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto. Al ingresar a la universidad se le exige al estudiante un cambio en su identidad como pensador y analizador de textos. Debe comprender que los textos fueron escritos principalmente para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.

5) Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior, lo que constituye un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes a quienes se les exige pero no se les enseña a leer como miembro de la comunidad discursiva.

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

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

Para lograr lo anterior, cada profesor debe comprometerse con afianzar en los estudiantes la cultura escrita de su área de conocimiento. Ante la pregunta de cómo formar lectores plenos, Ferreiro (2003, párr. 3) afirma que es tiempo que desde la escuela hasta la universidad se asuma el desafío de la alfabetización que se debe realizar con los alumnos. Cuenta que como profesora en el nivel de posgrado sigue

alfabetizando, porque en muchas oportunidades sus alumnos se enfrentan por primera vez con textos arduos, como son escribir los “papers” y leer revistas especializadas. Y su función es enseñarles a saber leerlos. Indica que como productores de textos, en muchos casos, es la primera vez que elaboran una tesis. Y no saben hacerlo y no tienen por qué saberlo. Entonces hay que enseñarles. Agrega que lo mismo deberán hacer la escuela y la universidad, porque no sirve de nada que la universidad le eche la culpa a la secundaria o que la enseñanza media le eche la culpa a la primaria. Por ello, pide que cada educador asuma su propia responsabilidad y ayude a los educandos a que encuentren nuevos sentidos a los verbos leer y escribir.

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

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

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

Sin embargo, es necesario aclarar que si bien compartimos dichos planteamientos, dados los niveles de literacidad con que ingresan la mayoría de los

estudiantes a las universidades, son necesarios los cursos de introducción al lenguaje para desempeñarse con éxito en la educación superior: Diferenciar los tipos de significados, resumir, leer críticamente, argumentar, citar y referenciar correctamente.

Aquí hay dos elementos que sin ser necesariamente desechados, sí requieren otra perspectiva que pueda entrar como elemento complementario a la no obligatoriedad del campo disciplinar⁴⁷ y la gestión de cursos especializados de competencias en lectura y escritura que sean reforzados por actividades interdisciplinarias representadas en las diferentes propuestas curriculares, teniendo en cuenta que en la formación universitaria no existe una concepción clara de la necesidad de formar estudiantes con una base sólida en el manejo del lenguaje,⁴⁸ base que se construye esencialmente a través de la producción y la interpretación textual durante toda la etapa educativa.⁴⁹

⁴⁷ Indiscutiblemente, emplear la lectura y la escritura como herramientas del desarrollo cognitivo es una excelente opción para los docentes universitarios de cualquier área del conocimiento, ya que “Aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (Carlino, 2005, p.25). Sin embargo, no es necesario restringir el desarrollo de competencias en pro de una alfabetización meramente académica; puesto que, estos estudiantes universitarios participan en diversos espacios, cuyas prácticas discursivas no son académicas, pero de igual forma, exigen de un conocimiento de esa cultura, de esa sociedad y de sus interlocutores para interactuar con ellos, sin mayores restricciones (Por ejemplo: chats, Facebook, Twitter, guetos, entre otros).

⁴⁸ Para Melo (2001:28): “Las universidades (colombianas) se han construido sin bibliotecas, y en la mayoría los estudiantes pueden graduarse sin haber leído nada diferente a los textos básicos de cada materia, casi siempre con fragmentos fotocopiados”.

⁴⁹ Otro problema en la educación superior es que los mismos docentes universitarios no se han concientizado para que sin importar su área de formación, ellos también se consideren docentes de lenguaje, porque en todas las áreas del conocimiento las explicaciones, las orientaciones, las propuestas académicas y las evaluaciones que plantean los profesores se realizan a través del lenguaje oral y escrito; por tanto, el estudiante y el profesor necesitan leer y escribir eficientemente. Queda claro, entonces, que el profesor debe ser un buen lector de las producciones de los estudiantes y, también, un escritor con la habilidad suficiente para orientar a los estudiantes en la producción de textos, quizás uno de los aspectos más críticos del medio universitario colombiano.

De manera concreta, es posible decir que el interés de este capítulo es evidenciar que hay autores que defienden la necesidad de generar lectores críticos (Freire, 1993a, 1993b; Ferreiro, 1999) con altas competencias discursivas académicas (Carlino, 2002; Parodi, 2005b; Moyano, 2010) por fuera del mundo escolar, y van más allá de las reflexiones y posturas críticas (Ferreiro, 1999; Carlino, 2002; 2005; Parodi, 2005a, 2005b), que se centran en el poder y la emancipación, pero, ¿cuál es ese elemento que juega como eje transversal entre cada una de esas propuestas y que nos permite consolidar los elementos teóricos de esta tesis doctoral como una opción posible? La respuesta se encuentra en la literacidad.

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

La literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006b, p.38). Esta incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones

culturales. Todos ellos, elementos que rigen la interacción de un sujeto crítico con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario) sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto.

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

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

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

Para el análisis desde la propuesta de Cassany se utilizan, lo que el autor denomina las 22 técnicas para fomentar la lectura crítica (2006a, pp.115-138). Se trata de estrategias para leer un texto desde tres perspectivas. En la primera se relaciona el texto con el mundo del autor, en la segunda se analiza el género discursivo, y en la tercera se abordan las interpretaciones desde el mundo del lector. Así:

Explorar el Mundo del Autor

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

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

Analizar el Género Discursivo

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

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

Predecir las Interpretaciones

1. Define tus propósitos.

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

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

Como hemos podido observar a través de las diferentes posturas de los autores referenciados, desde hace décadas se han venido presentando distintas propuestas con el fin de mejorar los niveles de lectura y escritura. Cada propuesta es la respuesta histórica a un problema específico. De igual forma, la literacidad requiere del desarrollo de competencias discursivas que estén relacionadas con el análisis del discurso⁵⁰ y la argumentación.⁵¹ Estas competencias son descritas en la Tabla No. 1 (Requerimientos de literacidad).

⁵⁰ En esta tesis doctoral se propone un análisis del discurso desde un enfoque crítico, el cual es interdisciplinar del análisis del discurso que considera “el lenguaje como una forma de práctica social” (Fairclough, 1989, p.20), y analiza cómo la dominación se reproduce y se resiste con los discursos. En términos de método, Fairclough (1989, p.25) destaca que “la lengua conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología y por ser tanto el interés principal como el lugar en que tienen lugar las luchas de poder”. Esa relación ideología-conocimiento-contexto se materializa a través de las estructuras de actitud y los modelos mentales de los individuos y los discursos que generan. De igual forma, el ACD tiene una relación estrecha con la Lingüística Textual, ya que se considera al texto como unidad de análisis y a su contexto como marco de interpretación.

⁵¹ Con respecto a la argumentación, Van Eemeren, Grootendost y Snoek (2006, p. 36) nos explica cómo, idealmente, “una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión”. Una discusión crítica destinada que se desarrolla a través de cuatro etapas a saber: Etapa de confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión. Etapa de apertura: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión. Se asignan los roles de protagonista y antagonista, de igual manera acuerdan acerca de las reglas del debate y los puntos de partida. Etapa argumentativa: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista, adelantando

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

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

2.4. Resumen

Indiscutiblemente, cada autor y perspectiva presentan elementos y conceptos que han enriquecido las nuevas propuestas de lectura y escritura en ámbitos universitarios, o lo que en esta tesis denominamos literacidad, teniendo en cuenta que más que un proceso de alfabetización, el cual es relevante como paso inicial, se da un énfasis en la estructuración y construcción de competencias en lectura y escritura que permiten

argumentos para oponer las objeciones del antagonista o para remover las dudas que este tenga. Etapa de conclusión: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quien. Al igual que el ACD, la argumentación pragmatialéctica se apoya en la Lingüística Textual y sus propuestas conceptuales.

generar no solo mejores resultados académicos, que no dependen exclusivamente del papel de los docentes de las disciplinas específicas, sino también de las variables socioculturales, que inciden en los niveles de comprensión y producción de los jóvenes; además, estos niveles en la educación superior requieren el acompañamiento de los docentes, quienes muchas veces tampoco están preparados para asumirlo. Esta es una responsabilidad de las instituciones universitarias que deben procurar formar lectores críticos, autónomos y democráticos, puesto que nuestra propuesta es incluyente.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. *Introducción*

En las Ciencias Sociales hay una diversidad de enfoques, instrumentos y técnicas de investigación que permiten abordar un problema desde diferentes perspectivas, las cuales, en algunos casos, son igualmente válidas. En esta ocasión, para la tesis *Análisis Sociolingüístico de los Niveles de Literacidad en Jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*, se ha decidido trabajar desde un marco cualitativo-descriptivo⁵² y para recoger la información: se aplicó una encuesta, se entrevistaron cinco participantes, se hicieron dos pruebas (una de entrada y otra de salida) y se recogió información sobre el puntaje de ingreso y de las pruebas de Estado de los participantes en la Oficina de Admisiones y Registro de la IUE.

⁵² La investigación tuvo un enfoque cualitativo; puesto que “La lógica presente en los procesos de investigación cualitativa está orientada hacia la comprensión del sentido de la acción y ello supone una postura dialógica y un esfuerzo por construir generalizaciones que permitan entender que existen procesos de apropiación y producción de la realidad social y cultural que son comunes a muchos grupos y personas” (Galeano y Vélez, 2002, p.27). En esta tesis, se buscaba mejorar los niveles de literacidad de los programas de Psicología y Derecho; sin embargo, para medir el grado de cualificación era necesario describir los niveles con que ingresaban los estudiantes al curso y los niveles con lo que lo terminaban. Así mismo, cuando uno de los profesores de estadística de la IUE conoció la investigación, vio la posibilidad de hacer un análisis correlacional para mirar las tendencias que arrojaban los datos, elemento que no convierte necesariamente a la investigación en mixta, especialmente, si entendemos que “Las polaridades alrededor de las cuales se ha centrado el debate entre los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación social han dejado a un lado asuntos importantes referidos a la naturaleza misma de los objetos de que se ocupan ambas propuestas, de la concepción teórica, epistemológica y metodológica presente en sus apuestas y de la lógica que determina y guía, en consecuencia, la conducción del proceso investigativo. Ubicar la discusión en el terreno formal o instrumental es situarla en un terreno baldío y es truncar un debate que pone en juego apuestas diversas e incompatibles muchas veces. La racionalidad positivista sigue iluminando ese debate y es por eso que el mismo se sitúa aún en el terreno de lo instrumental” (Vélez y Galeano, 2002, p.28).

De igual forma, se presentó una propuesta académica para mejorar los niveles de literacidad⁵³ en los jóvenes universitarios, la cual se llevó a cabo en dos grupos de la Institución Universitaria de Envigado por un mismo docente colaborador. Al comenzar cada curso se realizó la prueba de entrada y, al finalizar el semestre, se aplicó la prueba de salida, con el fin de recoger y analizar las variables relacionadas con literacidad; luego, se sistematizaron, describieron y analizaron los resultados. Además, los participantes diligenciaron la encuesta con el objetivo de identificar las cuatro variables sociales seleccionadas para esta investigación: edad, estrato social, nivel de formación de los padres y sexo. Asimismo, con el ánimo de ampliar la información recolectada, se entrevistaron al docente colaborador y a cuatro participantes (dos de cada grupo: un hombre y una mujer).

3.2. *Enfoque metodológico*

Emile Durkheim 2005[1895], en su trabajo *Las reglas del método sociológico*, propone cinco grupos de reglas relativas a: 1) La observación de los hechos sociales, 2) la distinción de lo normal y de lo patológico, 3) la constitución de los tipos sociales, 4) la explicación de los hechos sociales y 5) la administración de la prueba. Estas reglas se basan en la definición del concepto de hecho social.⁵⁴ De manera similar, para la sociolingüística, el concepto de hecho social se transforma en *hecho sociolingüístico*, el cual, según Moreno (1990, p.25), puede definirse como: “Cualquier acto de comunicación lingüística en cuya construcción, emisión o interpretación intervienen factores sociales y contextuales”. Por tanto, y teniendo en cuenta dicha definición, el hecho sociolingüístico tiene dos caracteres distintivos esenciales: “Su exterioridad en relación con las conciencias individuales y la acción coercitiva que ejerce, o es susceptible de ejercer sobre estas mismas conciencias” (Moreno, 1990, p.25); en otras palabras, el hablante puede expresarse según su voluntad, pero está sujeto a la influencia

⁵³ Los niveles de literacidad se presentarán más adelante cuando se mencionen los requerimientos en cultura escrita que debe satisfacer un estudiante universitario.

⁵⁴ Tanto las reglas como la definición de hecho social se encuentran desarrolladas y presentadas en detalle en el capítulo de Antecedentes y marco teórico.

de su grupo social, como lo afirman Bernstein, Halliday, Moreno, Henao y Castañeda, entre otros, y para esta inserción sociocultural son fundamentales la familia y la educación.

Para la metodología sociolingüística propuesta por Moreno, las reglas durkheimianas son útiles, principalmente las reglas tres y cuatro. Al respecto, la regla relacionada con la observación de los hechos sociales se divide en cuatro: 1) el investigador debe dejar a un lado cualquier noción previa,⁵⁵ 2) el objeto de la investigación debe constituirse por fenómenos definidos por unos caracteres exteriores, comunes y constantes,⁵⁶ 3) los hechos sociolingüísticos no deben ser confundidos con sus manifestaciones individuales,⁵⁷ y 4) los hechos han de ser observados utilizando la técnica más adecuada para cada caso.

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

⁵⁵ Al respecto, Moreno (1990, p.28) señala que “el sociolingüista debe considerar los hechos sociolingüísticos como simples hechos, como cosas ajenas a su persona y no como conclusiones de una primera reflexión”. En otras palabras, los hechos deben ser tratados como algo objetivo.

⁵⁶ Su finalidad es garantizar la homogeneidad de los datos que han de ser observados y analizados. Moreno (1990, pp.28-29) explica que “el adjetivo exteriores se refiere a caracteres objetivos, que puedan ser observados a simple vista, sin necesidad de profundizar en la esencia del hecho... Los caracteres deben ser también comunes a todos los elementos que conforman un fenómeno: un rasgo en común. Por último, los caracteres deben ser constantes en el aspecto que se esté estudiando, porque de otra forma podría hacerse imposible la comparación de uno datos con otros”.

⁵⁷ Los hechos sociolingüísticos son exteriores al individuo, pero solo pueden ser observados en individuos concretos.

otras, relacionadas estadísticamente con las variables sociales determinadas previamente, las que permiten definir variaciones sociolingüísticas.

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

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

Por tanto, un análisis sociolingüístico usualmente tiene como finalidad la constitución de tipos⁵⁸ y según Moreno (1990, p.33): “Este fin requiere de una fase instrumental compuesta de tres pasos: 1) la codificación de las respuestas obtenidas en las encuestas o en las observaciones,⁵⁹ 2) la tabulación de los datos, y 3) la aplicación de técnicas estadísticas”. No obstante, la aplicación de técnicas estadísticas, si bien es valorado positivamente, es solo un instrumento, y su uso debe restringirse a: describir y resumir los datos, y hacer estimaciones de significación y de fiabilidad.

⁵⁸ En palabras de Moreno (1990, p.34): “En el campo de la sociolingüística, no puede ofrecerse un solo criterio tipificador o clasificador, pero sí pueden presentarse unas reglas básicas para llevar a cabo una clasificación independientemente del criterio elegido: 1) El conjunto de tipos o categorías sociolingüísticas se ajustará a unos mismo principios o criterios, 2) los tipos o categorías de cada conjunto serán mutuamente excluyentes, y 3) el conjunto de tipos será exhaustivo, esto es, cada elemento deberá encuadrarse en uno de ellos”.

⁵⁹ Un trabajo desde este enfoque exige un acompañamiento permanente del docente a los procesos desarrollados por los estudiantes. La mayor parte de las revisiones se realizan entre el estudiante y el docente, algunas veces con la participación de todos los estudiantes del curso. Además, se tuvieron horas de asesorías personalizadas, que permitían un acercamiento a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes. Por ejemplo, dónde habían terminado la educación secundaria, cómo había sido la relación con el español y qué tipo de curso recibieron. Es importante dejar claro que el docente colaborador no llevó un diario de campo, pero diligenció la bitácora de notas y asistencias exigida por Admisiones y Registros en ambos cursos.

3.3. *Técnicas e Instrumentos*

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

3.3.1. Encuesta y entrevistas

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

La primera parte corresponde a información específica sobre las cuatro variables sociales utilizadas en la investigación (Edad, estrato, formación de los padres y sexo). En la segunda parte se pregunta sobre el acceso a internet, libros, revistas, los tipos de revistas que compran, hábitos de lectura y escritura, entre otros, permiten tener un contexto más amplio sobre cuáles son las condiciones en las que dichos jóvenes se relacionan con la lectura y la escritura, si es que lo hacen. Además, este tipo de preguntas nos permitió conocer si los jóvenes utilizan la lectura y la escritura como elemento de interacción con diferentes interlocutores. Finalmente, la tercera parte, correspondiente a la familia, es relevante desde la propuesta teórica de Bernstein y da indicios sobre los códigos restringido y elaborado que manejan los jóvenes universitarios, es decir, hasta qué punto los jóvenes manejan ambos códigos y de no ser así, cuáles podrían ser las causas y, por tanto, la relación con las competencias en literacidad.

Al finalizar la intervención en los dos grupos, se entrevistó al docente colaborador (Anexo 2), con el ánimo de tener un acercamiento a cómo desarrolló el curso, el tipo de actividades que realizó, la retroalimentación dada a los estudiantes y el seguimiento o variación a las cartas descriptivas proporcionadas por la Facultad de Ciencias Sociales (Anexo 3) y la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas (Anexo 4) de la Institución Universitaria de Envigado. Además, se tomó la decisión de entrevistar a cuatro participantes, dos de cada uno de los grupos, con el objetivo de ampliar la información sobre su punto de vista con respecto a los niveles de literacidad con que ingresaron, las posibles causas, los resultados obtenidos con el curso y sugerencias a la propuesta de intervención (Anexo 5). La selección de los participantes fue voluntaria; es decir, se invitaron a todos aquellos que habían sido parte de la unidad de análisis y de los que desearon participar se escogieron dos por grupo: un hombre y una mujer.⁶⁰

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

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se diseñaron dos pruebas: una de entrada (Anexo 6) y otra de salida (Anexo 7), como se indicó anteriormente. Ambas pruebas tuvieron como propósito evaluar las competencias de literacidad de los jóvenes universitarios participantes en esta investigación.⁶¹ Las pruebas se analizaron con base en una rúbrica (Anexo 8) que permitió realizar una revisión armonizada de los resultados obtenidos.

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

Tabla 1. Requerimientos de literacidad

⁶⁰ Dada la composición social de los estudiantes de la IUE es difícil encontrar diferencias significativas entre ellos, por cuanto la mayor parte pertenece a los estratos 2 y 3.

⁶¹ Los instrumentos fueron diseñados por el investigador y convalidados por la Dra. Luz Stella Castañeda, tutora de esta tesis doctoral, y el Mg. José Ignacio Henao, docente colaborador, lo cual no solo garantizará mayor calidad del instrumento, sino que también servirá como elemento de validación por dos expertos.

O.	Requerimientos de literacidad	Autores
	Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Grice (1975), Van Dijk (1991; 1999), Cassany (2006a)
	Resumir	Van Dijk (1991; 1999), Eco (1985), Henao & Castañeda (1999)
	Incorporar en la comprensión la enciclopedia personal	Beaugrande & Dressler (1997)
	Leer críticamente	Van Dijk (1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006a)
	Relacionar los distintos tipos de textos que circulan en la academia y en la producción escrita, y articular coherentemente ideas que aparentemente no tienen nada en común	Casalmiglia y Tusón (1999), Henao & Castañeda (2001), Parodi (2010)
	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Beaugrande & Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)
	Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Beaugrande & Dressler (1997), Steiner (1999)
	Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Díaz (1995), Cassany (1999)
	Escribir textos apropiados para el área del conocimiento en la que se desempeña, con un manejo adecuado del discurso especializado	López (2002), Carlino (2005, 2010), Parodi (2010), Creme y Lea (2003)
0	Manejar con propiedad los nuevos medios de comunicación, especialmente los	Cassany (2008)

	digitales	
1	Ser capaz de filtrar la información, especialmente la que circula en los medios digitales	Simone (2001), Cassany (2006a, 2008)
2	Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE
3	Argumentar desde una posición pragmadialéctica con el fin de encontrar acuerdos, evitando las falacias	Van Eemeren, Grotendost & Snoeck (2006)
4	Presentar ponencias y escribir artículos académicos	Wolcott (2003), Germano (2008), Parodi (2010)

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

3.4. Población y unidad de análisis

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

La Institución Universitaria de Envigado (IUE) contaba, al momento de la investigación, con 3.753 estudiantes matriculados en el semestre 2010-II. Estos estudiantes pertenecían a los programas ofrecidos en las diferentes facultades: Ciencias Políticas y Jurídicas, Ciencias Sociales, Ciencias Empresariales o Ingenierías. Por tanto, al tener presente que la unidad de análisis seleccionada para esta tesis doctoral era no

probabilística e intencionada (Moreno, 1990), se tomó la decisión de trabajar con dos grupos de diferentes facultades: Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Jurídicas.

3.4.2. Selección de la unidad de análisis

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

De igual forma, el contenido propuesto por las diferentes facultades tiene como objetivo fundamental desarrollar las habilidades de lectura y escritura, expresión oral y escucha. El programa de Psicología cuenta con dos cursos relacionados con los procesos de lectura y escritura denominados talleres. Cada uno de estos talleres tiene una duración de 48 horas presenciales semestrales. Los talleres se centran en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras y escriturales, donde el trabajo teórico es fundamental para pasar a la práctica (Ver Anexo 3), en el Taller de Lectura y Escritura I el trabajo final es la autobiografía, como elemento de análisis de las narrativas en psicología.

Por otro lado, el curso del programa de Derecho, Técnicas Comunicativas, es de duración anual, característica de algunos de los cursos de este programa. Sin embargo, la duración es de 48 horas presenciales semestrales. Este aspecto nos permitió trabajar la primera parte del curso. De igual forma, la carta descriptiva propone el desarrollo de competencias lectoescriturales propias de un futuro abogado, retomando aspectos sintácticos y ortográficos (Ver Anexo 4).

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

62

Además, los dos grupos pertenecían a la jornada mixta; es decir, las clases fueron programadas los miércoles de 6 a 9PM para Psicología y, posteriormente, los jueves de 6 a 9PM para Derecho. Es importante señalar que nos hubiese gustado que dichos cursos fueran diurnos, ya que la población de jóvenes es mayor en esta jornada. Sin embargo, trabajar con la jornada mixta nos permitió variar la propuesta que inicialmente no nos habíamos planteado, y era conocer los niveles de literacidad de los adultos que ingresan a la IUE y compararlos con los resultados de los jóvenes.

Es importante señalar que contamos con el interés de los dos decanos, dada la constante queja de los docentes de otros cursos tanto en Psicología como en Derecho con respecto a los bajos niveles de literacidad de sus estudiantes, dejando en evidencia un problema en los estudiantes y las dificultades para solucionarlos. Por otro lado, siguiendo los parámetros dados, cada uno de los estudiantes estuvo de acuerdo con participar en la investigación, autorización que se materializó a través de la firma del Acta de Consentimiento (Anexo 9).

⁶² Al presentar los resultados de la investigación al Comité Curricular del programa de Psicología, una de las docentes del área cuestionó el trabajo con los 14 requerimientos que debe cumplir un estudiante universitario, porque disponía de 12 sesiones de trabajo y tendría que trabajar un requerimiento en cada sesión.

Se determinó trabajar con una unidad de análisis intencional por la alta relación costo-beneficio con respecto al empleo de recursos tanto humanos como económicos, al igual que del tiempo empleado.⁶³ La selección de la unidad de análisis intencional es menos complicada, supone menos gastos y ofrece resultados similares a los probabilísticos (Moreno, 1990, p.87) y se basa en el juicio del investigador para seleccionarla.⁶⁴

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

3.4.3. Recolección de datos

Para esta tesis doctoral, las variables sociales de interés fueron: *estrato, edad, sexo y nivel educativo de los padres*, teniendo en cuenta la relevancia que estas variables han tenido en los estudios previos realizados por los teóricos referenciados en la presente tesis (Durkheim, Bernstein, Halliday, Moreno, entre otros) mencionados anteriormente. Esta información se obtuvo a través de la encuesta sociolingüística construida para la investigación. Los resultados de este cruce de variables se presentan en gráficas. Además, la correlación de estas variables se hizo con respecto a los resultados obtenidos por la unidad de análisis seleccionada en cuanto a los niveles de literacidad, utilizando el programa computacional denominado Stafgrafis, donde las variables X eran los resultados de entrada y las variables Y, los resultados de salida.

⁶³ Por otro lado, es importante mencionar que el investigador tuvo acceso a las cartas descriptivas de ambos cursos.

⁶⁴ Cabe recordar que según la Ley de la Juventud en Colombia se considera joven a aquel individuo que tiene entre 14 y 26 años de edad. Además, la edad es una de las variables consideradas.

Este programa comprueba a través del promedio y la desviación estándar obtenidos previamente, el coeficiente de correlación.⁶⁵

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

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

Finalmente, aunque es posible que alguno(s) haya(n) cancelado por dificultades con el curso o por la propuesta realizada, en los argumentos dados por ellos nadie lo manifestó así.⁶⁶ En resumen, teniendo en cuenta los lineamientos dados por Moreno (1990), la unidad de análisis de esta tesis doctoral se compone de 6 jóvenes del

⁶⁵ Esta correlación estadística se presenta como el anexo 11, dado a la característica cualitativa-descriptiva de la tesis doctoral.

⁶⁶ Con respecto al curso de Derecho, que es anual, al finalizar el año los estudiantes que no podían aprobar la materia, cancelaron el curso. Todos eran jóvenes. Uno de ellos manifestó que no eran capaces de manejar el tiempo libre y la libertad que se da en las universidades, porque en el bachillerato los lleva prácticamente de la mano.

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

3.5. *Docente colaborador*

El docente colaborador⁶⁷ cuenta con más de 30 años de experiencia como docente de asignaturas como: Español, Lengua Materna, Redacción Profesional, Lectoescritura, Comprensión Oral y Escrita, Cultura Escrita, entre otras. Además, el profesor Henao es un reconocido investigador en el área de la lectura y la escritura en el ámbito universitario, y viene trabajando en la Institución Universitaria de Envigado durante los últimos tres años, en calidad de docente cátedra. Cabe mencionar que el docente conoce la propuesta de intervención (Anexo 10) y pudimos discutirla durante un año para afianzarla antes de su aplicación.

3.6. *Acta de consentimiento informado*

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

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

⁶⁷ El docente colaborador es Licenciado en Español y Literatura, con una Especialización en Logopedia, Magíster en Sociología de la Educación y con estudios doctorales en Teoría del Texto y su Contexto. Además es autor de diversos artículos y libros relacionados con el tema de esta tesis doctoral.

Para la prueba de entrada los jóvenes contaron con la totalidad de la segunda sesión para realizarla.

3.7. Fundamentación y razón de ser de la propuesta

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

Desde 2008, la Escuela de Idiomas de la IUE viene participando activamente en el Comité Curricular del SEA. Por directrices de Vicerrectoría Académica, se me fue encargado la creación, el direccionamiento y la administración del módulo de Comunicación Oral y Escrita, al igual que del proceso de selección de los docentes responsables de participar en dicho módulo. Al inicio, se invitó a trabajar en el proceso de consolidación del proyecto a la Mg. Lina María Maya, quien acababa de obtener su título de Magíster en Lingüística en la Universidad de Antioquia con una tesis centrada en la literacia (término que posteriormente se transformaría en literacidad).

La primera experiencia fue bastante difícil, dado que los niveles de estudiantes del SEA eran, en general, muy bajos. Algunos con déficit de atención, otros con

problemas familiares o de drogadicción. Sin embargo, este primer curso nos motivó a revisar la propuesta inicial de trabajo e invitar al Mg. José Ignacio Henao, reconocido investigador en Colombia en temas relacionados con la lecto-escritura.

El profesor Henao, quien había sido nuestro docente del Seminario de Escribir para Publicar de la Maestría en Lingüística y, además, fue tutor de la tesis de la profesora Maya, nos sugirió que trabajáramos alrededor de la Lingüística Textual y todos los aportes que él y su esposa, la Dra. Luz Stella Castañeda, tutora de esta tesis doctoral, habían venido desarrollando desde las primeras investigaciones relacionadas con en el tema en el año 1995.

Desafortunadamente, la profesora Maya no pudo continuar haciendo parte del grupo de docentes del SEA por una oferta laboral en otra institución universitaria de la ciudad de Medellín, que restringía su horario. No obstante, comenzamos con un proceso de revisión conceptual e ilación metodológica a partir de las experiencias que habían tenido en trabajos anteriores (Castañeda y Henao, 1995, 1999, 2003, 2005; Henao y Toro, 2008; Henao, 2005, 2006, 2008) y nos dimos a la tarea de construir una propuesta curricular con base en la Lingüística Textual (Beaugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Creme y Lea, 2003; Renkema, 1999; Van Dijk, 1991), el Análisis Crítico del Discurso (Cassany, 2006a, 2006b, 2008; Van Dijk, 1999) y la Argumentación Pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 1990, 1992; Van Eemeren et al., 2006). A esta propuesta le llamamos: Desarrollo de niveles de literacidad para la Universidad; sin embargo, no fue posible cambiarle el nombre al módulo de Comunicación Oral y Escrita, ya que la decisión implicaba una modificación del acta de regulación del SEA aprobada recientemente por el Consejo Directivo, órgano decisorio superior de la IUE.

3.7.1. Competencias a desarrollar

El objetivo principal de nuestro curso es el de potenciar el nivel de lectura, escritura, escucha y expresión oral de los estudiantes de la Institución Universitaria de

Envigado que ingresan a cada uno de los programas académicos de la IUE. Para ello, era necesario que nuestros estudiantes estuvieran en capacidad de:

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

De igual forma, era necesario utilizar el formato institucional de la carta descriptiva, por lo que diseñamos indicadores para cada una de las competencias que buscábamos desarrollar con nuestros estudiantes. De igual forma, se clasificaron en niveles, tipos y dimensiones según los direccionamientos de la oficina de Acreditación de la IUE y en cumplimiento con el Modelo Dialógico Pedagógico de la institución (Referirse al Anexo 10). Es necesario enfatizar que la asistencia a clase no es obligatoria para los estudiantes de la IUE, aspecto que facilitaba la inasistencia al curso. Además, desafortunadamente, algunos de los participantes no asistieron ni a la mitad de las sesiones, según la entrevista realizada al docente colaborador.

3.7.2. Estrategias metodológicas

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

Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Claro está que como estábamos desarrollando habilidades, el trabajo, la participación y la iniciativa del estudiante eran determinantes para el éxito del trabajo. Se realizaban talleres, donde los estudiantes formaban equipos para hacer un trabajo cooperativo tal como lo propone Cassany (1999), actividades individuales para diferenciar el nivel de lectura y escritura de cada estudiante, porque hay problemas individuales y problemas grupales. La participación del profesor era fundamentalmente de orientador y las actividades esenciales las debían realizar los estudiantes. Además, los estudiantes debían leer previamente los materiales que se les indica para cada sesión o taller.⁶⁸

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

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

Finalmente, la retroalimentación podía ser por parejas o por grupo, y en muchos casos, los participantes también evaluaban el desempeño de sus compañeros. Los participantes más avanzados ayudaban en el proceso de comprensión y producción a los otros participantes. La diversidad textual era una constante de estas sesiones. Además, a

⁶⁸ El investigador asistió a la tercera parte de las clases. De igual forma, todas las clases fueron previamente planeadas entre el docente colaborador y el investigador, las producciones de los estudiantes se evaluaban conjuntamente, y se comentaban las incidencias del curso. Además, es importante recordar que el proyecto inicial incluía otras universidades del Valle de Aburrá, en las cuales se iba a contar con un docente colaborador en cada una de ellas; pero por recomendación de los evaluadores, se circunscribió solo a la IUE.

medida que se avanzaba en el curso, se proponían actividades cada vez más complejas, las cuales demandaban mayor número de competencias en literacidad para realizarlas correctamente. La meta era llegar a actividades donde se podían aplicar los 14 requerimientos en literacidad propuestos por Castañeda et al. (2011).

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

3.7.3. Evaluación

En lo concerniente a la evaluación, la IUE demanda una actividad evaluativa parcial del 20%, actividades evaluativas de seguimiento del 60% y una actividad evaluativa final del 20%. No obstante, los docentes somos autónomos en seleccionar las actividades evaluativas para cada uno de los diferentes porcentajes. Con respecto al seguimiento del 60%, hay una restricción y es que no puede haber una actividad evaluativa con más del 15%.

Normalmente, en los grupos se acuerda previamente con los participantes qué evaluaciones se harán, el valor de cada una y las posibles fechas. Este pacto queda consignado en un instrumento institucional conocido como Pacto Pedagógico, el cual debe ser entregado al coordinador académico del curso que se tenga a cargo. Es importante señalar que ni las pruebas de entrada o de salida hicieron parte de la evaluación de los cursos Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología, y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho.

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

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

3.8. *Correlación estadística*

La correlación estadística determina la relación o dependencia que existe entre las dos variables que intervienen en una distribución bidimensional; es decir, determinar si los cambios en una de las variables influyen en los cambios de la otra. En caso de que suceda, diremos que las variables están correlacionadas o que hay correlación entre ellas. Para ello, es necesario obtener el coeficiente de correlación lineal, el cual se expresa mediante la letra **r**.⁶⁹

El coeficiente de correlación tiene las siguientes propiedades:

1. El coeficiente de correlación no varía al hacerlo la escala de medición. Es decir, si expresamos la altura en metros o en centímetros el coeficiente de correlación no varía.

⁶⁹ En una nota de página anterior, se aclaró que la parte correlacional fue un aporte a partir del interés de un docente de estadística de la IUE, porque al no ser una muestra representativa desde el punto de vista estadístico no se puede sacar conclusiones generales, pero si establecer las tendencias que muestran los resultados.

2. El signo del coeficiente de correlación es el mismo que el de la covarianza. Si la covarianza es positiva, la correlación es directa. Si la covarianza es negativa, la correlación es inversa. Si la covarianza es nula, no existe correlación.

3. El coeficiente de correlación lineal es un número real comprendido entre menos -1 y 1 .

$$-1 \leq r \leq 1$$

4. Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a -1 la correlación es fuerte e inversa, y será tanto más fuerte cuanto más se aproxime r a -1 .

5. Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a 1 la correlación es fuerte y directa, y será tanto más fuerte cuanto más se aproxime r a 1 .

6. Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a 0 , la correlación es débil.

7. Si $r = 1$ ó -1 , los puntos de la nube están sobre la recta creciente o decreciente. Entre ambas variables hay dependencia

Para nuestra tesis doctoral es relevante conocer si hay correlación en las variables utilizadas. En esta regresión simple, la variable dependiente es Y porque esta muestra claramente la tendencia de crecimiento en el nivel de aprendizaje de los estudiantes (jóvenes y adultos) durante el proceso de enseñanza, basado en los criterios de literacidad y en el análisis crítico del discurso, y la variable independiente es X porque ésta representa el nivel de aprendizaje con el que iniciaron los estudiantes (jóvenes y adultos) basándonos en las variables elegidas para evaluar el criterio de este nivel (Ver Anexo 11).

3.9. Resumen

La tesis *Análisis Sociolingüístico de los Niveles de Literacidad en Jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* se trabajó desde un marco cualitativo-descriptivo complementado por la encuesta y las entrevistas como técnicas y algunos instrumentos sociolingüísticos como las pruebas y las rúbricas. El enfoque metodológico se basó en el trabajo de Moreno (1990), quien dentro de su propuesta retoma elementos y conceptos durkhemianos. Por tanto, la unidad de análisis en sociolingüística (o muestra, en

términos estadísticos) es una representación de la población, que no expresa en términos absolutos la situación real de esa comunidad lingüística. La descripción estadística en la sociolingüística es vital. Los conceptos estadísticos básicos mediante los cuales se describen y resumen los datos fueron los siguientes: el promedio y la desviación típica. Estos conceptos permitieron vislumbrar el comportamiento de las variables en el corpus recolectado, además, dieron información precisa sobre la relación y correlación entre dichas variables.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

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

4.1. Encuesta

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

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

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

En lo concerniente a la escritura y los estímulos:

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

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

Es importante resaltar que los que respondieron afirmativamente con respecto a la lectura, solo les leyeron cuando eran niños, pero nunca los acompañaron en los procesos de lectura ni escritura en el resto de la escolaridad.⁷⁰

En el grupo de Derecho, no hay grandes variaciones con relación al de Psicología: la mayoría de los estudiantes provienen de estratos 2 (cuatro participantes) y 3 (nueve participantes), representando el 87%. Además, el 44% de los estudiantes son jóvenes y la mayoría de los padres y madres no alcanzaron un título profesional, siendo el bachillerato el más común. La formación de los padres parece estar relativamente por debajo a la formación de las madres, ya que sólo dos padres (9,52%) son profesionales en comparación a seis madres (28,57%). Sin embargo, hay tres padres (14,28%) y dos madres tecnólogos (9,52%). Además, doce padres (57,14%) y seis de las madres (28,57%) son bachilleres. Con respecto a la primaria, las diferencias no son grandes, ya que dos padres (9,52%) y tres madres (14,28%) no continuaron el siguiente ciclo. Con respecto a los niveles de lectura y escritura, los estudiantes de Derecho consideran tener unos niveles mucho más altos en comparación con los estudiantes de Psicología (3,8 y 3,3, respectivamente). Sus hábitos de lectura son muy semejantes, centrándose

⁷⁰ Dado al nivel de escolaridad de los padres era difícil que acompañaran verdaderos procesos de lectura y escritura. Al respecto, Sánchez y Otero (2012, p.1) “Las condiciones socioeconómicas familiares son un buen predictor del logro académico de los estudiantes. Al utilizar el estrato social como medida (*proxy*) del nivel socioeconómico de la familia, se observa que los de estratos altos obtienen mejores resultados en las pruebas académicas estandarizadas que sus pares de estratos bajos”.

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

En lo concerniente a la unidad de análisis, con sus variables sociales, fenómeno que nos incumbe (Durkheim, 2005[1895]; Moreno, 1990), analizaremos los resultados de una forma más minuciosa, dado al interés para esta tesis. La unidad de análisis indica que hay un estudiante de estrato 1 (4,76%), cinco estudiantes estrato 2 (23,8%), doce estudiantes estrato 3 (57,14%), una estudiante estrato 4 (4,76%) y dos estudiantes estrato 5 (9,52%). Por tanto, es evidente que la mayoría porcentual de nuestra unidad de análisis se ubica en los estratos 2 y 3 con (81%). Con respecto al sexo, hay cinco hombres (23,8%) y dieciséis mujeres (76,2%).

Las edades se agruparon en los siguientes intervalos: 17-19 años (siete participantes: 33,3%), 20-22 (siete participantes: 33,3%) y 23-26 (siete participantes: 33,3%). La formación de los padres parece estar relativamente por debajo de la formación de las madres, ya que solo dos padres (9,52%) son profesionales en comparación a seis madres (28,57%). Sin embargo, hay tres padres (14,28%) y dos madres tecnólogos (9,52%). Además, doce padres (57,14%) y seis de las madres (28,57%) son bachilleres. Con respecto a la primaria, las diferencias no son grandes, ya que dos padres (9,52%) y tres madres (14,28%) no continuaron el siguiente ciclo.

El mundo digital ha tomado un lugar importante en los principales equipos que conforman las necesidades de los hogares, ya que solo una estudiante (4,76%) no tiene

computador ni conexión a internet en casa. Sin embargo, según la encuesta, utiliza internet en sus consultas académicas.⁷¹

Los participantes de la unidad de análisis consideran que tienen buenos niveles de lectura, ya que tres de ellos (14,28%) se evaluaron con 3 (de una escala de 1 a 5), trece con 4 (61,90%) y cinco con 5 (23,80%). De igual forma, en la autoevaluación de los niveles de escritura, los resultados fueron altos; puesto que, una estudiante se asignó una nota de 2 (4,76%), mientras que cuatro se calificaron con 3 (19,04%), doce con 4 (57,14%) y cuatro con 5 (19,04%). Sin embargo, dieciséis (76,19%) recuerdan el título del último libro que leyeron y la mitad de dichos libros (50%) era un libro perteneciente a su respectivo programa académico. Además, trece (61,90%) leen revistas y dieciséis (76,19%) leen periódicos. Es factible que aquellos que consideran que tienen buenos niveles de lectura y escritura, no hayan tenido problemas para desempeñarse en la primaria y la secundaria, pero no cumplan con los requerimientos de literacidad que demanda la educación superior.

La citación en los trabajos académicos sigue siendo uno de los factores más difíciles de encontrar en estudiantes universitarios matriculados en los primeros semestres (Camps, 1995, 2009; Cassany, 1988, 1995, 1999, Díaz, 2002; Martínez, 2005). No obstante, quince de los participantes (71,42%) afirman citar correctamente las diferentes fuentes en los respectivos trabajos y veinte de ellos (95,23%) dicen que utilizan tanto los materiales impresos como disponibles en la red para las diferentes consultas académicas.⁷²

⁷¹ Es interesante resaltar que este participante ha vivido en un barrio estrato 3 en el municipio de Envigado por más de los últimos 10 años. No obstante, actualmente, no vive con su familia y arrienda una habitación. Esta información fue consultada directamente con él a través de la entrevista realizada a cuatro participantes, entre ellos, él.

⁷² En realidad, los resultados de la investigación demuestran lo contrario: dificultades para leer y escribir, y nula habilidad para citar y referenciar. Lo anterior nos indica uno de los mayores retos para el profesor de lenguaje: cambiar el paradigma con el que llegan los estudiantes.

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

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

4.2. Prueba de entrada

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

El objetivo de la prueba era evaluar los niveles de literacidad con que ingresaban los participantes a los cursos Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho en la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. Para evaluar dichos niveles, se les propuso a los participantes realizar un resumen del primer texto, indicando las técnicas utilizadas y que leyeran críticamente el segundo texto, definiendo qué era para ellos este tipo de lectura. Las pruebas de entrada (Anexo 6) y la rúbrica (Anexo 8) diseñadas permitieron evaluar, con base en los fundamentos teóricos de los autores que sirvieron como referente para este trabajo, cuantitativamente aspectos como el empleo de las macrorreglas en la elaboración del resumen, la cohesión, la coherencia, la comprensión

de los distintos significados, el uso de los marcadores discursivos, la distancia establecida entre el autor y el lector (las voces), la puntuación, la ortografía, la lectura crítica, la superestructura de los textos producidos, la tesis y el desarrollo argumentativo, el posible uso de falacias argumentativas y la citación.

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

La nota más baja al promediar las variables fue de 0,1 y la más alta de 1,4, dando un promedio de 0,8. Es obvio que los resultados no son los esperados. Por tanto, para analizar esta información de una manera más simple y menos confusa, presentamos los promedios por cada variable, y a las valoraciones cualitativas les asignamos valores cuantitativos, porque de otra manera sería difícil captar y sistematizar los resultados. Se cuantificaron de la siguiente manera: los resultados esperados equivalen a una nota entre 4,0 y 5,0, los resultados aceptables a una nota de 3,0 a 3,9, y los resultados insuficientes a una nota de 1,0 a 2,9. Además, cuando los participantes no respondían alguna de las preguntas, la nota era 0,0.⁷³

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

⁷³ En la calificación de las pruebas de entrada y de salida se le asignó una nota de 0,0 a las preguntas no contestadas por los participantes. Realmente, por dificultades en lectura y escritura muchos participantes no alcanzaron a responder las preguntas en el tiempo previsto.

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

La nota mínima fue de 0,0 y la nota máxima de 1,7. La nota promedio fue de 0,49. Tres décimas por debajo de la nota promedio del grupo de Psicología. Aspecto que puede ser uno de los factores influyentes en el desempeño del grupo y el desarrollo de los niveles de literacidad esperados.

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

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

Los resultados de ambos grupos por variable en promedio:

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

cohesión (2,05), coherencia (1,57), ortografía (1,10) y puntuación (1,95). Además, las dificultades en argumentación y desarrollo de lectura crítica son evidentes (1,0). Los resultados de la prueba de entrada para toda la unidad de análisis, de acuerdo con la valoración establecida, resultaron insuficientes, lo cual, si la institución no logra mejorar los niveles de literacidad de estos estudiantes, tendrán serios problemas académicos y profesionales, si no es que salen de la institución por bajo rendimiento. A continuación se presenta la gráfica con los resultados tanto de la prueba de entrada (inicial) como de salida (final), con el fin de permitirle al lector identificar con mayor facilidad los avances en cada una de las variables.

4.3. Prueba de salida

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

En este caso, el objetivo de la prueba era evaluar los niveles de literacidad con que salían los participantes a los cursos Taller de Lectura y Escritura I del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Técnicas Comunicativas del programa de Derecho a la Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas. Para evaluar dichos niveles, nuevamente, se les propuso a los participantes realizar un resumen del primer texto indicando las técnicas utilizadas y la lectura crítica del segundo texto, definiendo qué era para ellos este tipo de lectura. Claro está que las pruebas de salida (Anexo 7) y la rúbrica (Anexo 8) diseñadas permitieron evaluar los elementos contemplados en la prueba de entrada.

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

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

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

En lo concerniente al grupo de Derecho:

Se muestra un panorama levemente diferente al del grupo de Psicología; puesto que, si bien la nota final mínima es 0,4 y la nota más alta es 3,7, doce participantes no aprobaron la prueba final y algunos de ellos, según la entrevista al docente colaborador, cancelaron o perdieron el curso por los mismos motivos expuestos anteriormente con respecto a una de las participantes del grupo de Psicología. No obstante, los resultados fueron positivos, aunque solo el 20% alcanzó niveles de literacidad adecuados.

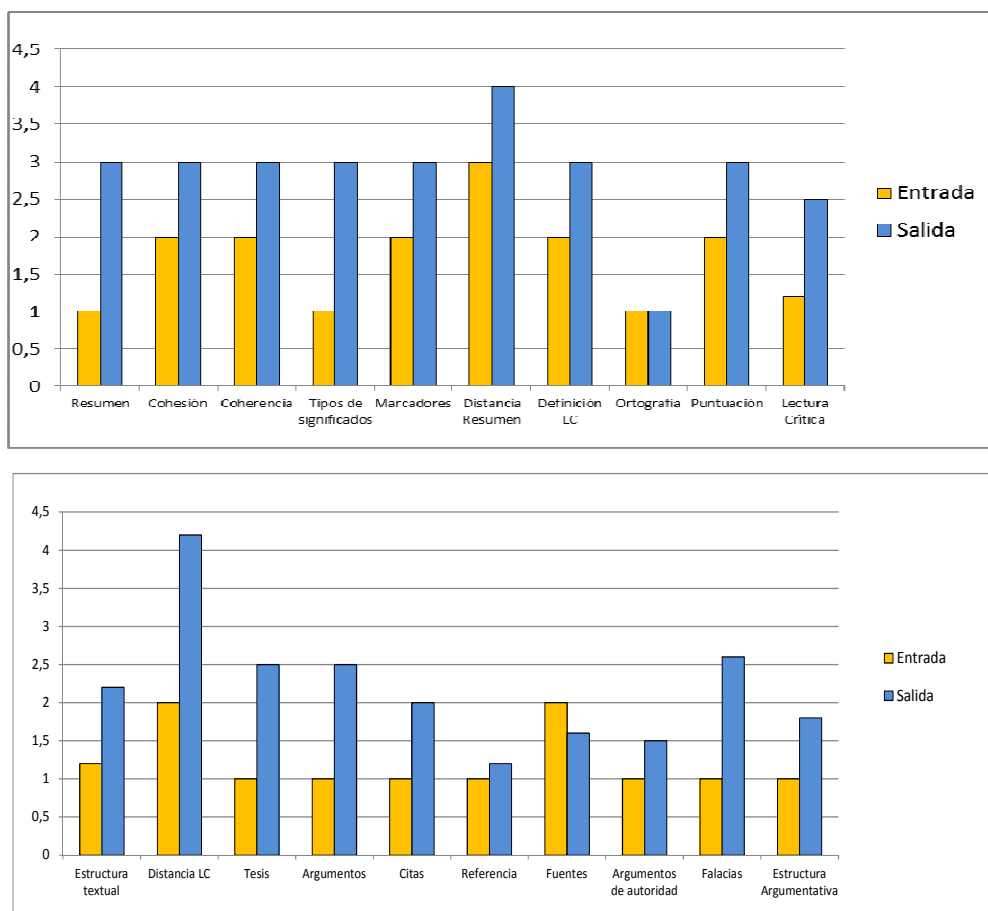
Observemos entonces qué pasó por promedio de variables: Las variables de cohesión (3,13), comprensión de significados (3,0), el uso de los marcadores discursivos (3,27), distancia del texto (3,8) y diferencia la voz del autor y la del lector (4,33) están en o por encima de la nota 3,0. Sin embargo, solo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

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

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

Estos están disponibles en la gráfica 1. En esta ocasión, cuatro variables: Cohesión (3,19), uso de marcadores discursivos (3,19), distanciamiento del texto (3,95) y diferencia entre la voz del autor y el lector (4,14) están por encima de la nota 3,0. Siendo el promedio más alto 4,14 con respecto a la variable distancia del texto. La media del promedio de las variables del grupo unificado es de 2,14, casi el doble del promedio de la prueba de entrada; sin embargo, no es suficiente. Por otro lado, solo ortografía no reportó mejorías. Las variables relacionadas con los procesos de producción escritural cohesión, coherencia y puntuación, mejoraron considerablemente. Además, las dificultades en argumentación y lectura crítica mejoraron. Se podría decir que hubo algunas variables por fuera de las contempladas en la rúbrica que afectaron positiva o negativamente el desempeño de algunos de los participantes, entre ellos el número de inasistencias a las sesiones, el número de estudiantes matriculados por grupo y la participación en la clase. Por tanto, cabe mencionarse que después de este análisis,

estas tres variables se tuvieron en cuenta para las entrevistas al docente colaborador y los cuatro participantes, lo cual nos permitió hacer un posterior análisis cualitativo⁷⁴.



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

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

⁷⁴ En el Anexo 12 se proporciona un ejemplo de la aplicación de la rúbrica a las pruebas de entrada y de salida de un participante de la unidad de análisis.

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

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

Con respecto al examen de admisión de la IUE, es un examen que evalúa las competencias de los aspirantes en las áreas de comprensión lectora, lógica matemática, inglés y cultura general. Para obtener el resultado del examen, se promedian los resultados obtenidos en cada una de estas áreas con un porcentaje igual. El resultado máximo de la prueba es de 50/50. La Vicerrectoría Académica es la unidad institucional encargada de seleccionar los profesionales más idóneos para diseñar, retroalimentar y actualizar las preguntas de cada una de las diferentes versiones. Este examen se presenta en las salas de computadores de la IUE y, en cada una de las áreas, las preguntas aparecen de forma aleatoria. Es necesario señalar que los resultados de este examen se complementan con una entrevista realizada por la oficina de Psicología.

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

Tabla 2. Resultados del área de lenguaje Pruebas Saber 11°

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

Tabla No. 2 (Relación de resultados).

Aquí se puede observar que con respecto al área de lenguaje en las pruebas ICFES Saber 11 el resultado mínimo es de 35,76 y el máximo es de 69, con una diferencia de 33,24 de uno a otro. Además, el promedio es de 49,66. Por tanto, el

participante con el mínimo resultado está 16,42 por debajo del promedio. Mientras que el participante con el mejor resultado, se encuentra 19,34 por encima.

Con respecto al examen de admisión, tenemos una nota mínima de 6 (obtenida por dos participantes) y una nota máxima de 38. Aquí es importante resaltar que solo dos participantes aprobaron el examen con una nota superior a 3. La nota promedio es de 19,43. En este caso, los dos participantes con la nota mínima estuvieron 13,43 por debajo del promedio, y el participante con la nota máxima estuvo 18,57 por encima.

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

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

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

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

4.5. Cruce de variables sociales y de literacidad

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

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

Tomamos las variables sexo, edad y estrato y los resultados de las pruebas de entrada y de salida de la unidad de análisis. La variable sexo se clasifica en masculino (M) y femenino (F); la variable edad se dividió en tres intervalos: 17-19, 20-22 y 23-26; la variable estrato se divide en 1 y 2 (bajo), 3 y 4 (medio), y 5 (alto);⁷⁵ y la variable de literacidad, se calculó para cada uno de los casos teniendo en cuenta las demás variables.

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

⁷⁵ En Colombia, actualmente los niveles socioeconómicos se clasifican en una escala del 1 al 6 y se denominan estratos. No obstante, en la muestra no contamos con un solo participante perteneciente al estrato 6. Por tanto, no se incluyó en la clasificación propuesta.

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

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

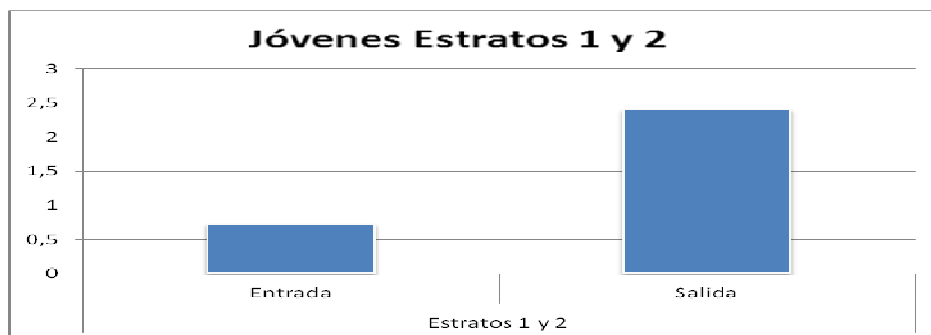
Con respecto a los adultos, las variables y las clasificaciones corresponden a las propuestas en los jóvenes; sin embargo, con el fin de comparar los resultados entre jóvenes y adultos, en esta parte se van a analizar los resultados obtenidos por los estudiantes que tienen las siguientes edades: 27-30, 31-34 y 35 en adelante. De tal forma, que para esta ocasión tendríamos una unidad de análisis compuesta por catorce hombres y nueve mujeres, para un total de veintiún participantes. De ellos ocho (cuatro hombres y cuatro mujeres) están entre los 27 y 30 años, seis (tres hombres y tres mujeres) entre los 31 y 34 años, y nueve restantes (siete hombres y dos mujeres) mayores de 35 años. Teniendo en cuenta las variables de estrato y niveles de literacidad, tendríamos los siguientes resultados:

- Un hombre entre los 27 y 30 años perteneciente a los estratos 1 y 2, obtuvo un resultado en la prueba de entrada (PE) de 0,4 y en la prueba de salida (PS) de 4,1.
- Cuatro mujeres y un hombre entre los 27 y 30 años pertenecientes a los estratos 3 y 4, obtuvieron un resultado en PE de 0,34 y en PS de 2,95.
- Una mujer y un hombre entre los 31 y 34 años pertenecientes a los estratos 1 y 2, obtuvieron un resultado en PE de 2,3 y en PS de 3,05.
- Dos mujeres y dos hombres entre los 31 y 34 años pertenecientes a los estratos 3 y 4, obtuvieron un resultado en PE de 1,5 y en PS de 2,12.
- Dos hombres mayores de 35 años pertenecientes a los estratos 1 y 2, obtuvieron un resultado en PE de 1,35 y en PS de 2,53.
- Un hombre mayor de 35 años perteneciente al estrato 5, obtuvo un resultado en PE de 0,4 y en PS de 4,0.

Con respecto a los adultos, no hay una diferencia en los niveles de literacidad y el estrato social del cual provienen, con excepción del estrato 5. Estos resultados nos permiten realizar el cruce de variables sociales y de literacidad.

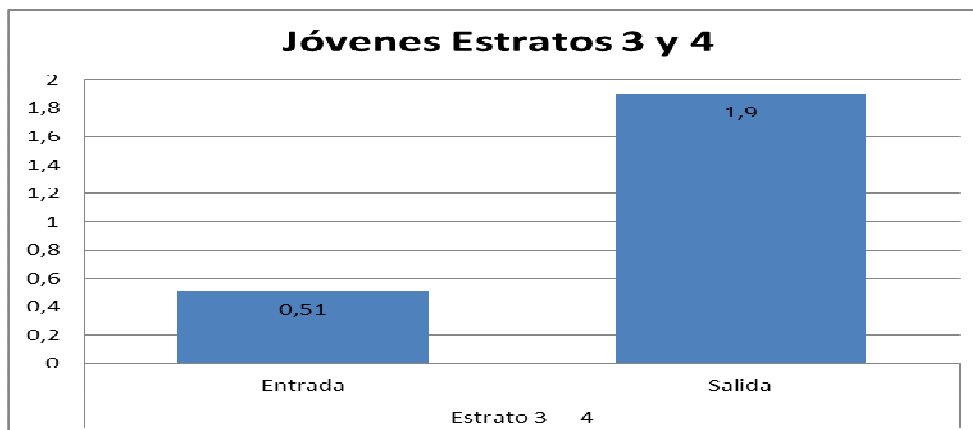
4.5.1. Cruce de variables sociales y de literacidad de los jóvenes

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



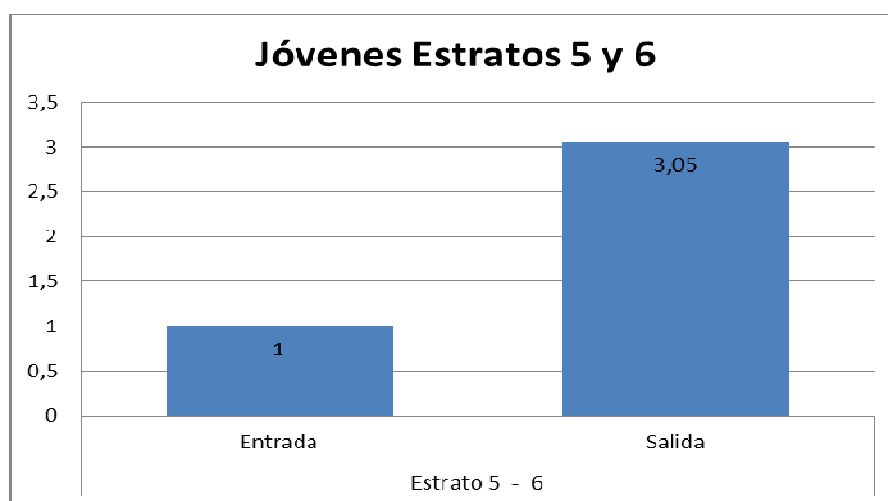
Gráfica 2. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes de los estratos 1 y 2

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



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

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

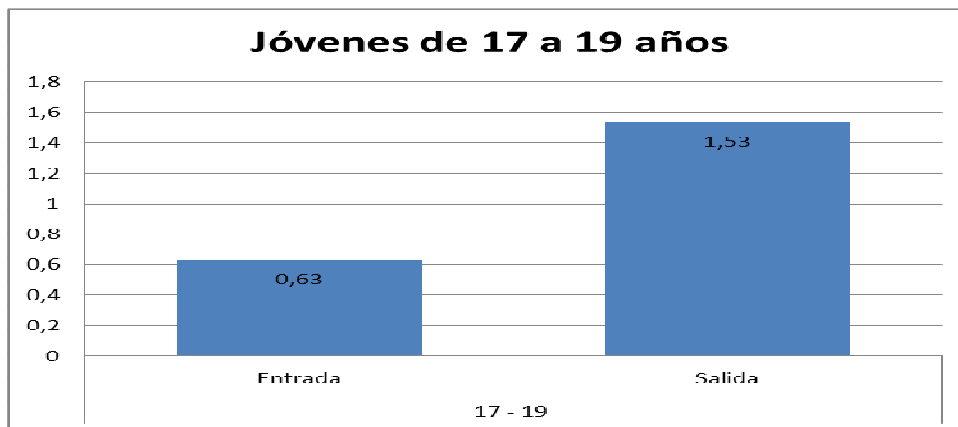


Gráfica 4. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes del estrato

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

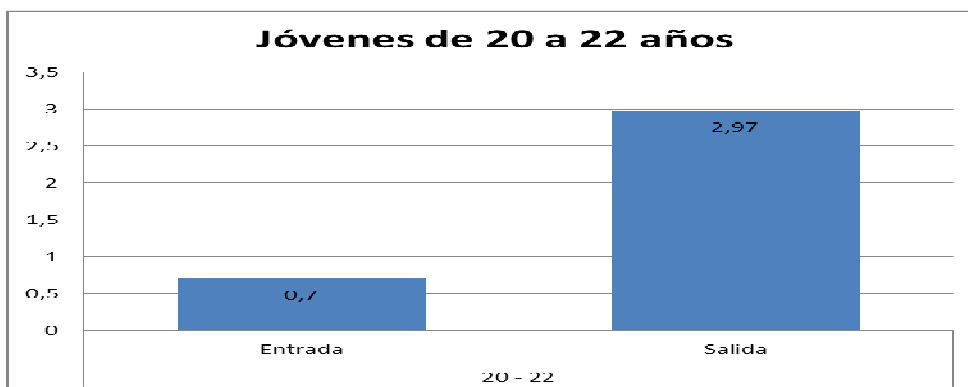
Por otro lado, vemos que los promedios del estrato alto de la unidad de análisis presentan mejores resultados tanto en las pruebas de entrada como en la de salida, lo que indica: 1) que por sus condiciones socioculturales estaban más preparados para desempeñarse con éxito en la educación superior; es decir, aunque tenían dificultades para leer y escribir tal como lo exige la educación superior, al estar más cercanos al código elaborado respondieron con mayor eficacia y eficiencia a la propuesta académica. 2) son los que de alguna manera se insertan exitosamente en el ámbito universitario y están en menos riesgo de desertar o salir por bajo rendimiento o llegar a un Semestre de Afianzamiento. En lo concerniente a los grupos de los estratos 1 y 2, y 3 y 4, es necesario resaltar que la mayor parte de los participantes pertenecientes a estos grupos son del municipio de Envigado, y la totalidad de los participantes de los estratos 1, 2 y 3 salieron de colegios públicos del municipio.⁷⁶

⁷⁶ Es necesario que la Secretaría de Educación para la Cultura del municipio de Envigado promueva el desarrollo de la calidad educativa en los niveles de primaria y secundaria.



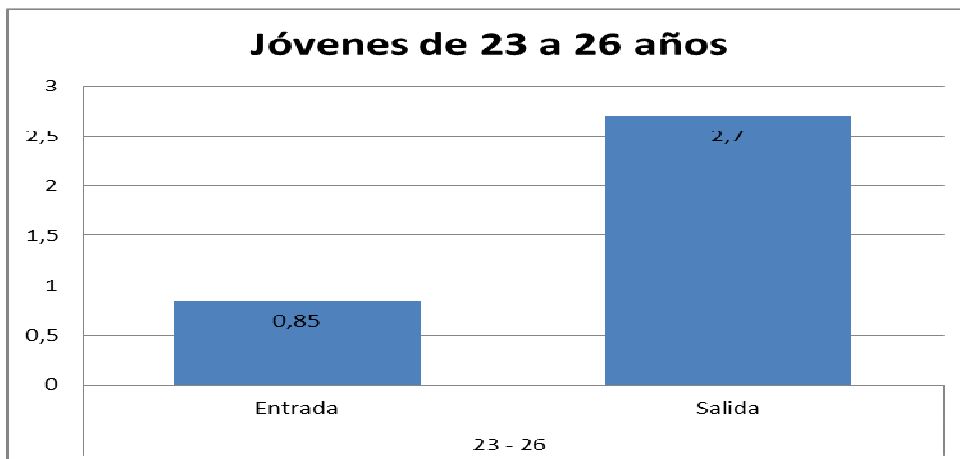
Gráfica 5. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 17 y 19 años

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



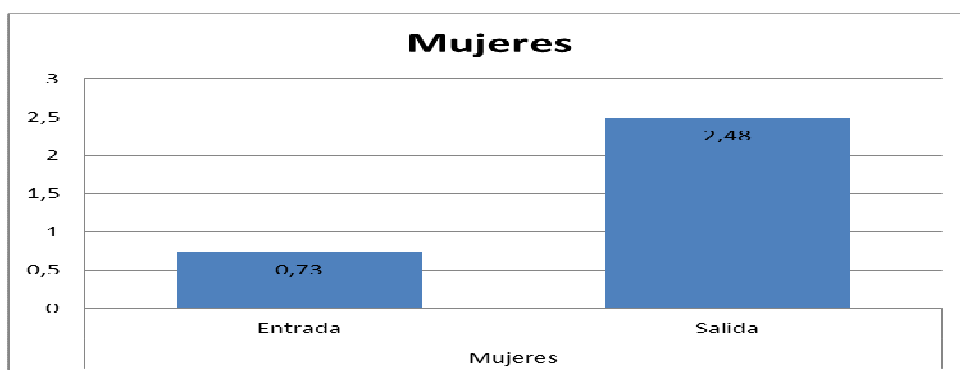
Gráfica 6. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 20 y 22 años

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



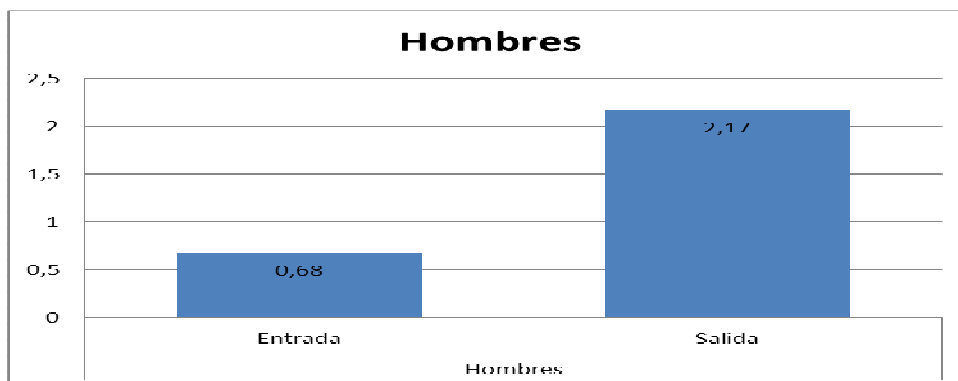
Gráfica 7. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los jóvenes entre los 23 y 26 años

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

Este apartado nos permite detenernos en la descripción y el análisis de los datos que conforman la unidad de análisis no solo de forma cualitativa sino también cuantitativa, facilitando el acercamiento a diferentes fenómenos sociales presentes en la realidad colombiana. En otras palabras, desde un punto de vista estadístico es factible analizar tendencias y promedios, y tener correlaciones entre las diferentes variables sociolingüísticas; de todas maneras, el análisis cualitativo enriquece aspectos puntuales de la investigación y proporciona contextos necesarios para detectar anomalías en esas relaciones correlacionales.

De igual forma, podemos afirmar que hay una relación entre las variables estrato, formación de los padres y niveles de literacidad. Además, la variable sexo parece no

tener mayor influencia en los resultados de la unidad de análisis. Claro está que los resultados finales fueron un poco mejores para las mujeres.

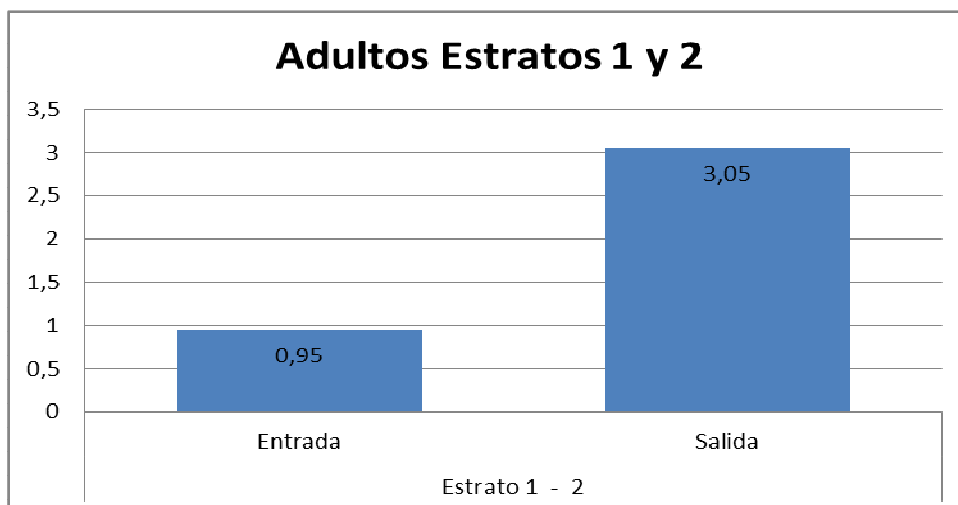
Finalmente, la variable edad toma especial importancia cuando se comparan los grupos etarios 17 a 19 y 20 a 22, otorgando una diferencia positiva significativa en los resultados de este segundo grupo en las pruebas de salida. Tales resultados son relativamente semejantes con respecto al tercer grupo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

4.5.2. Cruce de variables sociales y de literacidad de los adultos

Con respecto a los adultos, García Canclini (2007, p.23) argumenta que:

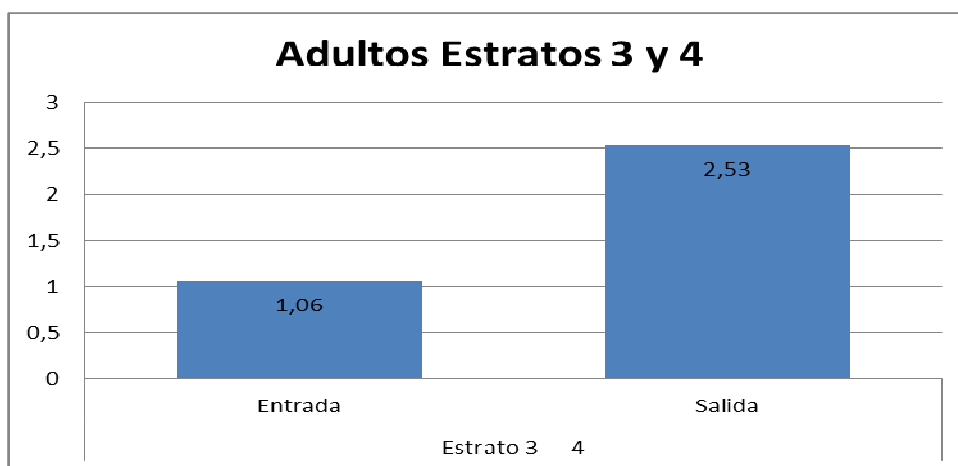
Los públicos no nacen sino que se hacen, pero de modos distintos en la época gutenberguiana o en la digital. Las disputas entre corrientes sociológicas acerca de cuánto influyen la familia, la escuela, los medios, las empresas culturales comerciales y no comerciales se reformulan porque todos estos actores cambiaron su capacidad de acercarnos o alejarnos de las experiencias. Condicionamientos parecidos no generan gustos ni comportamientos semejantes en quienes se socializaron en la lectura, en la época de la televisión o de Internet.

Por consiguiente, no es extraño que los resultados difieran en algunos aspectos con los de la unidad de análisis de jóvenes como se observa en la siguiente gráfica:



Gráfica 10. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos de los estratos 1 y 2

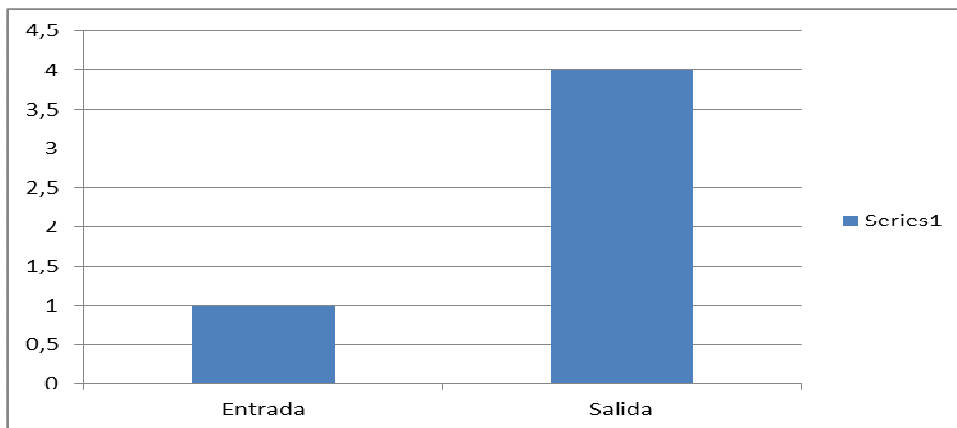
La Gráfica 10 señala un incremento de 2,1, entre los resultados de las pruebas de entrada y de salida. Este incremento es mayor al 1,38 dado en los jóvenes de la unidad de análisis pertenecientes a los estratos 1 y 2.



Gráfica 11. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos de los estratos 3 y 4

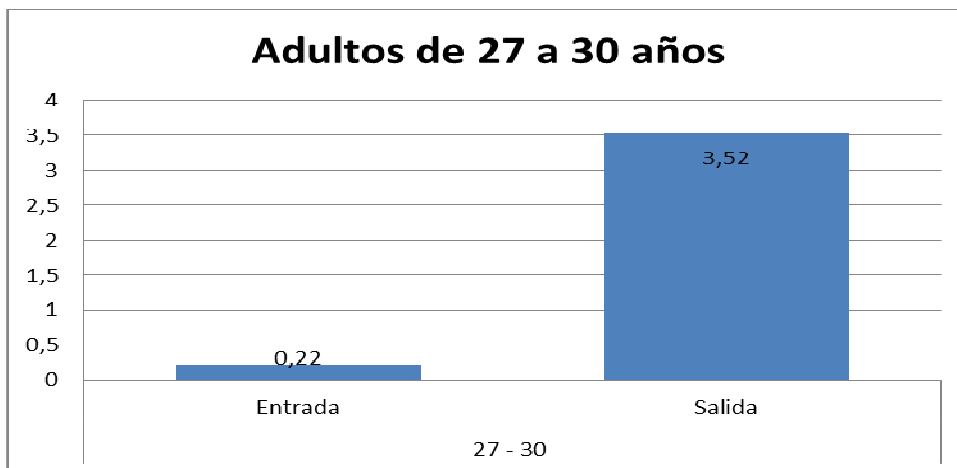
Por otro lado, el incremento disminuye en los estratos 3 y 4. La Gráfica 11 ilustra dicho incremento en tan solo 1,47. Es pertinente aclarar que los resultados de las

pruebas de entrada son mayores a los de los estratos 1 y 2 de los adultos y a los resultados de la unidad de análisis perteneciente a estos estratos. Sin embargo, el incremento es muy semejante al 1,39 de los participantes de la unidad de análisis. Claro está que en este caso, los adultos mayoritariamente provienen de otros municipios y algunos ya son profesionales.



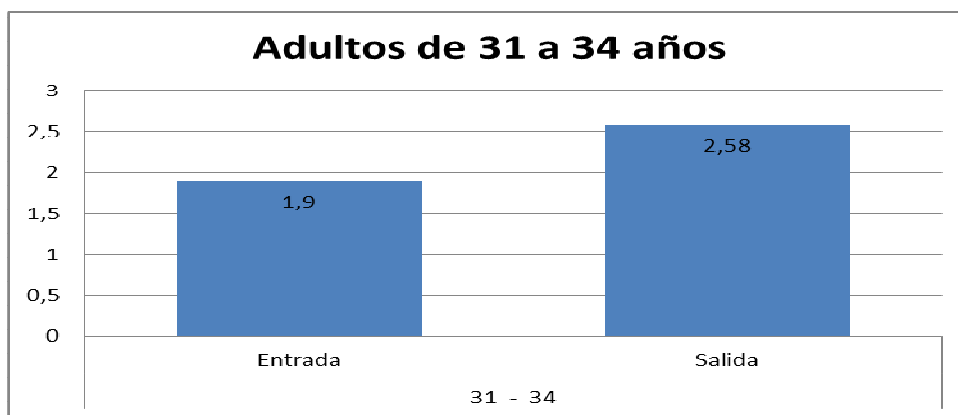
Gráfica 12. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos del estrato 5

En el estrato 5, los resultados son excelentes, según la Gráfica 12, los adultos pertenecientes a estos estratos pasaron de un promedio de entrada de 1,0 a un promedio de salida de 4,0; es decir, sus resultados incrementaron 3,0. Esto refuerza el comentario anterior sobre la clase social, que se ve reforzada por la madurez adquirida por el trabajo y el avance del proceso académico.



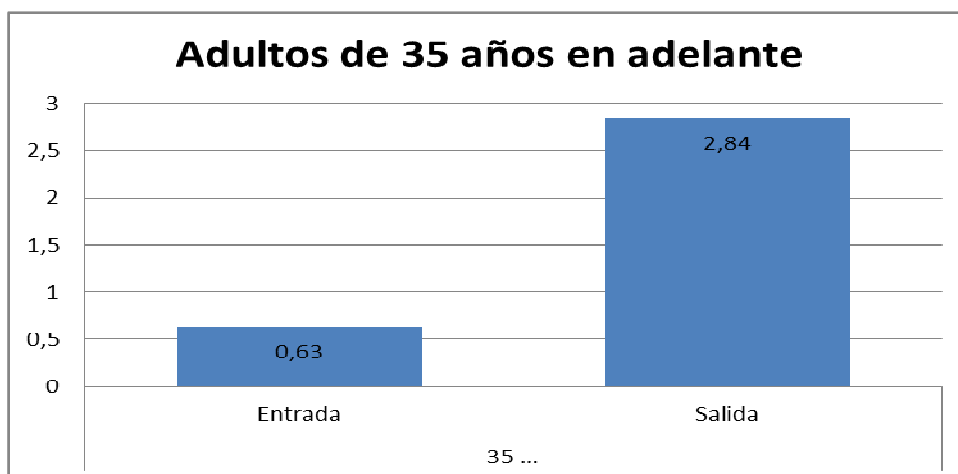
Gráfica 13. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos entre 27 y 30 años

En lo concerniente a las agrupaciones etarias, la Gráfica 13 indica un crecimiento de 3,32 con respecto a los promedios de entrada y de salida en los adultos entre los 27 y 30 años.



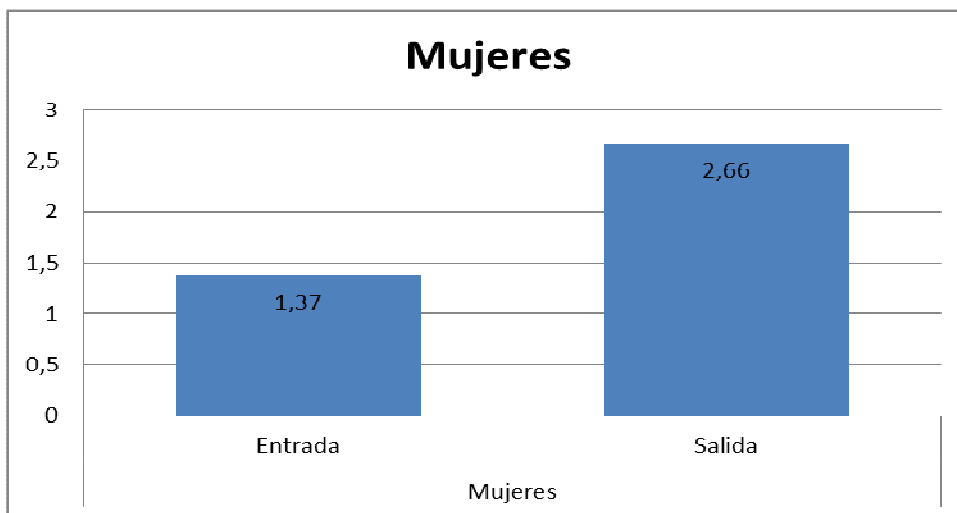
Gráfica 14. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos entre 31 y 34 años

Sin embargo, la diferencia entre los resultados de entrada y de salida de los adultos entre 31 y 34 años (Gráfica 14), no es tan significativa; puesto que, solo fue de 0,68; es decir, una quinta parte del incremento de la gráfica anterior. Por otro lado, es el grupo con mejores resultados en las pruebas de entrada.



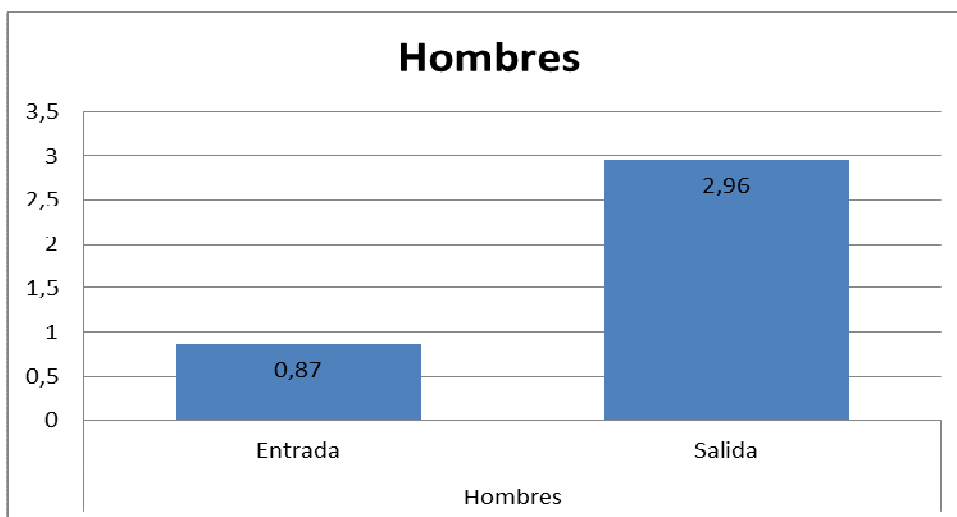
Gráfica 15. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los adultos mayores a 35 años

En la Gráfica 15, se proporcionan los resultados de los adultos mayores de 35 años, quienes tuvieron un incremento de 2,21, más de tres veces los resultados de los adultos pertenecientes al grupo 31-34.



Gráfica 16. Resultado de las pruebas de entrada y salida de las mujeres adultas

Con respecto a la variable sexo, la Gráfica 16 nos ilustra los promedios en las pruebas de entrada y salida de las mujeres adultas, con un incremento de 1,29. Este incremento es menor al 1,75 obtenido en la unidad de análisis.



Gráfica 17. Resultado de las pruebas de entrada y salida de los hombres adultos

No obstante, los resultados de los hombres adultos (2,96) son mejores que los de las mujeres (2,66). Aquí tenemos una diferencia de 0,3, la cual es la mayor diferencia en esta variable incluyendo la unidad de análisis, con respecto a la variable sexo. Es necesario señalar con respecto a los adultos que las mujeres entraron con un mayor nivel de literacidad a los diferentes cursos, pero los hombres obtuvieron mejores resultados porcentuales finales. Este dato es contrario a lo ocurrido con los más jóvenes, en donde las mujeres obtuvieron un promedio mayor en 0,31 que el de los hombres, lo que indica que las mujeres de mayor edad tienen una diferencia de 0,61 con las más jóvenes.⁷⁷

En lo concerniente a la variable formación de los padres, los resultados son muy semejantes entre los diferentes estratos, grupos etarios y sexo; pues, la mayoría solo terminaron la primaria (53% de las madres y 40% de los padres), algunos terminaron el bachillerato (35% de las madres y 26% de los padres) y unos pocos son profesionales (9% de las madres y 18% de los padres). El 3% de las madres y de los padres no terminaron el bachillerato. Sorpresivamente, el 13% de los padres no tiene un nivel de formación académica.

Son lógicas estas diferencias, por cuanto el nivel educativo de la población ha venido mejorando con el paso del tiempo, especialmente el de las mujeres, que hasta hace algún tiempo no recibían educación, debido a que los padres, fundamentalmente los campesinos, consideraban que la mujer no necesitaba estudiar porque su función era tener hijos y trabajar en la casa.

En los adultos, la variable formación de los padres parece no tener relación con los niveles de literacidad, haciéndose la correlación estrato, edad y niveles

⁷⁷ Si bien no se puede afirmar categóricamente, es posible que las mujeres de mayor edad hayan validado el bachillerato como se constató en conversaciones informales. Esta variable no se tuvo en cuenta, por tanto, no se verificó ni se estimó la cantidad de participantes; además, las mujeres de más edad normalmente tienen más compromisos, lo cual se traduce en menos tiempo para el estudio.

de literacidad un poco más fuerte, especialmente en el grupo de 27 a 30 años. Claro está que es necesario realizar la correlación estadística a través del programa Statgraphics Centurion Versión 16.1, para evidenciar si este tipo de variables sociales y lingüísticas tienen alguna correlación entre ellas (Ver Anexo 11).

No obstante, la descripción y el análisis de los resultados obtenidos en la unidad de análisis tanto en la encuesta (variables sociales) como en las pruebas de entrada y salida (variables lingüísticas) y su posterior comparación con los datos arrojados por los adultos, es útil para esta tesis doctoral, porque no solo permite conocer la situación real de ingreso de los estudiantes a la Institución Universitaria de Envigado, sino que podemos tener los resultados del curso bajo la propuesta curricular con base en el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Textual y la Argumentación Pragmadialéctica en pro del afianzamiento o construcción de los niveles adecuados, según los requisitos de literacidad que deben cumplir los estudiantes en la universidad para desempeñarse adecuadamente en los diferentes programas académicos, disminuyendo así las posibilidades de deserción relacionadas con el desempeño académico.

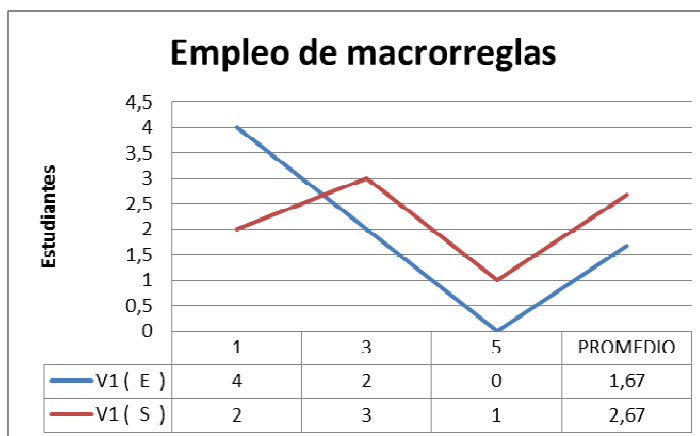
De igual forma, en la unidad de análisis hay una correlación en las variables sociales y de literacidad, las cuales tienen una influencia positiva o negativa según se vio en los resultados. Es importante recalcar que es el sistema educativo colombiano, como un agente y agencia, el que debe preocuparse por trabajar con los estudiantes que se están preparando en las diferentes instituciones educativas del país tanto públicas como privadas para que a nuestras universidades ingresen estudiantes con altos niveles de literacidad, situación opuesta a la de la mayoría de los participantes.⁷⁸

⁷⁸ Aquí valdría la pena que las instituciones educativas de primaria, secundaria y universitaria comenzaran a trabajar de la mano con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para diseñar, implementar y retroalimentar programas locales, regionales y nacionales que se centren en mejorar los niveles de literacidad de sus estudiantes. Un ejemplo sería el programa Reading to Learn en Australia a cargo del Dr. David Rose de la Universidad de Sídney. De igual forma investigaciones como las de Castañeda y Henao (1995, 1999), Barletta y Mizuno (2005), Toro, Arboleda, Henao y Arcila (2008), Henao y Londoño

4.6. Comparación resultados de las pruebas de entrada Vs las pruebas de salida

En los apartados anteriores proporcionamos los resultados de las pruebas de entrada y de salida de los grupos de Psicología y Derecho, y luego, el unificado. En este apartado, compararemos dichos resultados y revisaremos las variables más relevantes del proceso. Es importante señalar que en cada una de las siguientes gráficas, el eje X corresponde a las tres posibles notas asignadas a cada uno de los participantes según la rúbrica diseñada y el eje Y atañe al número de participantes que obtuvieron esa nota tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida con respecto a la variable analizada. Además, se analizarán 17 de las 20 variables trabajadas, ya que tres de ellas están estrechamente relacionadas de forma visible con otras. Estas variables son la diferencia que se hace de la voz del lector de la del autor, el planteamiento de la tesis y el uso de las posiciones de otros para generar argumentos.

4.6.1. Resultados en Psicología

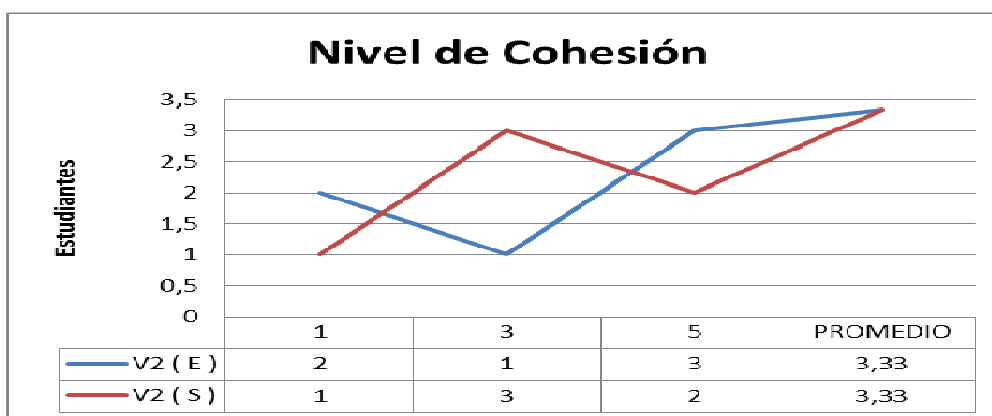


Gráfica 18. Empleo de Macrorreglas del grupo de Psicología

(2010), Rincón y Gil (2010), entre otras, han descrito el problema de la lectura y la escritura de los estudiantes en Colombia y proporcionado algunas opciones teóricas y metodológicas, desde diferentes perspectivas, para obtener resultados positivos tanto en la básica primaria como en la secundaria y universitaria.

La Gráfica 18 presenta los resultados obtenidos por el grupo de Psicología en la variable 1 (Empleo de las macrorreglas). Aquí podemos observar cómo el número de participantes con nota 1 se redujo a la mitad y aumentó el número de participantes con notas de 3 y 5. El promedio de esta variable se incrementó en una unidad.

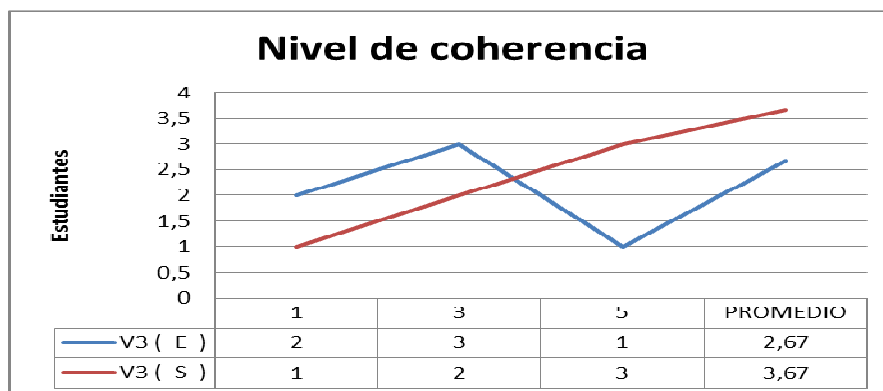
El empleo de las macrorreglas les permite a los estudiantes realizar un proceso de comprensión, ya que para aplicar dichas macrorreglas, deben entender muy bien los tres tipos de significados, identificar el tema del texto y la estructura. De igual forma, la producción escrita demanda un manejo conceptual y terminológico de las diferentes ideas generales, permitiendo obtener un producto textual que evidencia un proceso de comprensión.



Gráfica 19. Nivel de cohesión del grupo de Psicología

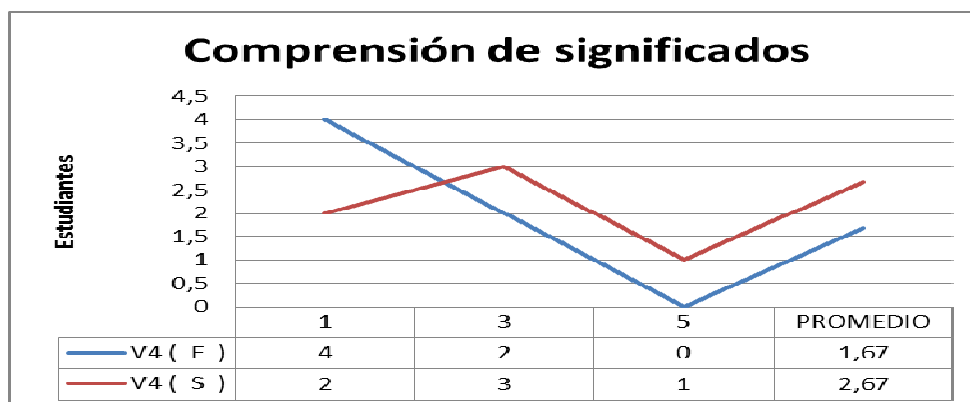
En la Gráfica 19 se muestra el nivel de cohesión textual del grupo de Psicología, allí se puede observar como una de las dos participantes que obtuvieron una nota de 1 en la prueba de entrada, subió a 3. Sin embargo, otra participante con una nota 5 bajó a 3.⁷⁹ La cohesión textual tiene que ver con lo microproposicional y, en ese sentido, no presenta tantos problemas como la coherencia; sin embargo, los estudiantes mejoraron en el uso de marcadores textuales, correferencias y en el uso de la elipsis.

⁷⁹ Es factible que esta persona no haya tenido la capacidad adecuada para complementar el texto, el tiempo adecuado para resolver la prueba o no le interesaba.



Gráfica 20. Nivel de coherencia del grupo de Psicología

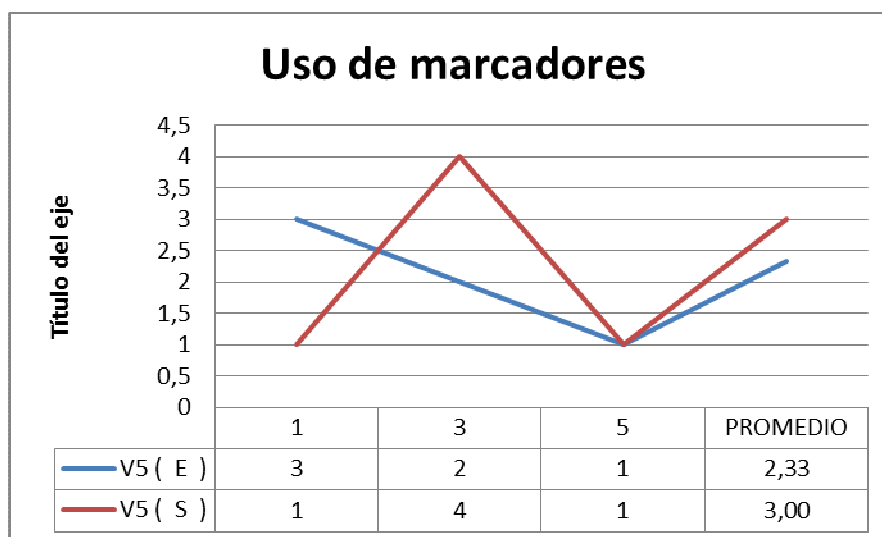
La Gráfica 20 ilustra el nivel de coherencia que arrojaron ambas pruebas. La prueba de salida es una unidad mayor a la prueba de entrada, gracias a las dos participantes del grupo de Psicología que pasaron de una nota 3 a 5. El avance de los estudiantes en los niveles de coherencia permite obtener textos con una fuerte relación microproposicional y macroproposicional. La coherencia puede verse afectada por la tradición escolar donde predominaba las lecturas fragmentadas, y porque el verdadero proceso de escritura era prácticamente inexistente y los exámenes tipo test.



Gráfica 21. Comprensión de significados del grupo de Psicología

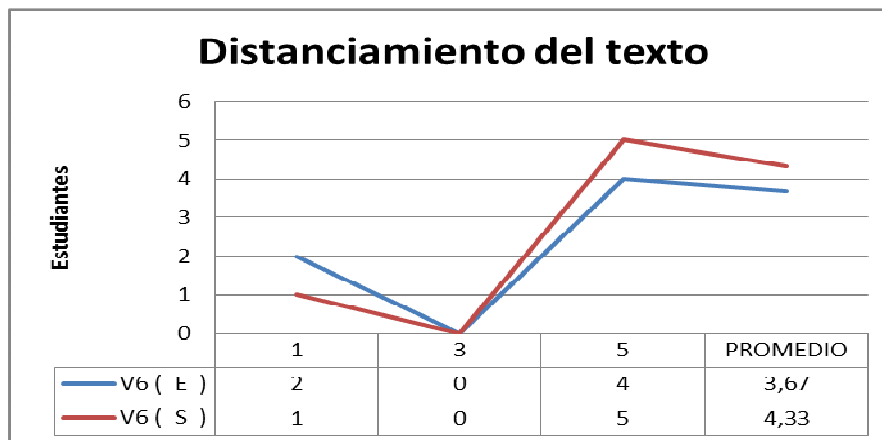
En la Gráfica 21 se puede apreciar como la comprensión de significados subió de 1,67 a 2,67, aumentando una unidad. Cabe resaltar que cuatro de los seis participantes del grupo de Psicología obtuvieron una nota aprobatoria igual o mayor a 3. Esto permite visualizar el manejo de los tres tipos de significados en los diferentes textos, siendo el

implícito y el complementario de vital importancia para la realización del resumen y la lectura crítica. Los diferentes tipos de significados varían dependiendo del texto y del área del conocimiento a la cual pertenezca el texto. Los artículos de las ciencias sociales pueden caracterizarse por tener una riqueza conceptual y una variación polisémica debido a los diversos enfoques y propuestas en la construcción del conocimiento. Por otro lado, los artículos científicos de las ciencias exactas, por ejemplo, gozan de una mayor armonización conceptual y terminológica, dejando por fuera del proceso escritural el significado implícito. Al contrario, los discursos políticos o las columnas de opinión están llenos de significados implícitos y, por tanto, requieren de la capacidad de complementación de la información por parte del lector.



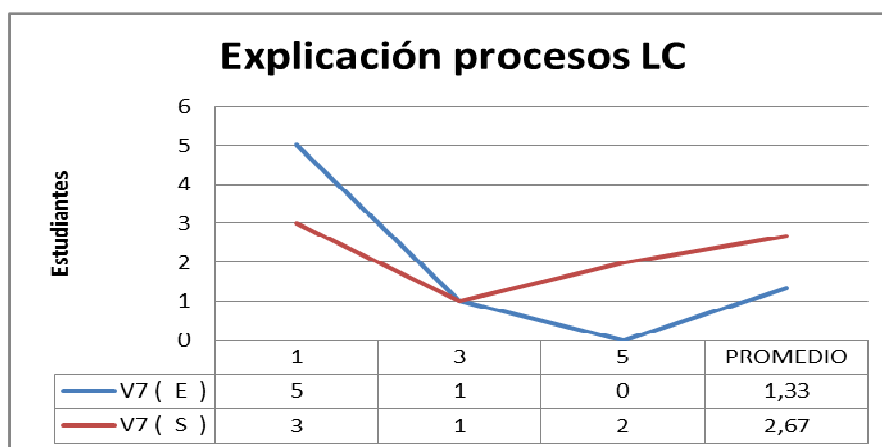
Gráfica 22. Uso de marcadores del grupo de Psicología

En la Gráfica 22 se desarrolla la variable del uso de los marcadores discursivos. Aquí tenemos una mejoría en los estudiantes que comenzaron en la nota 1 y subieron a 3. Es necesario resaltar que el uso de los marcadores discursivos es un factor de cohesión y coherencia en el proceso de producción escritural; ya que, estos permiten no solo enlazar adecuadamente las ideas de los párrafos sino también son un indicador de calidad discursiva. Además, se constató que los estudiantes pasaron del uso del *ya que*, *pues*, *pero* a marcadores de calidad como *no obstante*, *a continuación*, *en conclusión*.



Gráfica 23. Distanciamiento del texto del grupo de Psicología

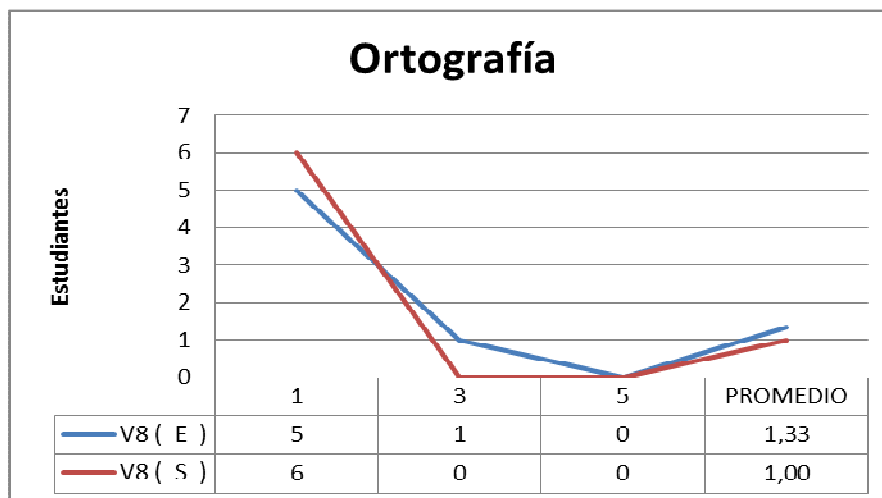
La Gráfica 23 está relacionada con el distanciamiento que toman los participantes frente al texto; es decir, el manejo de las polifonías textuales. Es tal vez, una de las variables con mayor incremento, mostrando la diferencia que hacen los participantes de las ideas propias de las ideas de otros autores, especialmente del que están leyendo. Es relevante dicho distanciamiento para que los estudiantes puedan separar sus ideas de las del autor del texto. Es posible que al obtener mejores resultados en este distanciamiento, la citación pueda llegar a ser más frecuente y bien elaborada.



Gráfica 24. Explicación de los procesos de LC del grupo de Psicología

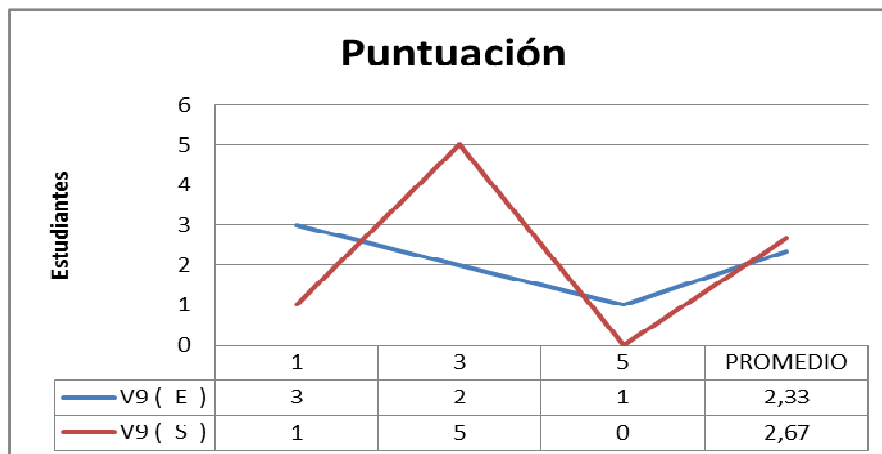
Sin embargo, la Gráfica 24 indica que dichos participantes aún no tienen claro que es una lectura crítica y si bien pueden intentar hacerla, se les dificulta su

conceptualización. La lectura crítica tiene en cuenta tres elementos: el autor, el texto y el lector. Cada uno de ellos juega un papel crucial para facilitar o dificultar el proceso de comprensión. El desconocimiento del contexto sociocultural, la ideología, las posibles motivaciones del autor y del lector hacia el texto, marcan la diferencia y sesgan los resultados.



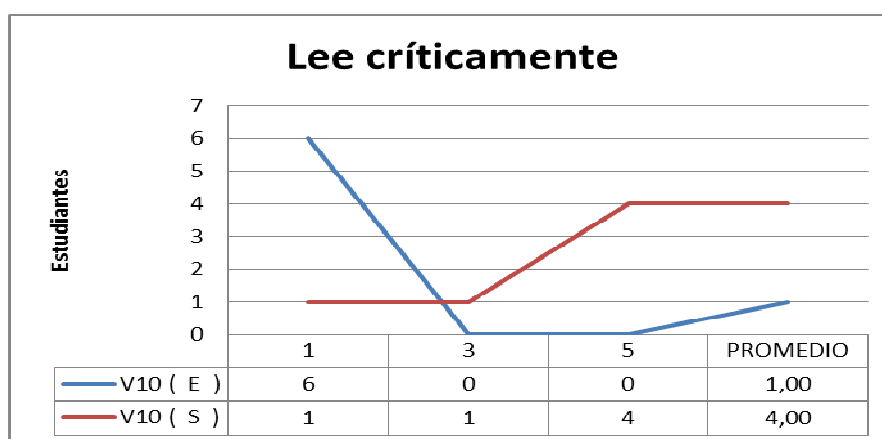
Gráfica 25. Ortografía del grupo de Psicología

En la Gráfica 25 podemos ver cómo la ortografía no tuvo mejoría. Esto es posible teniendo en cuenta que la nota se asignó según el número de errores ortográficos señalados en las pruebas. No obstante, el número de palabras escritas en la prueba de salida fue sustancialmente mayor al número de palabras escritas en la prueba de entrada, lo cual nos hace pensar en la necesidad de realizar futuras investigaciones relacionadas con esta variable, y la necesidad de tener en cuenta la relación número de palabras/errores ortográficos.



Gráfica 26. Puntuación del grupo de Psicología

Con respecto a la puntuación, Gráfica 26, el fenómeno es semejante al de la ortografía; es decir, a mayor producción, mayor posibilidad de errores. No obstante, es relevante recalcar que la propuesta curricular implementada en dichos grupos no tiene la ortografía y la puntuación como elementos principales de trabajo, sino que consideramos que a medida que los participantes tienen mejores niveles de comprensión lectora y hábitos lectores, estos dos elementos irán mejorando; puesto que la memorización de las reglas ortográficas y la realización de ejercicios de puntuación no han dado los mejores resultados en investigaciones relacionadas con esta área.



Gráfica 27. Lectura crítica del grupo de Psicología

La Gráfica 27 evidencia el proceso de mejoría con respecto a la variable de la lectura crítica. Es interesante señalar como cinco de los seis participantes desarrollaron

una lectura crítica (una aceptable y cuatro esperada). Cabe resaltar que si bien Cassany (2006a) propone las 22 técnicas para realizar una lectura crítica e invita a los lectores a proponer nuevas y diferentes técnicas, es posible acercarse a una lectura crítica a través de 7 de dichas técnicas (Henaó y Londoño, 2010). Estas son:

1. Preguntas sobre el autor: ¿Qué se sabe del autor?, ¿cómo se valora en su comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Cuando no se conoce al autor se puede rastrear lo que nos dicen las palabras.

2. Rastrear la subjetividad: ¿Qué se puede inferir del discurso?, ¿qué dice de sí mismo el autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo se le puede imaginar?, ¿qué máscara o imagen ofrece?

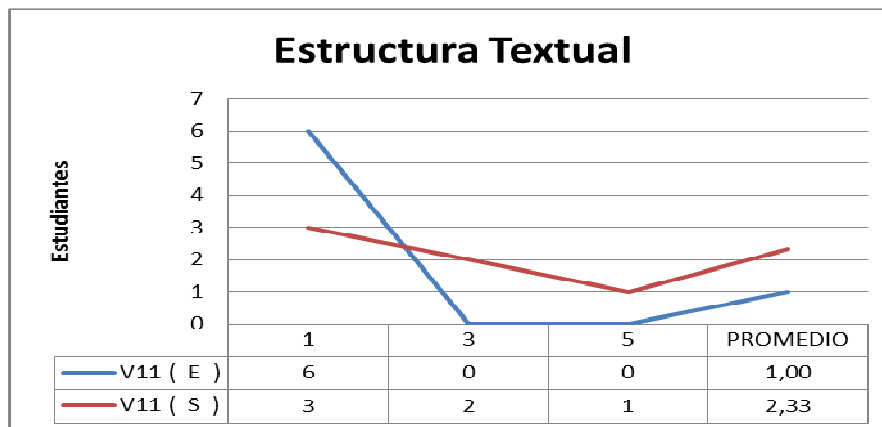
3. Descubrir lo oculto: las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito.

4. Identificar el género y descríbelo. ¿Qué tipo de texto se está leyendo?

5. ¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué?

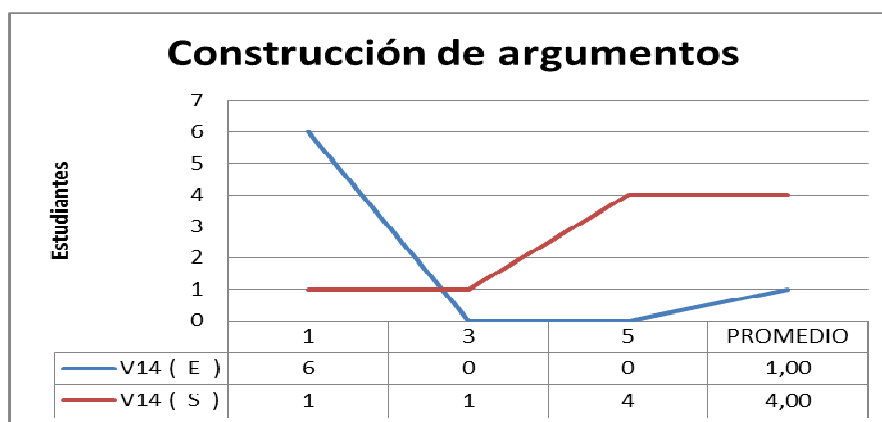
6. Verificar la solidez y la fuerza del discurso: fijarse en los argumentos y razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones?, ¿los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración cuando halles algo “sólido”. Pon una interrogante cuando halles algo “dudoso”; o cuando encuentres una falsedad o una mentira. Se suman las admiraciones y los interrogantes. ¿Cuántas hay? ¿Qué hay más?

7. ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?



Gráfica 28. Lectura crítica del grupo de Psicología

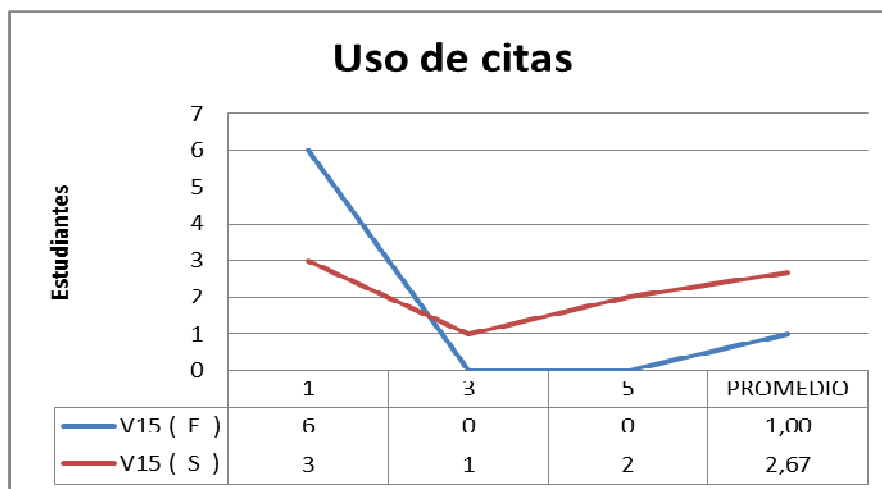
Con respecto a la estructura textual, Gráfica 28, en la prueba inicial ningún estudiante realizó la introducción, el desarrollo y la conclusión, en lo que se avanzó significativamente en la prueba final; sin embargo, sigue siendo una tarea pendiente, por cuanto no diferencia la superestructura, que exige tanto leer como escribir de acuerdo con los discursos profesionales que funcionan en la educación superior. Al parecer, no se apropiaron de las estructuras propuestas para cada tipo de texto y continúan escribiendo sin tener en cuenta el registro, la adecuación, la aceptabilidad y el tipo de discurso. Cabe señalar que los textos argumentativos tienen una estructura propia.



Gráfica 29. Construcción de argumentos del grupo de Psicología

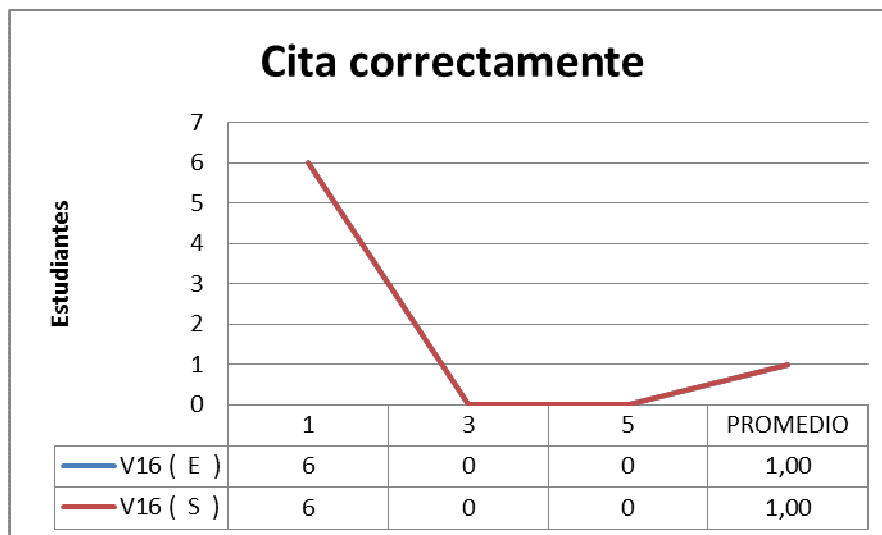
Sin embargo, la variable relacionada con la construcción de argumentos, según la Gráfica 29 parece dar mejores resultados que la estructura textual. Aquí cinco de los seis participantes construyeron de forma adecuada argumentos, teniendo en cuenta las

indicaciones trabajadas en el curso. Es un logro interesante para estos participantes, puesto que al inicio no sabían cómo construir un argumento. Esta falencia les afectaba directamente la construcción de textos argumentativos que eran solicitados en otros cursos del programa académico.



Gráfica 30. Uso de citas del grupo de Psicología

Si bien es cierto, que hay un incremento importante en el uso de las citas en la construcción de argumentos en la lectura crítica, todavía hay participantes que tienen dificultades en la construcción de las citas y su uso. Si recordamos la información dada por los participantes en la encuesta realizada al inicio del curso, vemos que estos resultados no son congruentes con lo expuesto. De allí, la importancia de triangular la información recolectada en la encuesta con los resultados de las pruebas y posteriormente la entrevista. Por otro lado, un 100% de los participantes tenían problemas para el uso de las citas en la prueba de entrada y solo un 50% los tiene en la prueba de salida (Ver Gráfica 30).



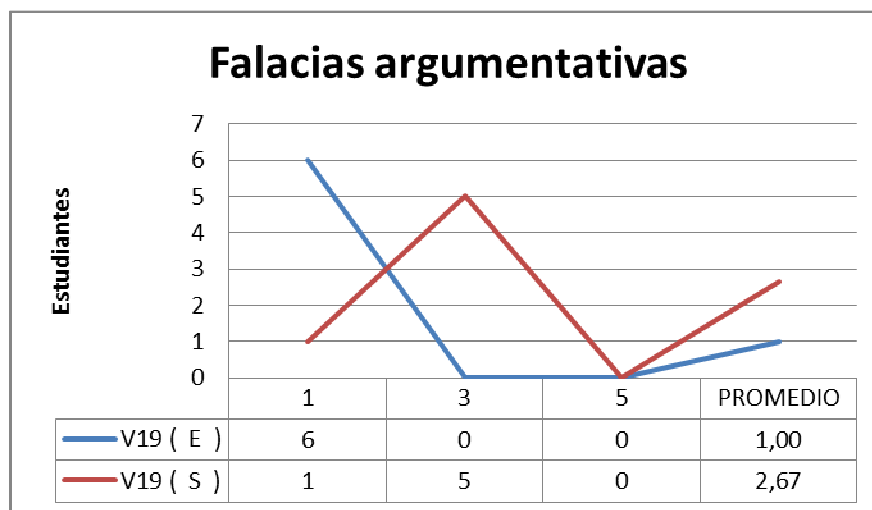
Gráfica 31. Uso correcto de las citas del grupo de Psicología

Lo anterior se enfatiza en la Gráfica 31 en la que ninguno de los participantes citó de forma correcta tanto en las pruebas de entrada como de salida. Es un factor que necesita ser trabajado en futuros cursos en pro de construir las bases necesarias que requieren los profesionales frente a la participación y apropiación del conocimiento, sobre todo, si pretendemos que estos participantes puedan ser agentes activos de la construcción del conocimiento en sus diferentes áreas.



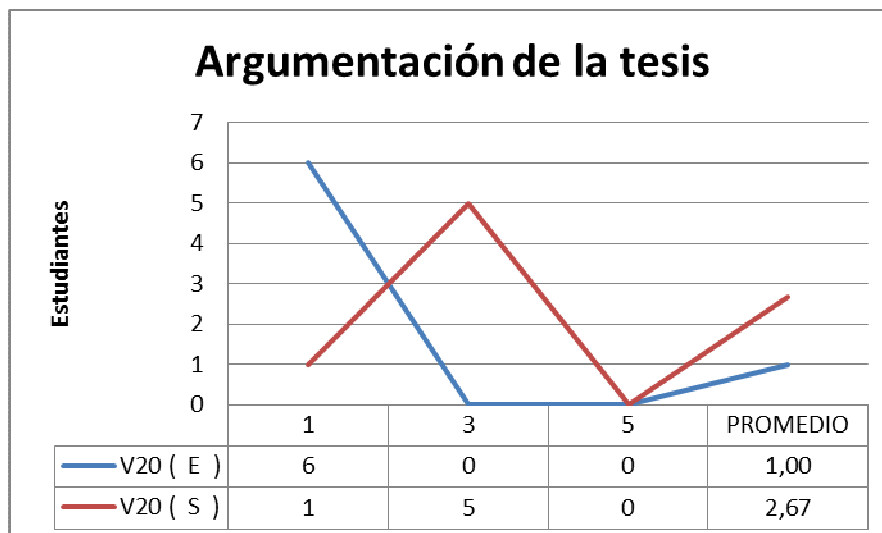
Gráfica 32. Referencia de fuentes del grupo de Psicología

En los que respecta a la referencia de las fuentes, Gráfica 32, los resultados tampoco son óptimos; es decir, solo el 50% de los participantes de este grupo hicieron las referencias en el ejercicio de lectura crítica. Es posible afirmar que hay una relación importante entre las tres últimas variables, donde el uso de las citas para la generación de argumentos es mayor frente a la citación correcta y su posterior referencia. Sin embargo, este factor afecta considerablemente la calidad de un texto argumentativo.



Gráfica 33. Falacias argumentativas del grupo de Psicología

En la Gráfica 33 hay una mejoría con respecto a evitar las falacias argumentativas en la construcción de argumentos. Sin embargo, una de las participantes no cumplió con este requerimiento. Al respecto, consideramos que la construcción argumentativa a través de silogismos y entimemas son falacias argumentativas, dado a la facilidad del uso de relaciones falsas en las premisas y la conclusión.

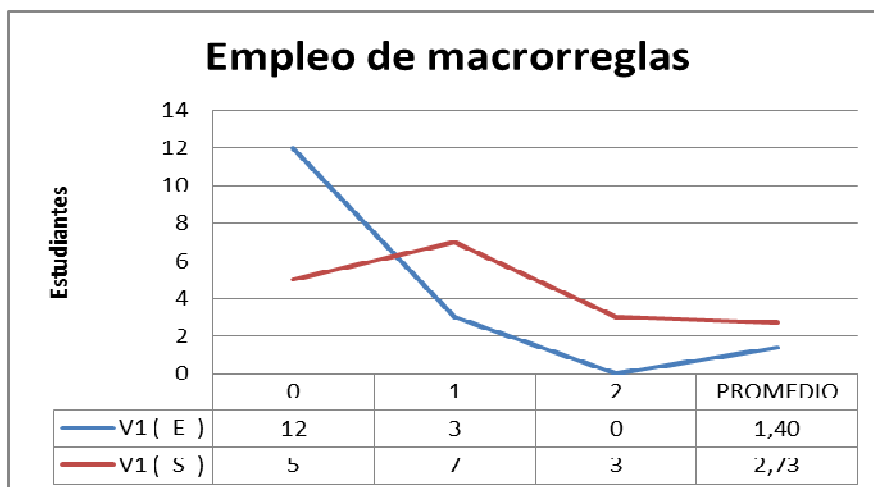


Gráfica 34. Argumentación de la tesis del grupo de Psicología

En la Gráfica 34 los resultados son iguales a la variable anterior, ya que la misma participante no estuvo en capacidad de argumentar la tesis propuesta en la lectura crítica. Recordemos que dicha participante obtuvo muy bajos resultados en todo el proceso y no alcanzó a aprobar el curso por los motivos expuestos anteriormente. La tesis es parte fundamental del texto tanto a nivel macroestructural como superestructural, el no desarrollo adecuado de la tesis en el texto argumentativo demuestra bajos niveles de coherencia textual.

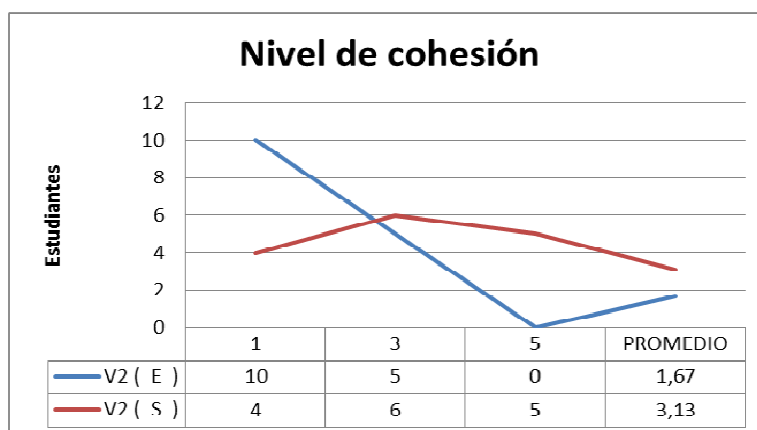
Hasta aquí hemos descrito y analizado los resultados obtenidos por el grupo de Psicología tanto en las pruebas de entrada como de salida. Es interesante señalar que las variables relacionadas con los procesos de comprensión lectora indican una mejoría contundente. En otras palabras, los resultados son los esperados. No obstante, las variables relacionadas con la producción escritural presentan apenas un leve incremento, especialmente, en el proceso de argumentación, citación y referencia. Esto nos indica la necesidad de contar con espacios simultáneos a los del curso de Taller de Escritura I, para el grupo de Psicología, donde puedan interactuar con la terminología propia del área y desarrollar actividades escriturales que le demanden la apropiación de las estructuras textuales que requiere un futuro profesional de la Psicología.

4.6.2. Resultados en Derecho



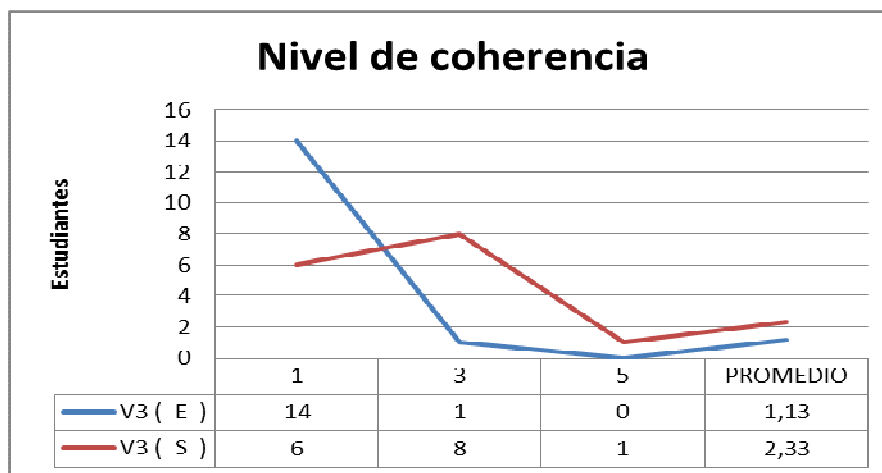
Gráfica 35. Empleo de macrorreglas del grupo de Derecho

A continuación, realizaremos la descripción y el análisis de las variables del grupo de Derecho. En la Gráfica 35 vemos como hay una mejoría de más de una unidad en el uso de las macrorreglas. Los resultados en esta variable son muy semejantes a los del grupo de Psicología. Cabe resaltar que diez de los quince participantes del grupo de Derecho emplearon las macrorreglas de forma aceptable o adecuada. Estos resultados indican un incremento sustancial en la realización de resúmenes de diferentes tipos de textos.



Gráfica 36. Nivel de cohesión del grupo de Derecho

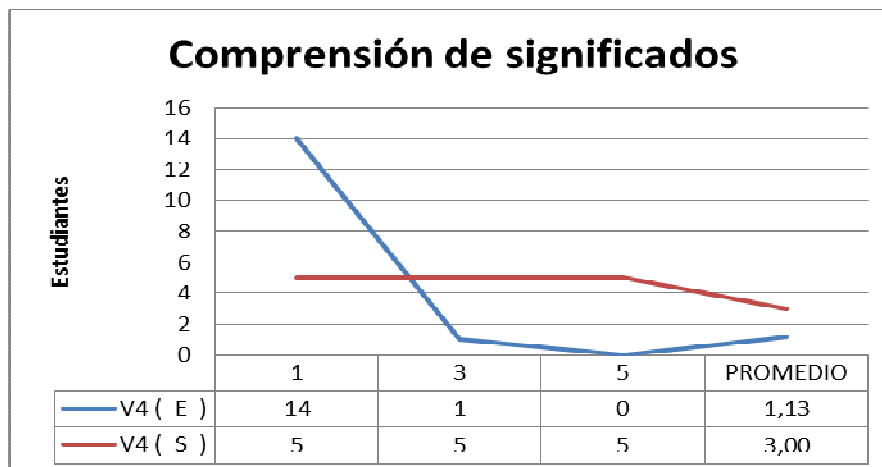
En lo concerniente a la Gráfica 36, los niveles de cohesión son aceptables. Solo cuatro de los quince participantes no cumplieron con este requisito. Nuevamente, los resultados de este grupo son estadísticamente equiparables a los del grupo de Psicología.



Gráfica 37. Nivel de coherencia del grupo de Derecho

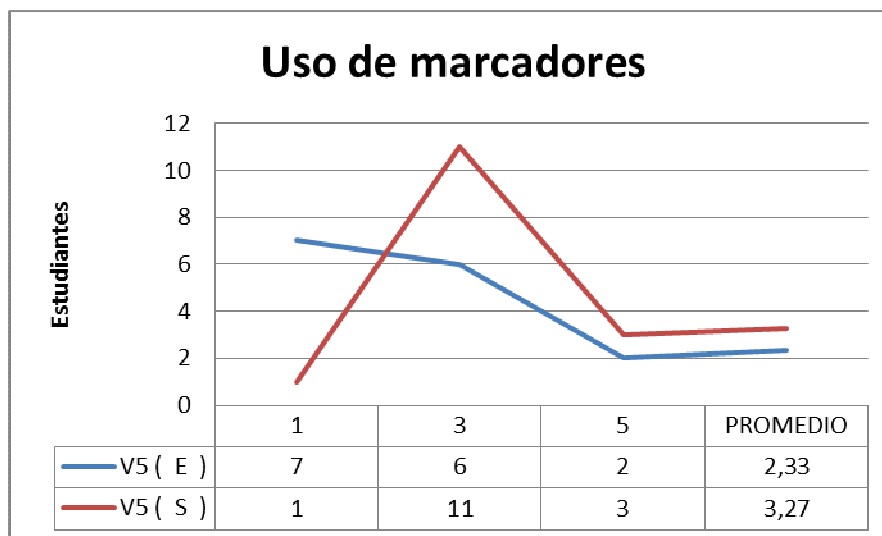
Sin embargo, los niveles de coherencia del grupo de Derecho (Gráfica 37), si bien aumentaron con respecto a la prueba de entrada, son inferiores a los del grupo de Psicología, elemento que nos permitiría sugerir que otra posible variable a tener en cuenta en futuros estudios sea la carrera o el programa académico. La coherencia es vital en el proceso de producción escritural y está posiblemente conectada con las variables relacionadas con la lectura y la argumentación. Esta situación requiere de un mayor trabajo en los cursos para que los participantes puedan autoevaluarse y evaluar los trabajos de sus compañeros bajo la tutoría de estudiantes más avanzados o del docente. De igual forma, es relevante tener presente los bajos niveles de literacidad con que ingresaron los participantes, especialmente en producción escrita, aspecto que dificulta alcanzar los requerimientos en un solo curso.

La coherencia es la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto tienen unidad, de tal manera que el sentido nunca se pierda, que haya relación semántica con todo lo anterior. Así mismo, un texto coherente no se contradice ni genera ambigüedad.



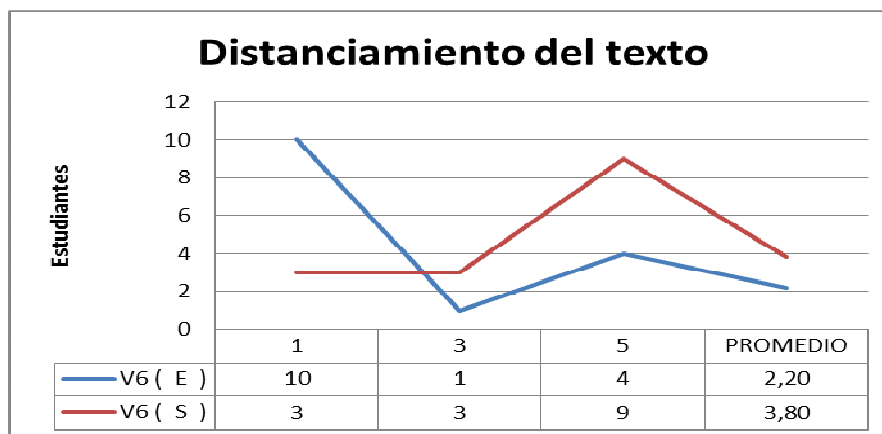
Gráfica 38. Comprensión de significados del grupo de Derecho

La comprensión de significados (Gráfica 38) tiene un leve aumento en el grupo de Derecho. El 33% de los participantes no alcanzó este requerimiento, el cual, como anteriormente se señaló, es vital para cualquier estudiante universitario. Especialmente, aquellos que están matriculados en un programa relacionado con las ciencias sociales, las ciencias humanas y las ciencias políticas, donde los significados implícitos y complementarios son frecuentes.



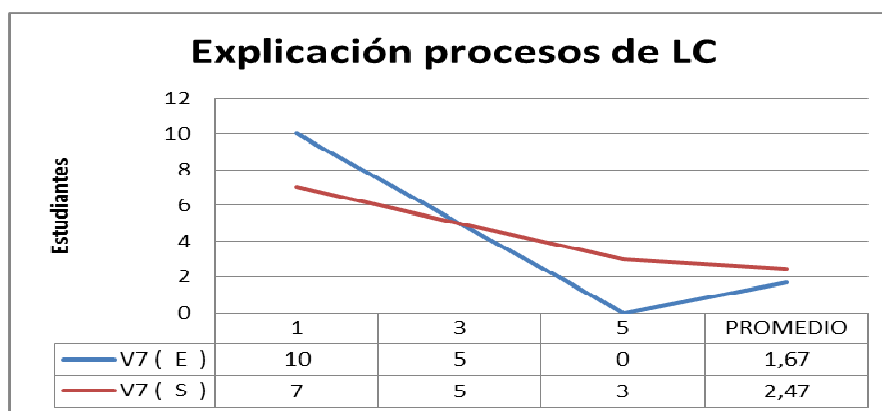
Gráfica 39. Uso de marcadores del grupo de Derecho

En la Gráfica 39 es posible resaltar que solo un participante del grupo de Derecho no utilizó los marcadores discursivos, que posibilitan tener textos cohesionados y coherentes. Es interesante observar cómo este grupo tiene resultados aceptables en esta variable, pero problemas en la variable de coherencia.



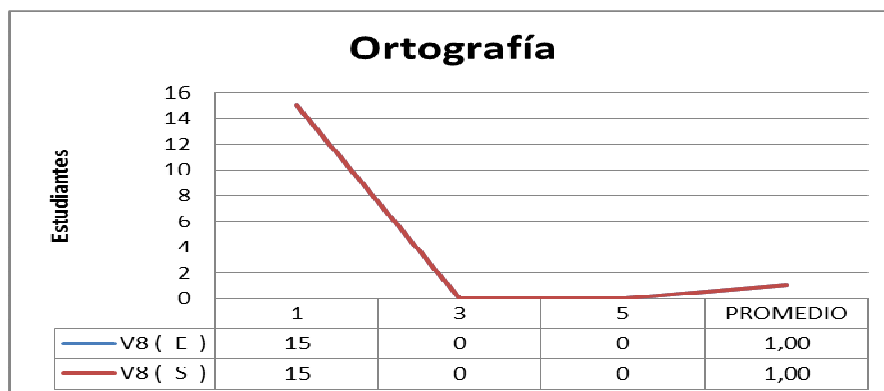
Gráfica 40. Distanciamiento del texto del grupo de Derecho

Por otro lado, la Gráfica 40 nos dibuja los resultados de la variable de distanciamiento del texto, cuyos resultados son muy semejantes a los del grupo de Psicología. Por consiguiente, es oportuno resaltar que los participantes de ambos grupos están en capacidad de separar su voz de la del texto original en la realización de resúmenes, lecturas críticas y cuando escriben textos argumentativos.

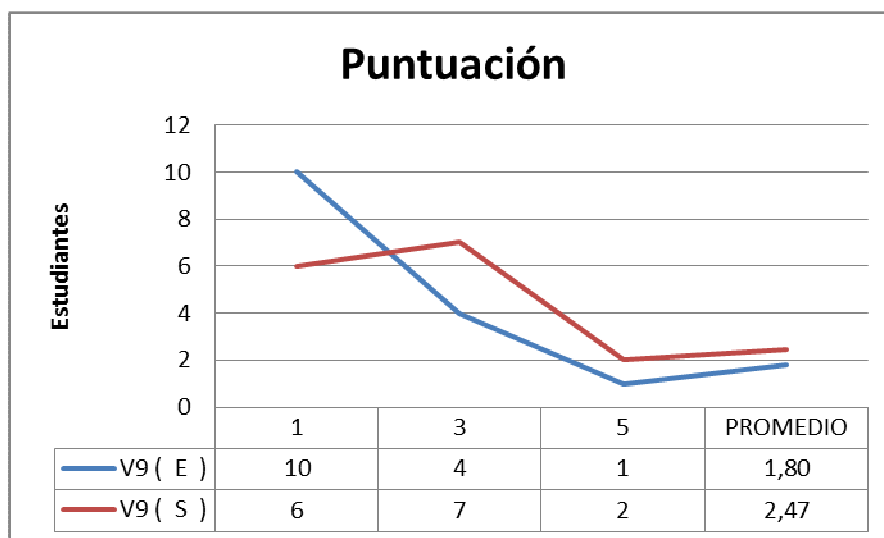


Gráfica 41. Explicación procesos de LC del grupo de Derecho

Sin embargo, es evidente que el grupo de Derecho también tiene problemas con el proceso de conceptualización de la lectura crítica, ya que siete de los quince participantes no proporcionaron una explicación aceptable (Gráfica 41); aunque, los resultados de las pruebas de salida son mejores a los de la prueba de entrada.

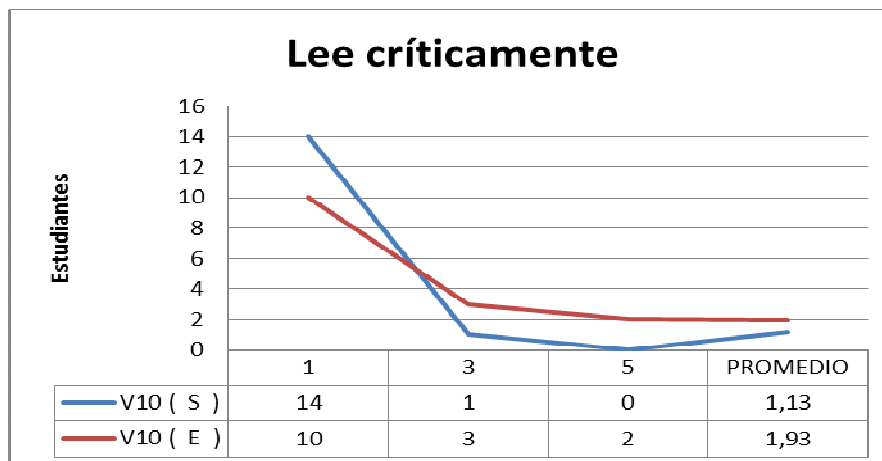


Gráfica 42. Ortografía del grupo de Derecho



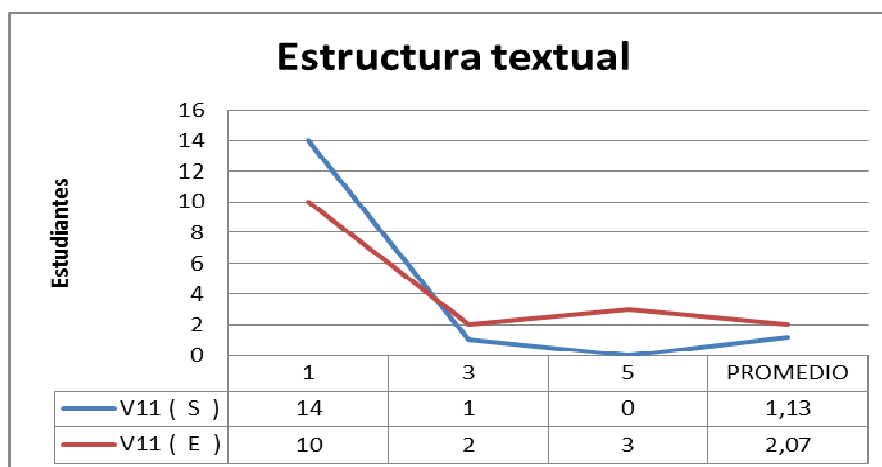
Gráfica 43. Puntuación del grupo de Derecho

Nuevamente, las Gráficas 42 y 43, ortografía y puntuación, respectivamente, siguen la misma tendencia que el grupo de Psicología. No obstante, cada vez aparecen nuevos argumentos para sustentar la explicación planteada anteriormente frente a la relación: número de palabras / número de errores.



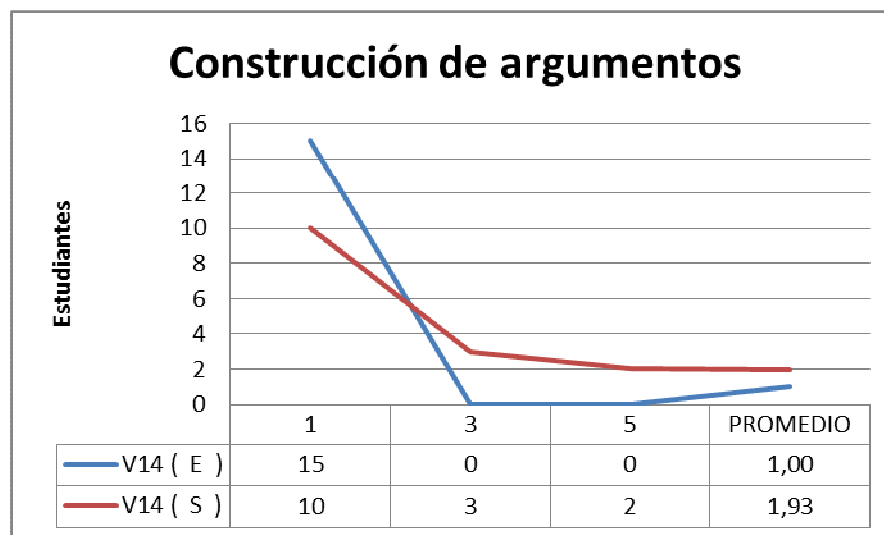
Gráfica 44. Lectura crítica del grupo de Derecho

En lo concerniente a la lectura crítica (Gráfica 44), hay una gran diferencia entre los resultados obtenidos por el grupo de Derecho y el de Psicología; puesto que el 33% de sus participantes realizaron una lectura crítica aceptable o adecuada; mientras que en Psicología, el 83% alcanzó este requerimiento. Al parecer, en el grupo de Derecho se les dificulta definir la lectura crítica y realizarla. En comparación, del grupo de Psicología que, si bien tiene algunas dificultades definiendo la lectura crítica, la realiza sin mayores problemas. Además, podríamos afirmar que para este grupo hay una relación entre los niveles de coherencia y de lectura crítica.



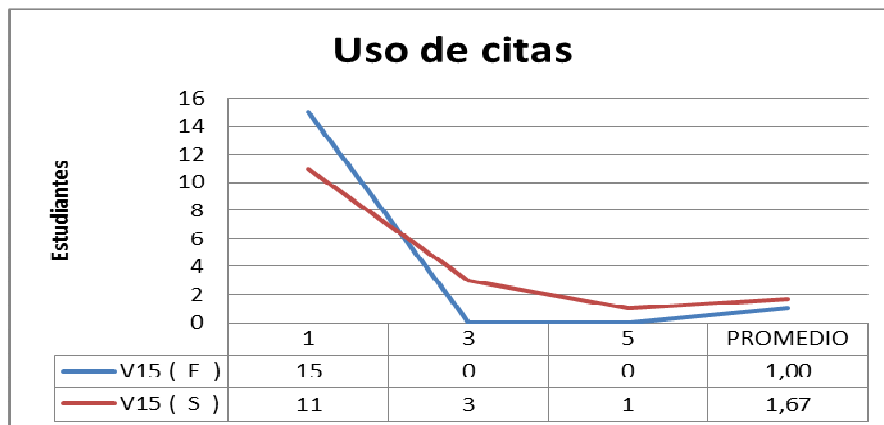
Gráfica 45. Estructura textual del grupo de Derecho

La variable de estructura textual sigue siendo baja, al igual que en Psicología, hay dificultades para el 66% de los participantes para seguir los parámetros establecidos para los diferentes tipos de textos, especialmente, textos argumentativos. Esta variable está conectada con las variables de producción escritural (Ver Gráfica 45).



Gráfica 46. Construcción de argumentos del grupo de Derecho

En la Gráfica 46, se puede observar cómo las dificultades en producción escritural se hacen más evidentes. Los resultados son muy bajos y están por debajo del grupo de Psicología. Es preocupante que estudiantes del programa de Derecho tengan niveles tan bajos de argumentación, si durante su formación profesional, ellos tendrán que estar produciendo textos argumentativos para cada uno de los diferentes cursos. De igual forma, si no desarrollan dicha competencia, es muy factible que de graduarse, su futuro profesional no será tan fructífero como se espera dada su dificultad para argumentar.

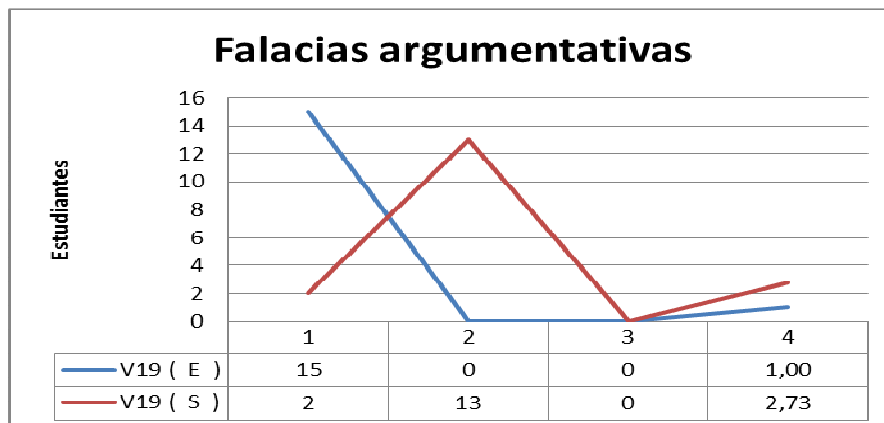


Gráfica 47. Uso de citas del grupo de Derecho



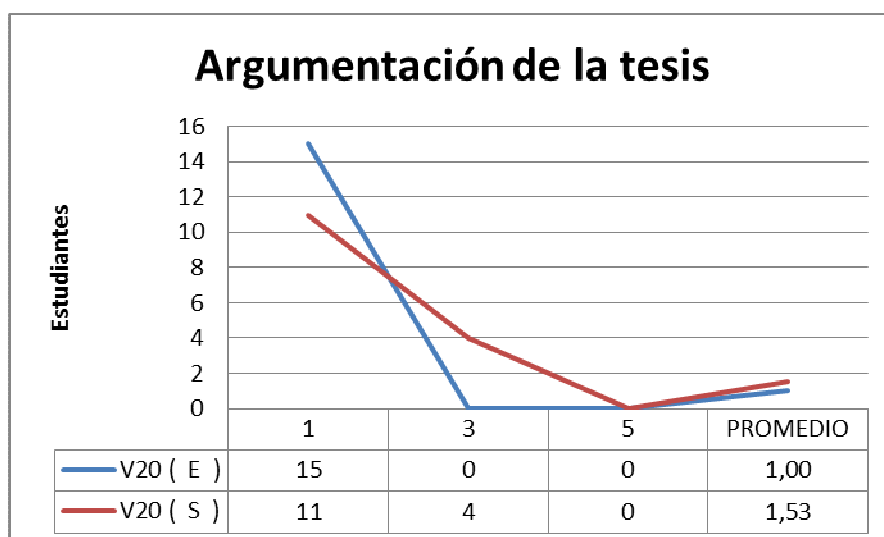
Gráfica 48. Referencia de las fuentes del grupo de Derecho

De igual forma, el uso de las citas (Gráfica 47) y la referencia de las fuentes (Gráfica 48) obtuvieron resultados bajos. La tendencia en las variables relacionadas con la producción escritural del grupo de Derecho es baja, especialmente, si se compara con la del grupo de Psicología. Desafortunadamente, algunas personas consideran que el citar autores demostraría que su texto no es totalmente original, restando, mérito a su trabajo, lo cual es completamente falso. Para la academia actual, un buen trabajo científico es aquel que se encuentra bien documentado. Un correcto uso de las citas y la inclusión de las referencias bibliográficas son sinónimos de una lectura extensiva que le ha servido como base de reflexión.



Gráfica 49. Falacias argumentativas del grupo de Derecho

La Gráfica 49 señala que trece de los quince participantes del grupo de Derecho realizaron argumentos aceptables y dos utilizaron falacias argumentativas. Es interesante observar que la mayoría de las falacias argumentativas presentes en los textos eran de carácter Ad Hominem, Ad Ignorantiam y Non-Sequitur. Los silogismos y los entimemas son igualmente comunes en dichos textos. Al parecer, estos participantes no se apropiaron de la propuesta argumentativa trabajada desde Díaz (2002), Van Eemeren y Grootendost (1990, 1992), Van Eemeren et al. (2006), Weston (2005).



Gráfica 50. Argumentación de la tesis del grupo de Derecho

Con respecto a la argumentación de la tesis, la Gráfica 50 es consecuente con los bajos resultados obtenidos en las variables anteriores. Sin embargo, cuatro participantes argumentaron de forma aceptable la tesis. No obstante, estos bajos resultados en las variables de producción escrita pueden estar relacionados con la baja estimulación de la familia, según la encuesta analizada en el apartado 4.1 (Bernstein, 1989, Halliday, 1982).

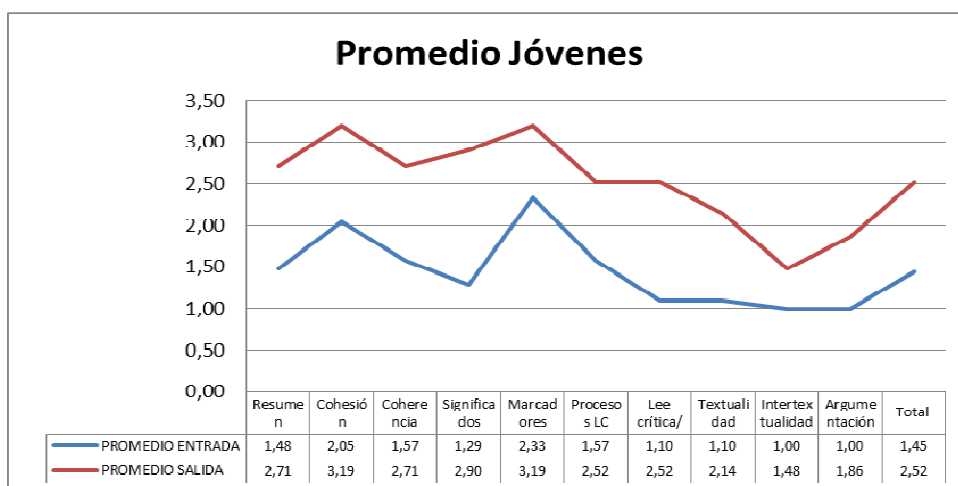
Hasta aquí hemos descrito y analizado los resultados obtenidos por los grupos de Psicología y de Derecho tanto en las pruebas de entrada como de salida. Indiscutiblemente, las variables relacionadas con los procesos de comprensión lectora indican una mejoría, los resultados son positivos. Sin embargo, si bien el grupo de Psicología presenta un leve incremento en el proceso de argumentación, citación y referencia en el grupo de Derecho, las dificultades persisten. Esto nos hace preguntar ¿Cuáles serán esas variables que permiten que los resultados entre dos grupos con similares condiciones lingüísticas y sociales, bajo una misma propuesta académica, con la misma intensidad horaria, la misma jornada y el mismo docente, tengan resultados menores o mayores en las variables relacionadas con la producción escrita? Esperamos profundizar al respecto en el análisis de las entrevistas realizadas al docente colaborador y a cuatro participantes, teniendo en cuenta que hasta el momento se han identificado algunas, pero es pertinente ligarlas y evidenciarlas con el corpus recolectado.

Por otro lado, después de describir y analizar estas variables por grupo y entre grupos, nos enfocaremos en los promedios obtenidos por la unidad de análisis (grupo unificado) en las pruebas de entrada y de salida, haciendo especial hincapié en el resumen, la cohesión, la coherencia, los significados, los marcadores, el proceso de LC, la aplicación de la LC, la textualidad, intertextualidad y la argumentación.

En la Gráfica 51, podemos observar que en general hay un avance en cada uno de los aspectos evaluados. Sin embargo, solo la cohesión y los marcadores discursivos obtuvieron resultados superiores a la nota 3. No obstante, los promedios más bajos se

encuentran en la intertextualidad y la argumentación, aspecto que quedó evidenciado con las dificultades en producción escritural del grupo de Derecho, especialmente.

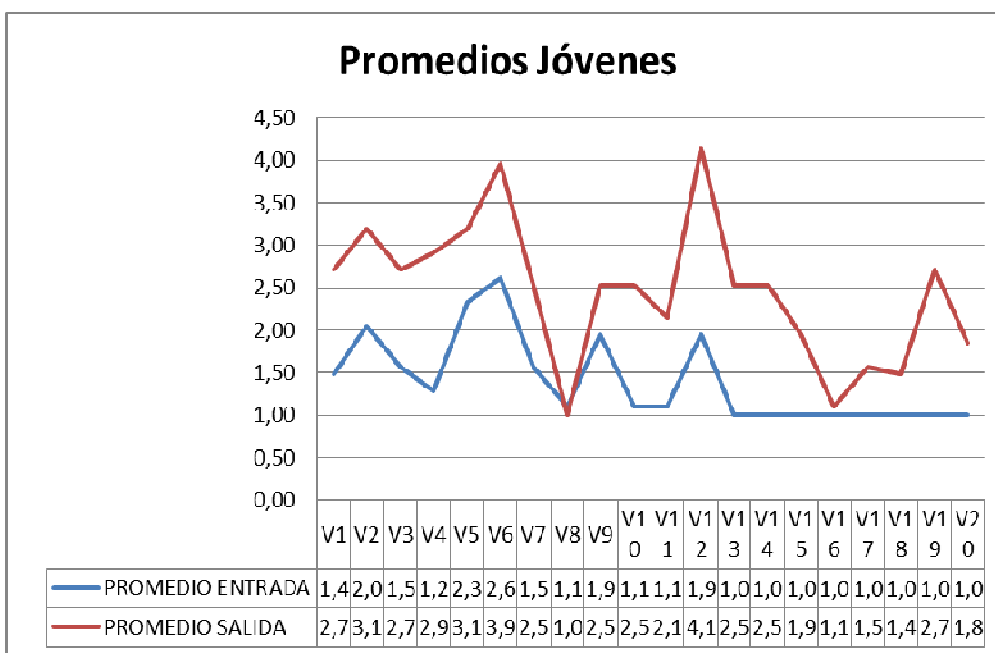
Desde una mirada cuantitativa, los resultados de la prueba de salida en promedio están una unidad por encima de los resultados de la prueba de entrada. Cabe mencionar que los resultados de la prueba de entrada eran muy bajos, lo cual nos indica los niveles de literacidad con que ingresan nuestros bachilleres a las diferentes carreras universitarias. De igual forma, vemos que si bien hay una tendencia progresiva al aumento, la propuesta implementada en los cursos de Taller de Lectura y Escritura I y Técnicas Comunicativas fue efectiva y logró cambios significativos sin alcanzar los resultados que quisieran las directivas a partir de un curso de lenguaje, cuando es un problema que requiere más trabajo, más apoyo administrativo; inclusive, más compromiso de las otras áreas académicas, para las cuales la lectura y la escritura son fundamentales.⁸⁰ Es necesario el acompañamiento de todos los docentes del semestre para diseñar con y estimular a nuestros estudiantes, en forma mancomunada, actividades y espacios donde se fortalezcan sus niveles de literacidad.



Gráfica 51. Algunas variables del grupo unificado

⁸⁰ Al hablar con los estudiantes del curso de Técnicas Comunicativas sobre el papel de la escritura en las otras materias, los participantes informaron que solo les habían hecho una evaluación escrita y la habían perdido casi todos, y que además, algunos profesores les decían que ya la escritura para el abogado no era importante, pues la justicia es oral.

Por otro lado, la siguiente gráfica, nos posibilita ver por variables el comportamiento de los promedios obtenido en ambas pruebas. Salvo las variables de ortografía y citación, la diferencia entre picos es amplia, evidenciando la tendencia positiva que anteriormente mencionada. Es cierto que los resultados desde la variable 14 hasta la 20 son bajos, ya que se encuentran por debajo de la nota 2,5. Es necesario tener en cuenta para próximos cursos revisar si el número de alumnos, la intensidad horaria y el número de horas de los cursos son suficientes para trabajar actividades relacionadas con la argumentación, la citación y la referencia, o replantear actividades del curso antes de incluirlas. Especialmente, con los bajos niveles de literacidad con que están llegando los estudiantes a la educación superior.



Gráfica 52. Promedios de las variables del grupo unificado

Es importante señalar que esta descripción, análisis y comparación de los resultados de las pruebas de entrada y salida de los grupos de Psicología, Derecho y Unificado, permiten ir más allá de la mera operación cuantitativa, ya que se incluyen elementos descriptivos cualitativos que permiten tener una visión más amplia en el análisis no solo de las 20 variables trabajadas a partir de la rúbrica, sino también de los participantes y sus diferentes desempeños. Es innegable que el nivel con que ingresaron

los participantes tanto de Psicología como de Derecho fue realmente bajo, pero esta parece ser la realidad nacional de la mayoría de las instituciones de educación superior.

Es inevitable que las instituciones de educación superior que estén preocupadas por los niveles de literacidad de sus estudiantes contemplen la necesidad de trabajar de forma mancomunada con las diferentes instituciones educativas de secundaria de sus municipios para facilitar a los estudiantes interesados en continuar sus estudios universitarios cursos específicos que les permita desempeñarse adecuadamente en la educación superior, entre ellos cursos que consoliden los niveles de literacidad que requerirán dichos estudiantes para sus estudios universitarios. Especialmente con los provenientes de los estratos sociales más bajos, que de acuerdo con las investigaciones son los que llegan con niveles de literacidad poco adecuados para desempeñarse con éxito en la educación superior.

Al comparar la información recogida en la encuesta por los participantes, encontramos serias contradicciones con los resultados obtenidos en las dos pruebas. La mayoría decían tener un nivel medio o bueno de lectura, cuando en realidad, estaban demasiado lejos de las exigencias en cultura escrita que hace la educación superior. Parte del esfuerzo que debe hacer el profesor de lenguaje, es demostrarle a los estudiantes que el nivel de lectura y escritura exigido en la educación superior es distinto al que traen del bachillerato; además, hacerles ver la necesidad de superar los niveles de literacidad con el que ingresan, por cuanto no les sirve para desempeñarse con éxito en las otras asignaturas.⁸¹

⁸¹ Al docente colaborador entregarle a un participante del grupo de Derecho una evaluación escrita al comienzo del semestre, afirmó que él creía que sabía escribir muy bien y se dio cuenta de todos los problemas que tenía. Igualmente, las investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín e Institución Universitaria de Envigado, referenciadas en los Antecedentes, demuestran que el enfoque teórico y metodológico de esta propuesta logra avances significativos en comparación con otro tipo de propuestas, las cuales se centran en lo normativo y en lo informativo, y no en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de acuerdo al tipo de carrera.

Si bien los resultados obtenidos presentan resultados que indican la necesidad de trabajar más intensamente con la lectura y la escritura, de todas maneras, a pesar que los estudiantes de los estratos más altos son los que logran mejores promedios; los de los estratos más bajos, con un curso bien orientado, logran atenuar los aspectos negativos que por razones socioculturales les dificulta el proceso lectoescritor.

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

4.7. Entrevista a los participantes y al docente colaborador

Consideramos que si bien el análisis de los niveles de literacidad y de las variables sociales proporcionaba una información relevante, era necesario conocer qué pensaban los participantes y el docente colaborador al respecto. Puesto que hay algunos resultados cuantitativos que pueden responder a otras variables no contempladas en la investigación.

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

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

En Psicología, contamos, entonces, con una mujer de 20 años proveniente de Santa Catarina (Sur del Brasil), bilingüe y vive hace 2 años en Envigado. Con respecto al hombre, es un joven de 26 años, técnico en Preservación de Cadáveres, oriundo de Sopetran (Antioquia), vivió en Copacabana (Antioquia) la mayor parte de su niñez y adolescencia, terminó su bachillerato en Copacabana y vive en Envigado hace 10 años.

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

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

Mi experiencia en este tipo de cursos es amplia y el compartir con jóvenes de secundaria y, simultáneamente, con los de la Universidad me permitía ver las

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

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

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

4.7.1. Entrevista a una participante extranjera

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

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

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

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

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

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

Eh, yo creo que el contacto que tuve con la lectura y la escritura fue en el colegio, porque *mi papá no fue alfabetizado, mi mamá solo hasta la primaria y mis hermanos tampoco se interesaron mucho por este camino académico,* entonces yo soy la única que—que me fui por este camino, y en la escuela yo creo

que las bases de todo son en la educación primaria. Yo tuve muy buenos docentes, que me incentivaron mucho. (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

Es decir, nuestra participante viene de una familia donde sus padres y hermanos no alcanzaron mayores logros académicos, algunos de ellos ni siquiera aprendieron a leer, pues no les interesó. Entonces, es esta participante una mujer con capacidades extraordinarias o hubo otras variables socioculturales que le permitió subsanar las dificultades en la familia. Al parecer, la respuesta se centra en la escuela, ya que a la pregunta ¿Cómo fue la relación con la lectura y la escritura en la escuela?, ella señala que:

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

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

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

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

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

Los estudiantes llegan con formaciones desiguales, con experiencias socioculturales distintas y con niveles de compromiso diversos. De ahí que al terminar el curso algunos alcancen resultados más altos que otros; además, había problemas con el trabajo, con la familia. *Es importante resaltar que la persona*

que más avanzó fue una extranjera, cuyo compromiso fue excelente. Sin el compromiso del estudiante, estos cursos no alcanzan los objetivos propuestos. (Docente Colaborador [Entrevista], 2011)

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

Eh—yo resumo en la metodología que empleó el docente. El grupo—fue dividido el grupo en dos, ¿cierto? Con dos docentes. Yo tuve la oportunidad y el privilegio de estar con José Ignacio, y en cuanto a la metodología siempre nos traía textos de— eh— de los periódicos, de El Tiempo, y eran lecturas de bastante comprensión y entonces de lectura crítica sobre todo. Entonces, ¿qué nos hacía? A través de esa metodología de aprender haciendo nosotros hacíamos muchos ensayos, [el profesor] se sentaba con cada uno y nos revisaba, nos mostraba los errores y luego ya dependería de cada uno eh—querer cambiarlos o no. (Mujer Psicología [Entrevista], 2011).

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

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

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

4.7.2. Entrevista a tres participantes colombianos

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

Familia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.7.3. Escuela y bachillerato

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

¿Cómo fue la relación con la lectura y la escritura en la escuela?		
Pues en la Escuela pues, como era no enfatizaban tanto, fue un Colegio religioso pues o sea <u>no era tanto en lectura</u>	Pues, en la familia pues mal ni mis papás nos enseñaron y en la escuela si pero no mucha profundidad, <u>era aprender</u>	De cierta manera sí, <u>veíamos mucho documento y ya más que todo como eso...</u> Libros, uno que otro pues que de pronto me

sino más que todo como religioso cierto, entonces de ahí vienen pues, venían muchas falencias. (Hombre Psicología [Entrevista], 2011)	<u>el nombre desde primaria, leer las cartillitas pues de segundo y pero no fue como tan intensiva la lectura,</u> entonces (Mujer Derecho [Entrevista], 2011)	acuerde, me acuerdo del Principito, del Caballero de la armadura oxidada. (Hombre Derecho [Entrevista], 2011)
---	--	---

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

Aquí, el énfasis sigue siendo el desarrollo de contenidos en cartillas desarticuladas con las realidades de nuestros estudiantes, donde la ortografía y la puntuación siguen siendo los conceptos trabajados, más en la teoría que en la práctica, y cuyos resultados se pueden evidenciar en las pruebas de entrada y salida, que siguen siendo negativos. Los procesos de lectura se llevan de forma desarticulada y no se motiva al estudiante para que realice este tipo de prácticas sociales en casa, generando espacios de interacción y desarrollo.

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

Si, y en <u>la secundaria igual era</u> pues, como proyectos de investigación entonces, ahí si	<u>No</u> , yo estuve en este curso de Técnicas Americanas de Estudio, también estuve, pues inclusive lo terminé, hace qué siete años, mi mamá sí,
--	--

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

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

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

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

1. Su poco compromiso con la lectura y la escritura
2. La falta de motivación extrínseca por parte de la escuela y el bachillerato con respecto a la importancia de la lectura y la escritura en el mundo académico.
3. La poca presencia de docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes.

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

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

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

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

4.7.4. Problemas académicos

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

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

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

desarrollan en contextos y culturas muy específicas y el estudiante debe estar en capacidad de interactuar adecuadamente entre y con ellos. Lo anterior tiene una explicación palpable:

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

Claro está que los resultados en el área de comprensión lectora del examen de admisión, no fueron los mejores para los tres entrevistados. Los tres participantes obtuvieron menos de 2,0. Cifra comparable con los resultados obtenidos por los tres entrevistados colombianos en esta misma área en el examen de Estado de la educación media ICFES Saber 11.⁸² Ahora analizaremos la evaluación y retroalimentación que dan los entrevistados al curso y su enfoque teórico y práctico.

4.7.5. Perspectiva del curso

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

El enfoque teórico y metodológico del curso ha tenido cambios permanentes durante los 37 años... Un paso importante en este proceso, se dio cuando la Universidad tuvo la necesidad de publicar documentos originales, debido a la demanda de las

⁸² Es importante señalar que este examen fue diseñado en 2010-II por el docente colaborador y el investigador por encargo de la Vicerrectoría Académica, además, fue revisado por la Decanatura de Ciencias Sociales y la Jefatura de Humanidades antes de aplicarlo. Este examen se actualiza cada semestre. Por tanto, las lecturas de cada uno de los exámenes por semestre son diferentes; sin embargo, las actividades están centradas en la Lingüística Textual.

editoriales por la copia de textos en el Centro de Documentación que abastecía a todas las universidades de la ciudad, *lo que llevó a las directivas a proponerles a los profesores que escribieran los materiales para trabajar en clase*. De ahí surgió el documento *La lectura en la Universidad*, cuyo éxito motivó a la Editorial de la Universidad a proponernos su publicación, con una edición de cinco mil ejemplares, algo inusual en nuestro medio. Hoy no se consigue ningún ejemplar. Además, fue y se sigue fotocopiando en todo el país y hasta en el exterior. La producción de ese texto tuvo un origen interesante, dos libros traídos por amigos del exterior: *Lengua y literatura de Ernesto García Alzola de Cuba* y *La ciencia del texto de van Dijk desde España*. Ambos traían conceptos novedosos en nuestro medio y, posiblemente, fuimos los primeros en divulgarlos y trabajarlos con los alumnos. Este es un ejemplo de cómo se ha ido transformando el curso con cada nuevo aporte. Ya Van Dijk nos aproximó a la *Lingüística Textual* y posteriormente al *análisis Crítico del Discurso*; más adelante Cassany nos alumbró el camino de la escritura y cada fuente teórica depura nuestro trabajo.⁸³

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

¿En qué se diferencia este enfoque de los otros?

Se diferencia de otros enfoques, especialmente de los normativos, predominantes en tiempos recientes y que aún se aplican, en el manejo del lenguaje: *no son la ortografía y la gramática los ejes del trabajo sino la producción y la interpretación textual, lo mismo que el énfasis en lectura crítica*. Así mismo, se diferencia de enfoques

⁸³ Vemos como esta propuesta ha venido construyéndose constantemente durante los últimos 37 años a través de la experiencia, reflexión y construcción conceptual y metodológica del docente colaborador, y recientemente, se ha venido modificando y afianzando dicha propuesta desde su vinculación a la IUE como se detallará en el próximo apartado.

similares, pero que mantienen la nostalgia por el estructuralismo. *Además, la cultura escrita se trabaja con textos relacionados con la carrera, con el fin de lograr que los estudiantes se apropien de los temas y del discurso de su área de conocimiento. Igualmente, se pretende que los trabajos se orienten con base en procesos investigativos.* (Docente Colaborador [Entrevista], 2011)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es claro que hay una relación explícita entre la evaluación del curso tanto de los participantes como del docente con respecto a los niveles de literacidad desarrollados en cada uno de los cursos. El docente colaborador no tuvo una misma relación de recepción en los estudiantes del grupo de Derecho, y los resultados fueron inferiores cualitativa y cuantitativamente a los del grupo de Psicología. De forma recíproca, la evaluación del curso de los entrevistados de Psicología fue mucho más positiva a la de los entrevistados

en Derecho. Por tanto, surgieron algunas recomendaciones a tener en cuenta, las cuales se desarrollarán a continuación.

4.7.6. Recomendaciones a la propuesta

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

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

[Entrevista], 2011).

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

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

Si bien es cierto que la modalidad de la oralidad actualmente toma vigor en los juicios; por otro lado, las sentencias, las demandas, los contratos y otros actos jurídicos se siguen sistematizando a través de los textos escritos. Por tanto, no solo podríamos centrarnos en el aspecto oral, y de hecho, deja por fuera, como se explicará en el siguiente apartado. De igual forma, la demanda por ser más dinámico y menos monótono, aparece en las dos entrevistas de Derecho.⁸⁴

⁸⁴ Al respecto Creme y Lea (2003, p.17) plantean que “para los recién egresados de la escuela secundaria, la redacción en la educación superior les parece un territorio extraño, desconocido. Porque puede ser bastante intimidante sentarse frente al título de la tarea asignada, preguntarse qué significa, incorporar al trabajo lo que ha leído sobre el tema”.

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

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

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

4.8. Resumen

El capítulo está dedicado al análisis de los resultados. Una vez realizada la selección de la unidad de análisis, se procedió a aplicar la encuesta, que contenía variables asociadas a la información sociocultural, académica y de hábitos de lectura tanto individuales como familiares de cada alumno, reunidas en un manual de codificación. Al inicio de cada curso, se realizó la prueba de entrada y, al finalizar, la prueba de salida. Los resultados se obtuvieron utilizando la rúbrica diseñada previamente. Seguidamente, la comparación de los resultados de las pruebas de entrada contra las pruebas de salida contó con el uso permanente de tablas y gráficos, y arrojó un resultado que indica una mejoría en el desempeño. Los resultados fueron positivos.

No obstante, fue necesario entrevistar al docente colaborador y a cuatro participantes, con el ánimo de verificar otras variables no contempladas en la investigación y complementar la información recolectada. Las entrevistas tuvieron cinco

ejes: característica socioeconómicas de la familia como núcleo de desarrollo de niveles de literacidad, la relación con la lectura y la escritura en la escuela y el bachillerato, la perspectiva de los cursos y las apreciaciones sobre el papel del profesor y del curso son diversas.

Finalmente, el aplicativo estadístico indicó que en la unidad de análisis hay una correlación en las variables sociales y de literacidad. Se concluyó que la pendiente tendió al crecimiento y en ello se observa que el proceso metodológico aplicado sirvió para fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza en algunos participantes de la unidad de análisis. Con respecto a los adultos, los resultados fueron diferentes. Las variables que explican dicha diferencia se encuentran ocultas dentro del modelo o no se tuvieron presentes en la encuesta diseñada.

5. CONCLUSIONES

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

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

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

Desafortunadamente, estos cursos, cuya principal opción teórica es la tradicional: la oración como unidad de análisis, y la ortografía y la puntuación como centro de trabajo, no arrojan resultados positivos en lectura y escritura; inclusive, aquellos que se dicen orientados desde la lingüística textual, por falta de formación de los docentes, terminan siendo similares a los más normativos. Es tanto, que al analizar los niveles de literacidad de los estudiantes que han pasado por esos cursos, se nota un progreso

mínimo en estos aspectos. Esto se traduce en estudiantes universitarios con bajos niveles de literacidad con dificultades en su proceso académico, por tanto, vulnerables, con riesgo de salir de la IUE por bajo rendimiento. La deserción en la IUE es del 45% y afecta principalmente a los estudiantes menores de 26 años; es decir, a los jóvenes.

En la investigación, los jóvenes que tuvieron bajo rendimiento al final de la intervención fueron aquéllos que se caracterizaron por su inasistencia a las clases, los que no leían los materiales recomendados para cada sesión, y los que no entregaban los informes de lectura y escritura.⁸⁵ Aunque los jóvenes son una construcción histórica que no puede generalizarse por épocas. Aspectos como la falta de compromiso y la poca participación en las actividades académicas dificultan el desarrollo de los niveles de literacidad.

Los jóvenes que conformaron la unidad de análisis, en su mayoría son estudiantes que laboran, realidad social de nuestro país. Elemento que afecta la atención, la interacción y el desarrollo académico, puesto que estos llegan a clase de 6AM, trabajan toda la jornada y vuelven a clase de 6PM (hora en la que se dictaron los dos cursos que se estudiaron en esta investigación) de lunes a viernes. Por consiguiente, son jóvenes con bajos niveles de literacidad, con poco tiempo para leer y para escribir debido a las responsabilidades laborales, pero que además de todos estos problemas, se añade la falta de compromiso. A pesar de las dificultades, aquellos que asumieron con responsabilidad el curso, mejoraron ostensiblemente, hasta el punto que al hablar con ellos sobre su actual situación académica reconocen las bondades del trabajo orientado desde las opciones teóricas y metodológicas seleccionadas para esta investigación, porque les ha sido útil en las otras asignaturas.

De igual forma, hay variables socioculturales que facilitan o dificultan la situación. En otras palabras, variables como la edad, el estrato, el sexo y el nivel

⁸⁵ En el proceso del curso, había cierta permisibilidad para entregar los informes y, sin embargo, algunos de los estudiantes nunca los entregaron. Por ejemplo, una nota del 10% era una autoevaluación y cinco jóvenes pertenecientes a la muestra, no la entregaron, a pesar de que la podían enviar por Internet.

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

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

En cuanto a la edad, en la prueba inicial, los más jóvenes (seis mujeres y un hombre) obtuvieron un promedio de 0,63 y, en la final, 1,53; o sea, no mejoraron siquiera en una unidad. En cambio, los de 20 y 22 (cinco mujeres y dos hombres) pasaron de 0,7 a 2,97, y los de 23 a 26 (cinco mujeres y dos hombres) pasaron de 0,85 a 2,7. Si bien las diferencias entre estos dos grupos etarios no son significativas, sí es interesante preguntarse por qué los jóvenes entre 20 y 22 años tuvieron un mejor rendimiento que los entre 23 y 26 años. Tal vez, porque disponen de un mayor tiempo para sus actividades académicas, y además, por haber egresado del bachillerato hace menos tiempo. Lo preocupante es la diferencia de ambos grupos con los de menor edad, sabiendo que en términos generales pasaron por la misma experiencia educativa anterior y provienen del mismo entorno sociocultural. Esto indica que las instituciones de educación superior deben hacer un trabajo con los más jóvenes antes de ingresar a los programas, para habilitarlos como estudiantes universitarios con capacidad de responder en las demandas.⁸⁶

Retomando la influencia del aspecto social en los niveles de literacidad de los jóvenes, los resultados demostraron tanto en la prueba inicial como en la final que aquellos que provienen de los estratos sociales más bajos de la población tienen mayores dificultades en literacidad; sin embargo, un curso orientado desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica atenúa las consecuencias que los factores socioculturales tienen sobre la cultura escrita.

Por otra parte, la literacidad no es una sola ni se aprende para siempre, es una serie de competencias que están en constante evolución y construcción, dependientes del contexto y de la situación, que según los niveles, les permitirá ser lectores críticos con competencias discursivas capaces de producir textos con mejor coherencia, cohesión, adecuación, etc., con estructura textual sólida y no escritos desarticulados, que no diferencian el lector del autor ni dan información nueva sobre el campo del

⁸⁶ Ante esta problemática general en el país, el Ministerio de Educación Nacional creó un programa para retener a los estudiantes en la educación superior, el cual se denomina Programa Académico de Permanencia Universitaria (PAPU).

conocimiento en el que se desenvuelve los estudiantes. Si bien la intensidad horaria, la cantidad de estudiantes por grupo dificultan alcanzar los logros esperados, se avanza en términos significativos en la apropiación de los elementos básicos para una adecuada producción e interpretación textual.

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

Por otro lado, si bien la tesis principalmente se centró en los niveles de literacidad de los jóvenes, aprovechamos los datos recolectados de forma simultánea de los adultos que también pertenecían a los dos cursos. Allí, la variable formación de los padres parece no tener relación con los niveles de literacidad, haciéndose la correlación estrato, edad y niveles de literacidad un poco más fuerte, especialmente en el grupo de 27 a 30 años (de 0,22 a 3,52). Según el programa Statgraphics Centurion 16.1, no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables sociales y los niveles de literacidad de los adultos.⁸⁷ Es posible que se deba a que encontrábamos una población muy diversa desde bachilleres hasta profesionales, estudiantes mayores de 50 años, empresarios, empleados, entre otros.

⁸⁷ En el caso de los jóvenes, esta correlación si existe, lo que significa que efectivamente estas cuatro variables influyen positiva o negativamente en los niveles de literacidad con que ingresan los jóvenes a la educación superior.

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

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

REFERENCIAS

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Arango Jiménez, L. E. (julio 3, 2012). Siete observaciones para una nueva Ley de Educación Superior en Colombia. En: *Alma Mater*. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-308371.html> (Consultado: 17/05/2012)

Barletta, N. & Mizuno, J. (2005). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias naturales. En: *Zona Próxima*, 1 (6), p.32-47. Barranquilla: Universidad del Norte.

Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.

Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. En: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (6), p. 490–98.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, vol. 2. Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1993a). Un ensayo sobre Educación, Control Simbólico y Prácticas Sociales. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p. 37-80.

Bernstein, B. (1993b). Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p. 81-118.

Bernstein, B. (1993c). Sobre el discurso pedagógico En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, p.119-164.

Bianchi, M. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. En: *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11 (9), p. 37-41. Disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=125&id_articulo=1149 (Consultado: 14/11/2011)

Birgin, A. (2001). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: P. Gentili & G.A. Frigotto, *Ciudadanía negada. Políticas de exclusao na educacao e no trábalo*. Sao Paulo: Clacso-Cortez Editora.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26 (1), p. 51-64.

Camps, A. (2009). Prólogo. En: Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, Editorial Grao.

Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la escritura. En: Monereo, C. & Solé, I. (Coords). *El asesoramiento psicopedagógico y perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, p. 321-342.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Como lo hacen en Estados Unidos y porque. En: *Uni-pluri/versidad*, 2 (2), p. 57-67.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *EDUCERE, Investigación*, 6 (20).

Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. & Martínez, S. (Coord.). (2009). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén, Argentina: Educo; Editorial Universidad Nacional del Comahue.

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Editorial Anagramas.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós

Cassany, D. (2002). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: Parodi, Giovanni (ed.) *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, p. 355-374.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 25 (2), p. 6-23.

Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.

Cassany, D. (2005b). Navegando con timón crítico. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (352), p. 36-39.

Cassany, D. (2005c). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Conferencia inaugural, Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura [Universidad de Concepción, Chile, agosto 24 al 26]. Disponible en: www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm (Consultado: 13/11/2010).

Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1995). *La Lectura en la Universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar. En: *Lingüística y Literatura*, Medellín, Universidad de Antioquia, p. 76-85.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá: ICFES

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. En: *Actas Pedagógicas*, 2 (1), p.76-84.

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En: *Zona Próxima*, (6), p. 12-31. Barranquilla: Universidad del Norte,

Castañeda, L. S. & Henao, J. I. & Londoño, D. (2011). Niveles de literacidad en tres universidades del Valle de Aburrá. En: *Memorias de la VI Cátedra Unesco*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Castelló, M. (Coord.) (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Editorial GRAO.

Cisneros, M. (2005). *La Lectura y escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica del Pereira.

Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2009). Documento Conpes: Política Nacional de Juventud [fase preliminar]. Disponible en: <http://sipro.unfpa.org/co/>

Cook-Gumperz, J. (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós Ibérica

Cremer, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa

Cuervo, C. & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Unibiblos.

Cuervo, C. & Flórez, R. (1999). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Programa RED; Universidad Nacional de Colombia.

Díaz, Á. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, M. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot.

Durkheim, E. (2000[1922]). *Educación y sociología*, 2. Ed. Barcelona: Península

Durkheim, E. (2005[1895]). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Engerman, S., & Mariscal, E. & Sokoloff, K. (2002). *The Evolution of Schooling Institutions in the Americas, 1800-1925* [Manuscrito].

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2003a). "La escuela no forma buenos lectores". En: www.Lanacion.com.ar. Buenos Aires: 14-4-200

Ferreiro, E. (2003b) *Los niños piensan sobre la escritura*, CD-Multimedia. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (Comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.

Fisher, A. (2008). *Teaching Comprehension and Critical Literacy: Investigating Guided Reading in Three Primary Classrooms*. En: *Literacy*, v42 n1 p19-28 Apr.

Flórez, M. P. & Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En: *Actualidades Pedagógicas*, (53), p. 95-10. Bogotá: Universidad La Salle,

Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacy programs: debates and demands in cultural context. En: *Prospect*, (5), p. 7-16.

Freire, P. (1993a). *Política y Educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1993b). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galeano, Marin, M. E. & Velez Restrepo, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales Y Humanas, Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH), Departamentos De Trabajo Social y Sociología

Gallelli, G. & Salles, N. (2000). La investigación-acción en lectura comprensiva. Una propuesta para articular la Educación General Básica (EGB) con el Nivel Medio. En: Memorias de la 46° Convención Anual de la IRA, en la ciudad de Nueva Orleans. Disponible en: http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_5_Nro._4/AAL_en_EEUU (Consultado: 17/05/2011).

Gasca, M. A. (2010). Desarrollo de la literacidad en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. En: *Memorias del Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales*.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.

Gaviria, V. (1991). *El pelaíto que no duró nada: basado en el relato de Alexander Gallego*. Medellín: Aguilar

Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis* <http://htmlimg1.scribdassets.com/2vjupxihfkee572/images/1-cb54829520.jpgs> en libro. México: Siglo XXI Editores. (Consultado: 17/05/2011).

Giraldo, C. (julio 23, 2010). Para alguien que siempre creyó. En: *El Colombiano*. Disponible en: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/para_alguien_que_siempre_creyo/para_alguien_que_siempre_creyo.asp

Green, P. (2001). Critical Literacy Revisited. En: Fehring, H. & Green, P. (ed.). *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Internacional Reading Association. P. 7-63.

Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En: Valdés Villanueva, L. (ed.). (2005). *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hederich, C. & Charria, M. E. (1999). Impacto del proyecto “Podemos Leer y Escribir” en el desarrollo de la cultura escrita en las escuelas latinoamericanas. En:

Folios, segunda época, (10). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales.

Henao, J. I. (2005). La lectura y la escritura como problema en el ámbito universitario. En: *Revista Universidad de Medellín*. 40 (80), p. 33-44. Medellín: Universidad de Medellín.

Henao, J. I. (2006). Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. En: *Revista Universidad de Medellín*, 41 (82), p. 87-104. Medellín: Universidad de Medellín

Henao, J. I. (2008). *La lectura: pasaporte a la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia; Alcaldía de Medellín.

Henao Salazar, J. I. & Castañeda, L. S. (2001). *El parlache*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Henao, J. I. & Londoño, D. (2010). Análisis del discurso en la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos. En: *El libro total*. Colombia: SIC Editores

Henao, J. I. & Toro, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En: Narváez Cardona, E. & Cadena Castillo, S. (Comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, p. 53 – 74.

Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5). España: Universidad de la Laguna. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2362.htm>

Jiménez, C. (diciembre 8, 2011). Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien. En: *El Tiempo*. Disponible en:

http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html

Jowallah, R. (2008a). Using technology supported learning to develop active learning in higher education: A case study. *US-China Education Review*, (12), p. 46-50.

Jowallah, R. (2008b). *Journeys of Jamaican teachers in England and the United States of America (from 2001 to present), Diversity in Organization, Communities and Nations*. [Informe de investigación]. Disponible en: <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=13205> (Consultado: 25/05/2011).

Lechner, N. (1999). *Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía*. En: *Memorias del IX Curso Interamericano de Elecciones y democracia*. Ciudad de México: Capel.

Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010a). Subjetividades políticas de jóvenes en tres universidades del Valle de Aburrá bajo el marco de la ciudadanía cultural. En: *Prospectiva* (15). Cali: Universidad del Valle, p.393-416.

Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010b). La comprensión como método en las Ciencias Sociales. En: *Revista virtual de la Universidad Católica del Norte* (31). Disponible en: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=164&Itemid=1 (Consultado: 23/03/2011).

Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010c). Diacronía del concepto juventud en las políticas colombianas. En: *Katharsis* (9). Envigado: Institución Universitaria de Envigado, p.9-30.

Londoño, L. y Soler, M. (2004). *Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización: Plan Iberoamericano de Alfabetización y*

Educación Básica – PIA – 2005-2015. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/alfabetizacion/Londono-Soler.pdf> (Consultado: 01/10/2010).

López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En: *Signos*, 35(51-52), p. 195-215. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso,

López, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. España: Ambos Mundos.

Martínez de Sousa, J. (2000). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.

Martínez, J. (2008). *Participación política juvenil como políticas del acontecimiento*. En: *Revista Argentina de Sociología*, 11 (1). p. 148-168. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Sociológicas.

Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión? Disponible en: www.unesco-lectura.univalle.edu.co (Consultado: 11/11/2010).

Martínez, M. C. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. En: *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*: Cali: Editorial Taller de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia* [Tesis de maestría]. Universidad de Medellín

Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2009). *Una propuesta de lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Editorial UPB.

Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2010). *Lectura y escritura en la universidad*. Medellín: Editorial UPB.

Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Moreno, M. (2000). Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes. En: *Aexmun*, (48). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. En: *Revista signos*, 43 (74), p. 465-488. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>

Muñoz, A. & García, L. (2010). *Las adscripciones identitarias de los jóvenes como horizonte de sentido de las dinámicas conflictivas juveniles* [Material inédito]. Manizales: CINDE.

Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? En: *Revista de Ciencias Humanas*, (37). Pereira: UTP.

Muñoz, G. & Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. En: *Revista Argentina de Sociología*, 11 (1). p. 217-236. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Sociológicas.

Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD (2009). PISA en español. En: *Programme for International Student Assessment- PISA*. disponible en: <http://www.oecd.org/Pisa/Pisaenespaol.htm> (Consultado: 18/5/2011).

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33 (47), p.151-166.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

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

Parodi, G. (2005b). *Comprensión del discurso escrito*. Buenos Aires: EUDEBA.

Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Parodi, G. & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV-2003: una aproximación multiniveles. En: *Revista Signos*, 36 (54), p. 207-223.

Parra, R. (1984). *Ausencia de futuro*. Bogotá: Editorial Plaza & Janes.

Penagos, R. & Ardila, D. (2004). *Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores*. Disponible en: http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_2_experiencias_3.html (Consultado: 23/03/2011).

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ponce, R. & Carrasco, A. (2008). *Prácticas de lectura en educación media superior y superior. La epistemología personal como recurso de lectura*. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/35529254/Practicas-de-lectura-en-educacion-media->

superior-y-superior-la-epistemologia-personal-como-recurso-de-lectura (Consultado: 15/01/2011).

Puig Farrás, J. & Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1986). *Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ramírez, M. & Tellez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República de Colombia.

Reguillo, R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

Revesz, B. (2006). *¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública?* Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda_politicas.pdf (Consultado: 15/01/2011).

Rincón, G. & Gil, J. (2010). Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad del valle. En: *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* [Primer informe de la investigación]. Disponible en: <http://sintesis.univalle.edu.co/2010/septiembre/lectura.pdf> (Consultado: 30/04/2011).

Rincón, G.; Roldán, C. & Narváez, E. (2005). *Enseñar a comprender textos en la Universidad: análisis de dos casos*. Cali: Artes Gráficas- Facultad de Humanidades

Rius de Belausteguigoitia, P. & Garritz, A. (2004). Un programa de atención diferenciada para estudiantes universitarios. En: *Perfiles Educativos* 26 (104), p. 28-47.

Rose, D. (2005). Learning to Read, Reading to Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005, Department of Education, Science and Training. Disponible en: http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/national_inquiry.pdf (Consultado: 6/03/2013)

Salazar J., A. (1990). *No nacimos pa' semilla*. Bogotá: Cinep

Sánchez, C. (2004). *Comprensión Textual*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Sánchez, J. & Osorio, J. J. (2006). *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.

Santos, B. de S. (2003). Epistemología de las estatuas cuando miran hacia los pies. En: *Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia*. España: Editorial Desclée de Brouwer

Santos, L. (2002). *Las políticas públicas de juventud en Colombia: una mirada histórica*. Bogotá: Red Latinoamericana de Juventudes Rurales.

Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. En: *Letras*, 50 (76), p. 101-130 Centro de Investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello.

Simone, R. (2001). *La tercera fase*. Barcelona: Taurus.

Steiner, G. (1999). Libros en una era de postanalphabetismo. En: *Revista Universidad de Antioquia*. Medellín, (255), 7-15.

Stromso, H.; Braten, I. & Saluéstuen, M. (2006-2008). *Learning in a Knowledge Society: Constructing Meaning from Multiple Information Sources* [Propuesta de proyecto]. Noruega: Universidad de Oslo

Susperreguy, M. I.; Strasser, K.; Lissi, M. & Mendive, S. (2007). Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles educativos. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2). Bogotá, Universidad Konrad Lorenz

Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural en Colombia. En: *Lenguaje*, 35 (1), p.197-219.

Toro, L.; Arboleda, L.; Henao, J. I. & Arcila, M. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*, 43 (85), p. 123-136. Medellín: Universidad de Medellín.

Ulloa, A. & Carvajal, G. (2005): Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. En: *Revista Anagramas*, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Medellín.

Ulloa, A. & Carvajal, G (2008) Lectura y comprensión textual. En: *Revista Entreates*. Facultad de Artes de la Universidad del Valle.

Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós

Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona, Gedisa.

Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1990). Analyzing argumentative discourse. In: R. Trapp & J. Schuetz (eds.), *Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. p. 86-106

Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Van Eemeren, F.; Grootendost, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel.

Wolcott, H.(2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Zavala, V. (2002). Negociando prácticas vernáculas: el fracaso de la literacidad en la vida comunal. En: *Taller interactivo: prácticas y representaciones de la nación, estado y ciudadanía en el Perú*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, V.; Niño-Murcia, M, & Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta socioeconómica

ANEXO 1: ENCUESTA SOCIOECONÓMICA

ENCUESTA

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

I. Información sociocultural del encuestado

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

II. Información académica del encuestado

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

III. Información sobre hábitos de lectura del encuestado

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

Anexo 2: Entrevista al docente colaborador

ANEXO 2: ENTREVISTA AL DOCENTE COLABORADOR

Entrevistas

1. Docente:

a. **¿Cuál es su formación como docente de lectura y escritura?** Soy Licenciado en Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Antioquia, Magister en Sociología de la Educación de la misma Universidad; realicé una especialización en Logopedia (Terapia del Lenguaje) en el Instituto de Ciencias del Hombre de Madrid y comencé estudios de doctorado en la Universidad de Lérida, pero los abandoné por motivos personales. Así mismo, he participado en seminarios, cursos, eventos y congresos relacionados con la literacidad, tanto en Colombia como en otros países.

b. **¿Por cuánto tiempo ha enseñado este tipo de cursos?**

Llevó 37 años orientando este tipo de cursos en las universidades de Antioquia, Medellín, San Buenaventura, Luis Amigó y la Institución Universitaria de Envigado; además, trabajé más de 20 años en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, sección de bachillerato. Mi experiencia en este tipo de cursos es amplia y el compartir con jóvenes de secundaria y, simultáneamente, con los de la Universidad me permitía ver las dos caras del proceso y constatar la necesidad de darle un giro radical a la manera como se enseña la cultura escrita, tanto en la escuela como en la educación superior. A la vez, ir adecuando el curso de acuerdo con los cambios en las culturas juveniles y a los avances teóricos y metodológicos en literacidad, que han sido bastante significativos en los últimos años, como se puede constatar en la bibliografía sobre el tema.

c. **¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico del curso?**

El enfoque teórico y metodológico del curso ha tenido cambios permanentes durante los 37 años. Primero, cuando me vinculé como Auxiliar de Cátedra a la Universidad de Antioquia¹ en 1975, el curso hacía énfasis en la lectura y poco en la escritura; aunque tenía una orientación muy ideologizada, por cuanto correspondía a una época con fuerte penetración del marxismo en la Universidad², fue una etapa de estudio permanente en equipo: se preparaban la clases con otros profesores, se compartían textos, se discutía con intensidad y respeto por el otro, se elaboraban los exámenes entre todos los profesores, lo que significaba otro foro de discusión y desarrollo académico. Una de los asesores de ese proceso fue el profesor Omar González, uno de los maestros a los que les debo mi actual formación.

Con el tiempo, ese trabajo mancomunado se perdió y se formaron grupos con posiciones distintas, a veces contradictorias, lo que hizo que trabajaré con Luz Stella Castañeda Naranjo,

¹ Cuando el presidente Alfonso López Michelsen amplió los cupos en la Universidad, que pasó de recibir 1200 cada semestre a 2500, no tenía el número de profesores suficientes; por tanto, recurrieron a nombrar estudiantes como profesores, con la denominación Auxiliar de Cátedra.

² Una anécdota ilustra esta situación. Cuando le preguntaron al propietario de la librería América por qué vendía libros de marxismo siendo que no compartía ese pensamiento, respondió: son los que más se venden.

mi esposa, en un equipo familiar, con posibilidades de integración tan grandes, que solo en contadas ocasiones aceptábamos otras personas en los proyectos.

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

d. ¿Qué entiende por literacidad?

Básicamente por literacidad entendemos la integración de los procesos de lectura y escritura, por cuanto no se deben trabajar en forma separada, con mayor razón en la educación superior, en la que para escribir es necesario leer intensamente.

e. ¿Por qué este enfoque y en qué se diferencia de los otros enfoques?

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

f. ¿Cómo fue su experiencia con el curso Taller de Lectura y Escritura con el programa de Psicología?

Con los estudiantes fue positiva, pero con las directivas y profesores de la Facultad fue frustrante. Los estudiantes se apropiaron de las orientaciones, las aplicaron en sus procesos de literacidad y mejoraron ostensiblemente en textualidad, aunque no lograron alcanzar niveles óptimos, como es el deseo del docente. Llegaron al curso, en su gran mayoría, con muchos problemas. Las directivas y profesores no entendieron el proceso y, ante las contradicciones académicas con profesores del mismo curso, como resultado de la investigación realizada, optaron por no volver a llamarme.

g. En términos cualitativos ¿qué pasó con dicho grupo?

Al terminar la investigación, si comparamos los resultados del grupo con el que trabajé con la muestra de estudiantes de otros grupos del mismo curso, son altamente significativas, por cuanto, al comparar el promedio obtenido en las variables analizadas fue de 2.0 en el grupo Control y 3.5 en el grupo Experimental. Además, los estudiantes eliminaron de su trabajo muchos de los vicios en literacidad adquiridos en la escolaridad anterior.

- h. ¿Considera que este grupo cumplió satisfactoriamente con los objetivos planteados en la propuesta curricular?

Desde el deseo como docente, quedaron muchos aspectos por alcanzar, pero desde la realidad y el avance de los estudiantes fue más que satisfactorio: se volvieron lectores más críticos, revisan sus textos, identifican problemas de redacción en sus propios escritos y en los materiales que leen y son menos manipulables.

- i. ¿Algunos estudiantes sobresalientes? ¿Por qué?

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

- j. ¿Algunos estudiantes que no desarrollaron los niveles de literacidad? ¿Por qué?

Algunos estudiantes llegan con un manejo del lenguaje propio de alumnos de primaria, por tanto, se logran avances, pero no subsanan los vacíos de la educación anterior. Y como se comentó en la pregunta anterior, por falta de compromiso.

- k. Con respecto al curso de Técnicas Comunicativas del programa de Derecho ¿Cómo fue su experiencia?

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

- l. En términos cualitativos ¿qué pasó con dicho grupo?
- m. ¿Considera que este grupo cumplió satisfactoriamente con los objetivos planteados en la propuesta curricular?

Si comparamos los resultados obtenidos con los del grupo de Psicología, son menores, hasta el punto de que yo creía perdido el tiempo; sin embargo, al sistematizar los resultados de las pruebas de entrada y de salida, se presentaron avances, no tan significativos como se esperaban, pero logros importantes. A veces es difícil lograr en los estudiantes un compromiso, con mayor razón cuando se cambian los paradigmas. Por lo general, me demoro un tiempo para insertar a los estudiantes en los objetivos del curso y para convencerlos de que ellos no trabajan para el profesor sino para su propio desarrollo, necesario para ser más exitosos en la academia y en el mundo profesional.

- n. ¿Algunos estudiantes sobresalientes? ¿Por qué?

La única sobresaliente es una estudiante venezolana, que ya había terminado la carrera en su país, y era la más interesada en recibir observaciones sobre su trabajo. Hay otras dos que podríamos calificar como buenas, porque escriben y leen con cierta facilidad; sin embargo, requieren afianzar la cohesión, la coherencia, la ortografía, la puntuación y la precisión léxica, así como la citación y la referenciación; más o menos el 50% se podría calificar de regular y el otro porcentaje presenta serias deficiencias en literacidad.

- o. ¿Algunos estudiantes que no desarrollaron los niveles de literacidad? ¿Por qué?

Llegan al curso con niveles bajos en literacidad, como se constató al consultar los resultados en el examen de admisión, el cual solo lo ganaron dos y algunos estudiantes obtuvieron una nota de 0.6 y son los de más bajo rendimiento; así mismo, disponen de poco tiempo y compromiso para leer los documentos y para el trabajo durante la clase, aspecto vital de acuerdo con el tipo de orientación del curso, tipo taller.

- p. ¿Qué diferencias encontró entre ambos cursos?

Quizás la diferencia más notoria es el número de estudiantes: alrededor de 15 en Psicología y casi 50 en Derecho; además, la edad puede ser un factor que incida, pues en el primer grupo las diferencias eran pocas y en el de Derecho son amplias, con una desidia generalizada en la mayoría de los jóvenes y dificultades de tiempo, especialmente en los mayores, por cuanto a la actividad laboral le agregan los compromisos familiares. Otro aspecto a resaltar radica en que en Psicología logré un ambiente de trabajo ameno, de compromiso cada vez mayor en la medida en que avanzaba el curso y veían su importancia; en Derecho, esto ha sido imposible. Unos conversan, otros trabajan en sus equipos móviles, otros asisten poco a las clases y algunos llegan y se van pronto.

- q. ¿Por qué los resultados fueron más positivos en el curso de Psicología?

Por lo que he podido constatar en el funcionamiento de los semestres, parte de las causas ya se esbozaron en las preguntas anteriores; pero, podría ampliar una idea planteada antes. Se nota un ambiente en Psicología más cercano a la cultura escrita, un mayor compromiso con la

palabra en todos los cursos y en la manera de evaluar; mientras que en Derecho, por lo menos en el primer semestre de la carrera, se nota que los estudiantes tienen que escribir poco, y por tanto, no ven la necesidad de afianzar su literacidad; igualmente, el modelo metodológico del curso exige un acompañamiento personalizado, porque hay problemas generales que se deben abordar con todos los estudiantes y problemas particulares que se tratan en forma individual, por tanto, un grupo numeroso lentifica y dificulta el trabajo.

¿Cuáles son las dificultades más comunes en términos de literacidad con los estudiantes en general?

La mayoría de los estudiantes ingresan con dificultades en todos los aspectos de la literacidad: no controlan la coherencia de los textos ni manejan bien la cohesión, no aplican los criterios de intertextualidad, adecuación, eficacia, eficiencia, informatividad y corrección. No resumen bien ni estructuran sus textos en forma adecuada, tampoco citan y referencian tal como lo exige la educación superior, ni tienen la mínima noción de lectura crítica. Todas estas dificultades se logran amainar de manera desigual, según la condición en que lleguen y el compromiso que asuman. Al final, cuando se logran los objetivos del semestre, muchos de estos problemas desaparecen, pero persisten algunos, porque son necesarios más cursos, con mayor intensidad.

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

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

- s. Aparte de los cursos de la IUE ¿qué otros elementos pueden facilitar la mejoría de los niveles de literacidad en los estudiantes?

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

¿Considera que hay una relación entre los niveles de literacidad y el desempeño académico de los estudiantes?

Todos los cursos de la universidad tienen como base la cultura escrita, de tal manera que quienes dominan la literacidad, navegan sin dificultad en el complejo medio universitario.

t. ¿Esta relación se da igual por géneros o estratos?

Sería difícil establecer esta relación, pero al observar los resultados en ambos cursos parece que las mujeres aprovechan y se comprometen más; sin embargo, en Derecho las más destacadas son mujeres pero los peores resultados también son de mujeres, posiblemente por razones sociales, que habría que verificar.

u. ¿Desea agregar algo más?

v.

2. Son tantos años, con experiencias diversas, que se necesitaría más tiempo para reflexionar sobre un tema tan crucial en el medio universitario. Por ejemplo, hablar de las distintas investigaciones realizadas en diferentes universidades, el poco compromiso y conocimiento del problema por parte de las directivas universitarias, que las lleva a buscar soluciones mágicas, a través de propuestas de culebreros académicos.

Anexo 3: Carta descriptiva del curso taller de lectura y escritura del programa de psicología

ANEXO 3: CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA I			
PROGRAMA	PSICOLOGÍA			
CÓDIGO	PS2701	NIVEL	I	
VIGENCIA	2011-1			
REQUISITOS				
CORREQUISITOS				
LINEA DE ENFASIS *				
ES HABILITABLE?	SI	<input type="checkbox"/>	NO	X
NUCLEO TEMÁTICO*	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS			
CRÉDITOS ACADÉMICOS	CR	TAP	TAI	TAA**
	2	32	64	

***Sólo para mallas por núcleo temático y/o problematizador.**

**** Aplica según el programa aprobado en el registro calificado.**

CR: *Créditos.*

TAP: *Trabajo Académico Presencial.*

TAI: *Trabajo Académico Independiente.*

TAA: *Trabajo Académico Asesorado.*

MARCO ESTRATÉGICO

MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Propender por la formación integral de profesionales en diferentes campos del conocimiento, seres humanos con sentido de responsabilidad social, que exalten en sí mismos y en los demás la dignidad humana para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia, capaces de respetar y hacer respetar el entorno, de generar cambios y adaptarse proactivamente a las circunstancias que les imponen el mundo contemporáneo y sus desarrollos tecnológicos.

**FACTORES DE CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD
MISIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

Formar profesionales en psicología capaces de intervenir con calidad y sentido crítico en la transformación de las complejas realidades sociales e individuales, a partir del trabajo interdisciplinario y del dominio de los enfoques, técnicas e instrumentos propios de esta disciplina, desde una perspectiva que integre las dimensiones ética, estética y epistemológica.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

Formar profesionales en psicología capaces de intervenir con calidad y sentido crítico en la transformación de las complejas realidades sociales e individuales, a partir del trabajo interdisciplinario y del dominio de los enfoques, técnicas e instrumentos propios de esta disciplina, desde una perspectiva que integre las dimensiones ética, estética y epistemológica.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Cómo los procesos de lectura y escritura le aportan al estudiante competencias comunicativas para la comprensión de significados asociados con los saberes en el campo de la psicología?

JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

La lectura y la escritura juegan un papel fundamental en la evolución del conocimiento humano. Cuando una sociedad aprende a leer y a escribir entra en la historia, también deja registro de sus necesidades psíquicas, médicas, de cálculo numérico, de distribución del espacio, es decir empieza a dar los primeros pasos por el conocimiento razonable y crítico, base de la ciencia.

“Una sociedad democrática requiere de personas con habilidades lingüísticas que les permitan discutir, evaluar y entender el significado de lo que se les dice, así como emprender acciones efectivas sobre la base de su comprensión (...). De otra manera no puede haber una participación genuina, sino tan sólo la imposición de las ideas de quienes están lingüísticamente capacitados” (Margaret Meek. En torno a la cultura escrita. México. Fondo de Cultura Económica, 2004)

Así pues, la lengua que habla una sociedad es fiel representación de su modo y calidad de vida. Leer bien y escribir correctamente constituyen el único camino para recuperar la capacidad de pensamiento y de sensibilidad de una sociedad, por lo tanto, la lectura y la escritura son los ejes donde deben convalidarse no sólo los actos de habla, sino la posibilidad de habitar el mundo para posicionarnos como personas (actos de escribir, actos de pensar) y, asumir así las cinco habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, pensar y escribir.

Durante mucho tiempo, la lectura y la escritura les han servido a los educadores para hacer visibles los resultados de la enseñanza y evaluarlos, pero han olvidado la importante función que tienen como mediadoras del aprendizaje. Por otra parte, no hay que olvidar que leer y escribir son prácticas construidas histórica y socialmente. Esto significa que el proyecto debe considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también los contextos institucionales y las prácticas pedagógicas, así como los prejuicios, las representaciones y sistemas de creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que explican muchas de las dificultades que surgen en el proceso lectoescritor.

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA

Desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender y producir textos académicos de diverso tipo y extensión, a través de los que pueda formarse juicios y emitir sus propias opiniones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA

1. Fomentar la lectura y la escritura, entendiéndolas como actividades mentales complejas y como herramientas fundamentales para un adecuado desempeño en la vida académica.
2. Adquirir elementos de redacción y corrección para la producción de diferentes superestructuras textuales.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

1.	Dimensión	EPISTEMOLÓGICA-ÉTICA-ESTÉTICA
1.1	Competencia	Lectora literal e inferencial
1.1.1	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reconoce y aplica el nivel literal de la lectura ♦ Reconoce los elementos de la enunciación ♦ Comprende los diversos elementos del texto narrativo ♦ Diferencia tipos de párrafos

2.	Dimensión	EPISTEMOLÓGICA-ÉTICA-ESTÉTICA
2.1	Competencia	Lectora inferencial
2.1.1	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diferencia tipos de párrafos según la ubicación de la idea temática ♦ Clasifica los párrafos según su estructura o procedimiento discursivo ♦ Produce párrafos deductivos, inductivos e híbridos

3.	Dimensión	ESTÉTICA-EPISTEMOLÓGICA-ÉTICA
3.1	Competencia	Lectora inferencial, analítica y crítica
3.1.1	Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reconoce las microestructuras referenciales y lexicales ♦ Utiliza las microestructuras en la escritura de oraciones y párrafos ♦ Produce enunciados oracionales con diversas microestructuras. ♦ Escribe enunciados oracionales en los que evidencia cohesión y coherencia ♦ Evidencia cohesión textual por medio de microestructuras y relaciones referenciales. ♦ Produce textos con cohesión y coherencia

UNIDADES DE APRENDIZAJE

Unidad No.1

Tema(s) a desarrollar	<p>✓ Introducción al curso de Habilidades Comunicativas La cultura académica</p> <p>Documento de lectura y análisis</p> <p>1. LAS COMPETENCIAS LECTORAS NIVELES DE LECTURA :</p>
Subtemas	<p>a. Literal</p> <p>b. Inferencial: Análisis del discurso</p> <p>Elementos de la enunciación</p> <p>c. Crítica</p>

No. de semanas que se le dedicarán a esta unidad	Dos (2) semanas
---	-----------------

Unidad No.2

Tema(s) a desarrollar	PRODUCCIÓN TEXTUAL : Gramática básica
Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> a. La oración gramatical b. El párrafo
No. de semanas que se le dedicarán a esta unidad	Una (1) semana

Unidad No.3

Tema(s) a desarrollar	ESTRUCTURA DEL TEXTO: Microestructura Macroestructura Superestructura
------------------------------	--

Subtemas	<p style="text-align: center;">MICROESTRUCTURA</p> <p>a. Cohesión referencial b. Cohesión lexical c. Referencia exofórica, endofórica: anafórica y catafórica d. Connotación, denotación e. Eufemismos - disfemismos</p> <p style="text-align: center;">MACROESTRUCTURA</p> <p>La Macroestructura o coherencia textual</p> <p>El párrafo: a. Clases de párrafos según su ubicación en el texto b. Tipos de párrafos: idea temática c. Las macrorreglas del resumen d. El cohesión lineal y global de un texto</p> <p style="text-align: center;">SUPERESTRUCTURA</p> <p>a. Descriptiva b. Narrativa c. Expositiva d. Argumentativa</p>
No. de semanas que se le dedicarán a esta unidad	Ocho (9) semanas

Unidad No.4

Tema(s) a desarrollar	LAS TECNOLOGÍAS DEL INTRATEXTO
Subtemas	<p>a. El glosario b. El subrayado c. El mapa conceptual</p>
No. de semanas que se le dedicarán a esta unidad	2 (dos) semanas

Unidad No.5

Tema(s) a desarrollar	LAS TECNOLOGÍAS DE INTERTEXTO
------------------------------	--------------------------------------

Subtemas	a. El informe de lectura b. El protocolo c. La relatoría
No. de semanas que se le dedicarán a esta unidad	2 (dos) semanas

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

METODOLOGÍA a seguir en desarrollo del curso:

El curso es una interacción lingüística permanente y recíproca entre el profesor y los alumnos. Por esta razón, la metodología es eminentemente práctica, de tal manera que sea la práctica misma la que conduzca a la teoría y ésta se consolide cuando nuevamente se regrese a los ejercicios y talleres prácticos.

Lo anterior sólo se logra con la modalidad de curso-taller, que es un sistema de trabajo individual y colectivo, planeado y de constante ejercitación. Los estudiantes deberán desarrollar la mayoría de los talleres de lectura y escritura, en forma individual, para una posterior revisión colectiva, con la asesoría del profesor. Se recomienda a los alumnos la lectura de la bibliografía sugerida,

Cine

El cine ha reflejado la realidad de una época. Unas veces de forma directa y otras a través de historias hechas ficción, hemos podido contemplar en la pantalla imágenes cuyo significado daban noticia de las actitudes y comportamientos de una sociedad determinada en un momento concreto.

La lectura y la escritura no pueden estar alejadas de los Medios de Comunicación y deben reflexionar acerca de los enormes beneficios que éstos producirían si se los integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz. El desarrollo de las nuevas tecnologías distingue y caracteriza a la sociedad actual. Por ello surge la necesidad de “planificar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes” (Aguaded & Contín, 2002: 14).

El cine como estrategia, tiene como fin ser un medio para que los estudiantes aprendan a través de los medios de comunicación. En un filme, los relatos son textos narrativos y “comprende imágenes, palabras, menciones escritas, ruidos y música” (Aumont y otros: 106), que lo enriquecen y diferencian de un texto narrativo escrito.

El análisis de algunas películas permitirá encontrar elementos de reflexión, de inferencia, de deducción y abducción permitiendo hacer una lectura amena y diferente de contextos y realidades muchas veces desconocidos para los estudiantes.

Películas recomendadas:

1. La pontífice
2. Los grandes debates (texto argumentativo)
3. Crash (lectura inferencial)
4. El niño de la pijama de rayas

Lecturas recomendadas:

Documentos de psicología

Seguridad social

Minas antipersonal

La eutanasia

Antígona (Sófocles)

Edipo rey

Las claves de la argumentación

Memorias de Adriano (Marguerite Yourcenar)

Antes del fin (Ernesto Sábato)

Memorias de mis putas tristes (Gabriel García Márquez)

El olvido que seremos (Héctor Abad Faciolince)

Confesiones de un burgués (Sándor Márai)

EVALUACIÓN

Actividad	Porcentaje	Fecha (día, mes, año)
Parcial	20%	Marzo 23
Taller niveles de lectura	15%	Febrero 23
Examen microestructuras	15%	Abril 27
Autobiografía	15%	Mayo 11
Trabajo individual (examen seguimiento)	15%	Marzo 9
Final	20%	Junio 1º

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ALLIENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1986, 315 p.

CASTAÑEDA, Luz Stella y HENAO, José Ignacio. *La lectura en la universidad*. Medellín : Editorial Universidad de Antioquia, 1995, 49 p.

DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995, 133 p.

GONZÁLEZ, Luis Hernán y RINCÓN, Carlos Alberto. *Módulos Interactivos de Español*.

IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne (comp.). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires : Aique, 1992, 333 p.

Girón, María Estela, *Producción e Interpretación Textual*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999.

Martínez S. María Cristina. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*.

Pérez Grajales, Héctor. *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio. 2002.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. 1999.

Cuadrado, I.: *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Universidad de Extremadura

Forner, A.: *La comunicación no verbal: actividades para la escuela*, Ed. Grao

Gil, F. y León, J.M.: *Habilidades sociales, teoría, investigación e intervención*, Ed. Síntesis

James, J.: *El lenguaje corporal: proyectar una imagen positiva*, Ed. Paidós Plural

Pérez, M. J. Y Torres, C.: *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*, Ed. Herder

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Curso de lengua española*. Madrid: Anaya, 1984, 503 p.

LLERENA VILLALOBOS, Rito. *Manual de retórica estructural práctica (I y II)*. Medellín: Prisma, 1970.

MARTÍN VIVALDI, Gonzalo. *Curso de Redacción*. Madrid: Paraninfo, 1982, 481 p.

MARTÍNEZ, María Cristina (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Dudas y errores de lenguaje*. Madrid: Paraninfo, 1983, 366 p.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1981, 2 vol.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Santa Fe de Bogotá : Ecoe, 1998, 366p.


- ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, 190 p.
- ORTEGA, Wenceslao. *Redacción y Composición*. México : McGraw-Hill, 1991, 270 p.
- OSPINA, Luz Janeth. *La reseña crítica*. Medellín: Grupo Impresor, 1996, 73 p.
- TOBÓN FRANCO, Rogelio. *El resumen: teoría y práctica*. Medellín: Grupo Impresor, 1995, 56 p.
- VÉLEZ, Jaime Alberto. *El ensayo*. Medellín: Grupo Impresor, 1997, 68 p.
- <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/resumen> (el resumen)
- <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-88381.html> (mapas conceptuales)
- aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/.../view.php?...id (el subrayado)
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-38575.html> (el glosario)
- <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/assignment/view.php?id=10481> (La relatoría)
- <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/finanzas/LARESEACRTICA.htm> (la reseña crítica)
- <http://antares.udea.edu.co/~affectio/Affectio7/comentariotexto7.htm> (comentario de texto)
- Cuadrado, I.: *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Universidad de Extremadura
- Forner, A.: *La comunicación no verbal: actividades para la escuela*, Ed. Grao
- Gil, F. y León, J.M.: *Habilidades sociales, teoría, investigación e intervención*, Ed. Síntesis
- James, J.: *El lenguaje corporal: proyectar una imagen positiva*, Ed. Paidós Plural
- Pérez, M. J. Y Torres, C.: *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*, Ed. Herder

RECURSOS

Aula, textos, PC, Películas, Video Beam, Documentos fotocopias.

CONTENIDO TEMÁTICO POR CLASE

PLAN DE AULA

	<p>PLAN DE AULA PROCESO DE DOCENCIA</p>
---	---

Programa:

Psicología

Carta Descriptiva	Lectura y Escritura I
Coordinador/Jefe:	
Fecha de Elaboración:	14 de febrero de 2011

Fecha	TAP	TAI	Temática (teórico)	Pragmática (aplicación de la teoría)
Feb. 2	2	4	Presentación de la asignatura Mundo Académico: Cultura Académica Niveles de lectura: Lectura literal El glosario El subrayado	Exposición magistral Aplicación en el documento Cultura Académica
Feb. 9	2	4	Lectura Inferencial: Elementos de la enunciación: El enunciado El enunciador El enunciatario Las voces	Aplicación en el documento Cultura Académica Artículo de revista: "Aquí nadie renuncia" Taller aplicación en el artículo

			El tono	
			Pautas para la elaboración de la autobiografía	
Feb. 16	2	4	PRODUCCIÓN TEXTUAL : Gramática básica a. La oración gramatical b. El párrafo	Clase magistral y ejercicios de coherencia oracional
Feb. 23	2	4	ESTRUCTURA DEL TEXTO: MICROESTRUCTURA El párrafo, clases de párrafos, idea temática.	Identificación de la idea temática global en diferentes tipologías textuales.
Mar. 2	2	4	Microestructura textual Cohesión referencial: ✓ Por referencia ✓ Por elipsis ✓ Por sustitución	Redacción de texto expositivo teniendo en cuenta las microestructuras.
Mar. 9	2	4	Microestructura textual Cohesión referencial	Ubicación de microestructuras en un texto literario.
Mar. 16	2	4	Microestructura textual: Cohesión lexical: ✓ Antonimia ✓ Sinonimia ✓ Hiperonimia ✓ Hiponimia ✓ Cohiponimia ✓ Repetición	Ejercicios de aplicación de los mecanismos de cohesión lexicales

Mar. 23	2	4	PARCIAL	
Mar. 30	2	4	Ejercicios de aplicación de los mecanismos de cohesión lexicales Producción textual	Escritura de texto informativo teniendo en cuenta la cohesión lexical.
Abr. 6		4	Ejercicios de aplicación de los mecanismos de cohesión lexicales Producción textual	Corrección del texto informativo mediante la rejilla para la evaluación de lo escrito.
Abr. 13	2	4	Macroestructura o Idea global del texto. El resumen Las macrorreglas del resumen	Exposición magistral y presentación de ejemplos. Ejercicios de aplicación sobre el resumen de diferentes tipos de texto.
Abr. 27	2	4	El informe de lectura La relatoría	Entrega de ejercicios de aplicación en microestructuras.
May. 4	2	4	Corrección idiomática La carta empresarial El mapa conceptual	Exposición magistral. Ejercicios de aplicación.
May. 11	2	4	SUPERESTRUCTURAS: ✓ Argumentativa ✓ Narrativa	Exposición magistral. Ejercicios de escritura. Entrega de autobiografía.
May. 18	2	4	SUPERESTRUCTURAS:	Exposición magistral.

			✓ Expositiva ✓ Descriptiva	Ejercicios de escritura.
May. 25	2	4	PRESENTACIÓN GRUPAL DE LAS AUTOBIOGRAFÍAS	
Horas/ítem	32	64		
Total Horas	96			

ACTIVIDADES DE TRABAJO INDEPENDIENTES

Las lecturas de documentos y artículos previamente asignados, el análisis textual de escritos, la producción de textos aplicando los mecanismos de cohesión y la elaboración de la autobiografía, son algunas de las actividades de trabajo independiente para el Taller de Lectura y Escritura I.

Los textos producidos por los estudiantes son revisados por la profesora. Algunas actividades son socializadas con el fin de evidenciar fortalezas y debilidades en el proceso general de los estudiantes.

Anexo 4: Carta descriptiva del curso Técnicas de la comunicación del programa de derecho

ANEXO 4: CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO TÉCNICAS DE LA COMUNICACIÓN DEL PROGRAMA DE DERECHO

1	ASIGNATURA	1
1.1	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	2
1.2	PROGRAMA	2
1.3	CÓDIGO	2
1.4	NIVEL	2
1.5	VIGENCIA	2
1.6	REQUISITOS	2
1.7	CORREQUISITOS	2
1.8	LINEA DE ENFASIS *	2
1.9	ES HABILITABLE?	2
1.10	NUCLEO TEMÁTICO*	2
1.11	CRÉDITOS ACADÉMICOS	2
2	MARCO ESTRATÉGICO	2
2.1	MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN	2
2.2	FACTORES DE CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD	2
2.3	*PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	
2.4	JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA	3
2.5	OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA	3
2.6	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA	3
3	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	4
4	UNIDADES DE APRENDIZAJE	4
5	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	6
6	PRODUCTO FINAL	
7	EVALUACIÓN	6
8	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	6
9	RECURSOS	7
10.1	ACTIVIDADES DE TRABAJO INDEPENDIENTES	7

ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	TÉCNICAS COMUNICATIVAS			
PROGRAMA	DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS Y JURÍDICAS			
CÓDIGO	DE9108	NIVEL	1	
VIGENCIA	Enero 2010 a Diciembre 2010			
REQUISITOS	No aplica para esta asignatura			
CORREQUISITOS	No aplica para esta asignatura			
LINEA DE ENFASIS *	No aplica para esta asignatura			
ES HABILITABLE?	SI	X	NO	
NUCLEO TEMÁTICO*	No aplica para esta asignatura			
CRÉDITOS ACADÉMICOS	CR	TAP	TAI	TAA**
	3	3	0	No aplica para esta asignatura

MARCO ESTRATÉGICO

MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Propender por la formación integral de profesionales en diferentes campos del conocimiento, seres humanos con sentido de responsabilidad social, que exalten en sí mismos y en los demás la dignidad humana para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia, capaces de respetar y hacer respetar el entorno, de generar cambios y adaptarse proactivamente a las circunstancias que les imponen el mundo contemporáneo y sus desarrollos tecnológicos.

[Acuerdo del Consejo Directivo 381 del 31 de octubre de 2008.](#)

FACTORES DE CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD

1. La formación integral del profesional.
2. La articulación de la Facultad con las tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC.
3. La cualificación y formación docente.
4. La formación disciplinaria e interdisciplinaria a partir de la articulación de los diversos saberes o áreas del conocimiento.
5. La generación de conocimiento y el desarrollo tecnológico.

6. La intervención/proyección social de la Facultad.

JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

En la medida que el hombre avanza en el descubrimiento de nuevas áreas de conocimiento, se hace necesario ir precisando el lenguaje utilizado, toda vez que requiere depurar los medios a través de los cuales pretende establecer sus procesos comunicativos, es decir va trascendiendo del lenguaje vulgar al coloquial y tecnificándose cada vez más en cada una de las ramas del saber.

Por todo lo anterior, al presentar la asignatura de **TÉCNICAS COMUNICATIVAS** a los estudiantes de la facultad de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado, remitimos necesariamente a contextualizarlo en la misión de nuestro claustro universitario, el cual pretende satisfacer las necesidades sociales con profesionales idóneos, perfectamente identificados con la óptica de servicio social en aras de buscar el diálogo y la justicia material a través del respeto y la tolerancia por el otro. La I. U. E. está llamada ser formadora de profesionales competitivos, con espíritu investigativo, con una visión integral del derecho, con autonomía intelectual, social y ética, capaces de inscribir su objeto de formación en el contexto de la interdisciplinariedad de la ciencia lograr esto implica y exige, cualificar al hombre en los procesos del acto comunicativo específico, en especial al estudiante de Derecho que necesita estar en permanente contacto con las Oficinas Administrativas Oficiales, Juzgados, Inspecciones, etc., en donde requiere el manejo de un lenguaje técnico claro y sencillo para obtener los propósitos de su gestión y lograr así una comunicación eficiente y eficaz.

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA

Preparar al estudiante de primer año de derecho, para la adquisición de habilidades y competencias lecto –escriturales de comprensión, interpretación y manejo del **Lenguaje Técnico Jurídico**, las cuales permitirán optimizar el ejercicio de su profesión en cualquier campo del sector público o privado, áreas de la investigación, academia, defensoría, litigio y en todos aquellos que requieran del conocimiento jurídico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA

1. Sensibilizar al estudiante para que comprenda los elementos básicos del acto comunicativo, y la importancia de la lectura eficiente para una buena aplicación de ésta en su proceso pedagógico.

2. Preparar al estudiante en el verdadero análisis de texto para una correcta interpretación del mismo, enfocando ésta al conocimiento de la norma jurídica.
3. Reconocer además del lenguaje ordinario, los tecnicismos sobre todo de origen latino y que recurren al procedimiento de las definiciones terminológicas.
4. Identificar las diferentes formas de escritos procesales, buscando la aplicación efectiva de los mismos según el momento procesal en el cual intervienen.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

1.	Dimensión	Epistemológica.
1.1	Competencia	Diferenciar los principios básicos y los fundamentos teóricos de la expresión y la comunicación oral, comprendiendo la importancia de la aplicación de estos principios en el ejercicio comunicacional cotidiano.
1.1.1	Indicadores	Exámenes escritos, estudio de casos y ensayos, según el Plan de Aula.

2.	Dimensión	Praxeológica.
2.1	Competencia	Desenvolverse en la comunicación, oral y escrita, a partir de los problemas a los que se enfrentan los abogados en el ejercicio de la profesión.
2.1.1	Indicadores	Talleres casuísticos, según el Plan de Aula.

UNIDADES DE APRENDIZAJE

UNIDAD 1.

1. Comprensión Lectora
 - 1.1. Propósitos comunicativos
 - 1.2. Leer bien para escribir bien
 - 1.3. Los malos hábitos en la lectura
 - 1.4. Tipos de lectura
 - 1.5. Niveles de Comprensión
 - 1.6. Lenguaje semioculto
 - 1.7. Analogía y clases de analogía

2. Análisis de texto
 - 2.1. Tema principal
 - 2.2. Argumento
 - 2.3. Síntesis
 - 2.4. Resumen
 - 2.5. Enriquecimiento de vocabulario

UNIDAD 2.

3. Ortografía
 - 3.1. El acento
 - 3.2. Casos especiales de acentuación
 - 3.3. Dificultad ortográfica en las palabras
 - 3.4. Gramática y puntuación
 - 3.5. El signo lingüístico
 - 3.6. La palabra y sus significados
 - 3.7. Precisión semántica
 - 3.8. Preposiciones
 - 3.9. Conjunciones
 - 3.10. Conectores lógicos
4. Formas de Comunicación Escrita
 - 4.1. Cualidades de la comunicación escrita
 - 4.2. Elementos de redacción: forma y fondo
 - 4.3. Tipos de texto: narrativo, descriptivo, dialógico
 - 4.4. El texto argumentativo: Ensayo

UNIDAD 3.

5. Rasgos Lingüísticos de los Textos Jurídicos y Administrativos
 - 5.1. Derecho, Administración y Lenguaje
 - 5.2. Herencia Latina y Conservadurismo Lingüístico
 - 5.3. Rasgos del Estilo Jurídico y Administrativo
6. Fórmulas Fraseológicas y Léxicas
 - 6.1. El Estilo Formulario: Causas y Funciones
 - 6.2. Textos Legales y Disposiciones Administraciones
 - 6.3. Escritos Procesales
 - 6.4. Escritos entre la Administración y los Particulares

UNIDAD 4.

7. La Argumentación en los Tratados Jurídicos
 - 7.1. Redacción y Comprensión en los Escritos Procesales
 - 7.2. Argumentación Forense

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

TRABAJO PRESENCIAL:

1. Lectura de documentos
2. Seminario Alemán
3. Mesas redondas
4. Plenarias de los documentos leídos
5. Audición de canciones y poesía
6. Lectura de documentos
7. Elaboración de escritos
8. Talleres de vocabulario

TRABAJO INDEPENDIENTE

1. Lecturas básicas y referenciadas.
2. Desarrollo de talleres o ejercicios de aplicación.
3. Estudio de casos y solución de problemas.
4. Desarrollo de técnicas de trabajo grupal.

EVALUACIÓN

Seguimiento: 60%, de conformidad con el Reglamento Estudiantil y Académico.

Parcial: 20%

Final: 20%.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, Gastón. *Cómo Escribir Correctamente*. Bogotá. Editorial Norma. 2000. De la serie *Domine su Lenguaje*
2. MASTER DE LA COMUNICACIÓN. *Expresión Escrita*. Barcelona, Editorial Océano. 2002. De la serie *Biblioteca Práctica de la Comunicación*.
3. ESCARPENTIER, José. *Cómo Dominar la Ortografía*. Bogotá. Editorial Norma. 2000. De la serie *Domine su Lenguaje*.
4. NEGREES, Gladys. *Cómo Aumentar su Vocabulario*. Bogotá. Editorial Norma. 2000. De la serie *Domine su Lenguaje*.
5. SIERRA GARCÍA, Jaime. *Diccionario Jurídico, ajustado a la legislación colombiana*. Medellín Librería Jurídica Sánchez. 1996
6. BARROS CANTILLO, Nelson. *Argumentos Forenses*, Bogotá, Señal Editora.
7. R. BIELSA. *Los Conceptos Jurídicos y su Terminología*. Buenos Aires, Depalma, 1961.

8. BAQUERO, Julia. Y otro. El texto Jurídico Argumentativo, Cuestiones de Redacción y Comprensión. Bogotá, Señal Editora 1999
9. L. NÚÑEZ, Ladeveza. Lenguaje Jurídico y Ciencia Social, Madrid, Akal, 1977.
10. ABAD NEBOT, Fabio. Curso de Lengua Española, Orientación Universitaria, España, Proyecto Alambra.
11. S. MOLL, Fullea. Lenguaje y Derecho, Revista Española de Lingüística VIII, I enero – junio de 1978, 231-232.
12. RIBEIRO, Lair. La Comunicación Eficaz, Barcelona, Urano, 1994.
13. ELLIS, Richar. Y otro. Teoría y Práctica de la Comunicación Humana, España, Paidós, 1990.

RECURSOS

1. Sala de clase
2. Sala virtual (SAI)
3. Videobeam

CONTENIDO TEMÁTICO POR CLASE

Documento anexo Plan de Aula.

ACTIVIDADES DE TRABAJO INDEPENDIENTES

Documento anexo Actividades de Trabajo Independiente.

Anexo 5: Entrevistas a los cuatro participantes

ANEXO 5: ENTREVISTAS A LOS CUATRO PARTICIPANTES

ENTREVISTAS JÓVENES PSICOLOGÍA

MUJER:

Entrevista Claudia Maleski

E: Bueno. Muy buenos días—muy buenas tardes.

A: Buenas tardes.

E: ¿Me podrías regalar tu nombre, por favor?

A: Claudia Maleski de Souza.

E: Perfecto. ¿Qué edad tienes?

A: Veintidós años.

E: ¿Qué formación tienes?

A: Psicóloga en formación e información de la IUE.

E: Ajá. ¿En qué semestre estás?

A: En el cuarto y en el quinto semestre.

E: Perfecto. ¿Tú terminaste el bachillerato en Colombia o en Brasil?

A: En Brasil.

E: ¿En qué parte de Brasil?

A: En el sur de Brasil, en Santa Catarina.

E: Ajá. ¿En un colegio público, privado?

A: En un colegio público.

E: Perfecto. ¿Dónde vives?

A: Yo vivo en La Frontera, en Envigado.

E: ¿Y con quién vives?

A: Con mi esposo y con mi hija.

E: Ajá. ¿Hace cuánto vives aquí en Colombia?

A: Dos años.

E: Dos años. Perfecto. Ah, cuando ingresaste acá a la Universidad consideras —obviamente es tu segunda lengua en este caso — ¿pero consideras que tenías un buen nivel de lectura y de escritura en español?

A: Sí. Ah, no. En español, no. En español, cuando yo llegué, pues a presentar las pruebas de admisión en la IUE me sentí como que pérdida, llevaba como cinco meses acá y entonces no considero que tenía un buen nivel, pero hoy sí, ya me defiendo.

E: ¿Y en tu lengua materna?

A: Eh, sí. En mi lengua materna sí.

E: ¿Es muy diferente al español al bras—al [portugués]?

A: Eh... en la cuestión de los acentos, de cómo acentuamos nosotros las palabras, cómo ponemos las tildes y algunas palabras sí, pero... es similar.

E: ¿Cuánto tiempo llevabas estudiando antes de venir a Colombia español?

A: No, yo nunca había estudiado español cuando llegué, entonces yo no sabía nada, absolutamente nada. Estudié cuatro meses en la casa con una—con una docente y ya me cansé como que de aprender apenas que los verbos que eso, y me puse a estudiar sola, y luego ingresé a la Universidad, que fue lo que más me enseñó.

E: Perfecto. Um, vamos a hablar un poco de tu casa. Brasil. ¿Cómo era la relación tuya con respecto a la lectura y la escritura?

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

E: ¿Qué posición tienes con respecto a tus hermanos? ¿Eres la mayor, la menor?

A: Yo soy la menor.

E: Eres la menor. La consentida.

A: Sí [jajaja].

E: Me imagino. Bueno, Esa relación que tuviste en primaria, ¿cambió en bachillerato? ¿Fue diferente, siguió lo mismo?

A: Yo creo que las exigencias son siempre mayores, ¿cierto? Son siempre—en todos los niveles: es diferente en la primaria, es diferente en el bachiller y en el contexto universitario, pero eso depende de las fortalezas que usted adquiere en la primaria, entonces, como yo tenía muy buenas bases en la primaria, fue un seguimiento, todo es un seguimiento y si tú lo haces con responsabilidad lo puedes lograr

E: ¿Y qué fue eso nuevo, tal vez más difícil que te pusieron a hacer la secundaria?

A: Bueno, eh—desde la primaria, el contacto con la lectura fue eh—cómo te digo—fue como—exigente. Nosotros teníamos todos los días media hora eh—de lectura, y esa lectura se llevaba a la casa como tarea y se hacía aun ensayo para toda la próxima clase. Eh—entonces se volvió una tarea fácil. Pero cuando ingresas al bachillerato es diferente, o sea, son más materias son más contenidos y son—pues, todas más exigentes, no se resumen en simples ensayos sino que eh—es una capacidad de lectura más exigente. No sé cómo te explicar.

E: Perfecto. Bueno. Ya hemos hablado un poco de ello, pero quisiera que de pronto recordaras cómo fue que te enseñaron a leer y a escribir.

A: ¿Desde la primaria?

E: Sí.

A: Yo creo que como a todos los niños, como nos enseñan los sonidos de los—de las vocales, luego del alfabeto, de—de—las combinaciones que se hacen y—y normal, pues.

E: O sea, hacía planas, ah—unos cuentos...

A: Sí. Sí. Sino que—eh—en mi casa nunca fue incentivado mucho por ese lado por—por la situación de mis papás, pero eso venía—eso es un—eso es intrínseco, ¿cierto?, que tú adquieres y yo hacía por mí misma, o sea, buscaba el conocimiento siempre, siempre. Siempre buscaba mucho conocimiento.

E: Eh... alguien en especial que tú recuerdes que te haya estimulado en el proceso de lectura y escritura.

A: Eh... yo creo que mi docente de primaria, que se llamaba [nombre incomprensible]. Fue la primera docente que reconocía mis habilidades en la lectura y escritura, entonces me incentivó muchísimo, me prestaba sus libros, que ella tenía en su casa, una biblioteca muy grande, y me prestaban y además de los libros de—de la es cual que teníamos en la biblioteca, entonces yo era como lo que llama acá el ratón de biblioteca.

E: Qué rico. Volviendo a algo que ya mencionaste, sólo llevabas cinco meses aquí en Colombia y apenas llevabas cuatro meses hablando español. ¿Cómo te pareció el examen de admisión de la Universidad con respecto a la lectura y la escritura? Bueno, la escritura no. Respecto a la lectura.

A: Lectura... bueno. Ya se pasaron dos años, yo no me acuerdo muy bien, pero de lo que me acuerdo es que fue exigente, a mí me pareció que fue exigente, no sé si por el poco nivel que tenía yo con él—con la lengua española, pero me pareció difícil, de bastante comprensión y me faltaba toda[vía].

E: Claro. Tu problema es de vocabulario, de pronto.

A: Sí.

E: ¿Qué tipo de problemas académicos hasta tenido en la Universidad con respecto a la lectura y la escritura?

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

E: Te ayudó mucho.

A: Sí.

E: OK. ¿Sabes qué es literacidad?

A: Bueno, me imagino que la comprensión, la capacidad de comprensión que uno tiene de los textos. Me imagino—cuando tú dices eso me imagino el texto de Gabriel García Márquez, Cien años de soledad, o sea, es un escrito que uno debe tener buena literacidad, ¿cierto? me imagino que—

E: Claro. Pues literacidad son los procesos de comprensión y de producción que tiene una persona en diferentes estadios, en diferentes estados, espacios, donde se hace una lectura crítica, se puede mirar más allá, sea ideologías, cuál es la verdad, la verdadera intención del texto, ¿cierto? ¿Crees que si mejoras los niveles de literacidad tendrás mejores resultados en tu vida académica?

A: Sí. Sin duda. Seguramente porque en la vida académica lo que nos exigen, entre comillas, porque es uno quien— quien le, pues, debe exigir a uno. Yo creo que sí, que nosotros debemos tener mucha enciclopedia porque es eso que nos hace enriquecer lo académico. Si uno no tiene pues el resultado será pobre.

E: ¿Cómo definirías—? Ya me has contado un poco. Vamos a hablar de el curso Taller de Lectura 1, Lectura y escritura con el profesor José Ignacio. Ya me has respondido un poco de ello.

A: [Expresión aprobatoria]

E: ¿Sí? ¿Qué aspectos positivos, aparte de los que ya mencionaste, crees que tuvo el curso?

A: Eh—yo resumo en la metodología que empleó el docente. El grupo—fue dividido el grupo en dos, ¿cierto? Con dos docentes. Yo tuve la oportunidad y el privilegio de estar con docente y en cuanto a la metodología siempre nos traía textos de— eh— de los periódicos, de El Tiempo, y eran lecturas de bastante comprensión y entonces de lectura crítica sobre todo. Entonces, ¿qué nos hacía? A través de esa metodología de

aprender haciendo nosotros hacíamos muchos ensayos, [el profesor] se sentaba con cada uno y nos revisaba, nos mostraba los errores y luego ya dependería de cada uno eh—querer cambiarlos o no.

E: ¿Cómo crees que se sintieron tus otros compañeros, que son colombianos, hablan español?

A: Eh— ¿en cuánto?

E: Con respecto al profesor

A: ¿Al curso? Se sentían como decía débiles, entre comillas, porque sentía que—que les faltaba mucho. O sea, que a pesar que—que eran de acá, que toda la vida les habían enseñado la lengua española, que le faltaba mucho, todavía, en este contexto universitario

E: ¿Algún aspecto negativo que recuerdes del curso?

A: Eh—pienso que nos faltaban horas para—para hacer todo lo que propone esta asignatura.

E: [Expresión aprobatoria]. O sea la intensidad.

A: Sí.

E: En tus palabras, ¿cuál era el objetivo del curso?

A: Eh—yo creo que eh— ¿cuál es la palabra que me dijo? Eh—es como mejorar nuestras habilidades en la lectura y escritura y sobre todo eh—acordarnos de que debemos ser lectores críticos, los lectores que están en falta en la sociedad actual,

E: ¿Se cumplió ese objetivo?

A: Es una pregunta muy subjetiva, porque eso depende de uno. Eh—mis objetivos se cumplieron porque yo planteé objetivos frente a la asignatura, entonces con el maestro que tuve los objetivos sé se plantearon porque yo fui en busca de ellos.

E: ¿Qué recomendaciones le harías al profesor para mejorar los resultados obtenidos con los estudiantes?

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

E: ¿qué recomendaciones le harías a la Institución para tener en cuenta en este tipo de cursos?

A: Yo creo que el resultado, la investigación, pues en cuanto a cómo ingresan los estudiantes todavía en—en la Universidad, cómo ingresan en su nivel de escritura, y cómo después salen con más habilidades.

E: Muy bien. Algo que quieras agregar, algo que quieras que tengamos en cuenta en el análisis de esta entrevista.

A: Eh—yo diría que la lectura y la escritura es una relación que se construye desde la infancia, ¿cierto? Entonces yo diría que un gran maestro hace toda la diferencia cuando tenemos estos cursos y definitivamente en la vida contamos con José Ignacio, entonces a él, muchas gracias.

E: gracias a tí por todo.

A: Igualmente.

HOMBRE:

Entrevista Juan Carlos Sinlave

E: Bueno, muy buenos días.
A: Buenos días.
E: Eh ¿Me podrías decir tu nombre, por favor?
A: Soy Juan Carlos Sinitave Aristizábal.
E: ¿Qué edad tienes?
A: 28 años.
E: ¿Qué estás estudiando?
A: Psicología.
E: ¿Has estudiado alguna carrera anteriormente?
A: Hice una técnica en el Tecnológico de Antioquia de preservación de cadáveres, se llama Técnica Profesional en Tanatopraxia.
E: Ajam y las ejercis...
A: Las ejercí dos años en Sopetran, pues así muy ocasionalmente pues los fines de semana porque estaba trabajando acá en Medellín.
E: ¿Dónde estudiaste Juan?
A: Estudié en Copacabana...
A: Pues el Bachillerato.
E: Sí.
A: En Copacabana.
E: ¿En qué colegio?
A: En el Instituto de la Asunción.
E: Muy bien, ¿Dónde vives actualmente?
A: En Alcalá acá en Envigado.
E: Y anteriormente supongo que vivías en Copacabana.
A: Sí hasta el dos mil uno, vivimos en Copacabana.
E: Sí.
A: Sí.
E: O sea que durante los últimos diez años dónde has vivido.
A: En Envigado.
E: ¿Los últimos diez años?
A: Sí, desde el dos mil uno.
E: A perfecto, eh ¿Con quién vives entonces?
A: Actualmente, con mis dos abuelos.
E: Ah y por qué.
A: Porque en el 2008, mi papá y mi mamá... mi papá es pensionado de la Policía entonces se fueron a, pues él se pensionó y dijo que como él es de Sopetran entonces se quería ir a vivir a Sopetran, entonces se llevaron todas las cosas para allá, entonces yo inicialmente me fui a vivir con ellos allá, viví con ellos seis meses y ya por cuestiones pues de la, pues de entrar otra vez a la Universidad me vine a vivir con mis abuelos.
E: Perfecto, eh ¿Consideras que tienes un buen nivel de lectura y escritura?
A: Sí lo he estado mejorando pues anteriormente si tenía muchas falencias.
E: Ajam. Cuál, ¿Cómo fue la relación en tu casa con respecto a la lectura y la escritura?
A: Pues, la exigencia por parte de mi padre fue mucha porque pues él es poeta y ha escrito pues como libros, entonces él siempre era como que pues que había que hacer mucho énfasis en eso. Pero también, pero los fines de semana pues más que todo

porque en semana él no estaba pues como presente, entonces mi mamá era la que nos cuidaba y pues no era así como una motivación pues así como...

E: Frustrante.

A: Si, y en el colegio pues uno cumplía como con las, los trabajos pero no pues no había como una motivación así como pues externa o algo parecido no.

E: Si porque esa sería mi siguiente pregunta, ¿cómo fue esa relación en la Escuela?

A: Pues en la Escuela pues, como era no enfatizaban tanto, fue un Colegio religioso pues o sea no era tanto en lectura sino más que todo como religioso cierto, entonces de ahí vienen pues, venían muchas falencias.

E: Y bueno, pero entonces recuerde que hay una básica primaria y una básica secundaria, la escuela sería esa básica primaria.

A: Si, y en la secundaria igual era pues, como proyectos de investigación entonces, ahí si requería mucho pues, como mucho leer, investigar y todo el cuento, entonces ahí pues había como mucha, tenía muchas dificultades porque me tenía que esforzar demasiado.

E: Ajam. Pero, se llegaron a dar como unas motivaciones diferentes en el bachillerato a la de la escuela o su puede decir que lo mismo.

A: No igual.

E: Igual.

A: No mayor.

E: Muy bien hombre, ve mira ¿Y cómo te enseñaron a leer y a escribir?

A: Pues, pero quién, en la escuela o qué, jum yo no me acuerdo.

E: En la escuela, no recuerdas.

A: No, no tengo así como pues como recuerdos así como que, no no este momento no.

E: ¿O quién te estimulo en el proceso inicial?

A: No mi mamá.

E: ¿Tú mamá?

E: Mi mamá fue la que siempre estuvo pendiente pues, como de la escuela y mi papá si hacía mucho énfasis pues, como en la lectura, en la escritura, en la ortografía.

E: Si.

A: Pero como no era muy constante, entonces era así como en el momento así.

E: Bueno, ¿cuándo presentaste el examen de admisión acá en la Institución Universitaria de Envigado? ¿Cómo te pareció la parte de lectura y el examen?

A: Pues, el examen estaba como bien establecido, pues hay muchos temas, pero es que yo solo lo presente cuándo comencé a estudiar derecho acá en el dos mil siete porque, en el dos mil nueve cuándo empecé a estudiar psicología nada más fue reingreso, entonces no presenté ni entrevista ni examen.

E: O sea que presentante fue en el dos mil siete.

A: Dos mil siete, entrevista y examen.

E: Ajam, y no tuviste cómo mayores dificultades en la parte de lectura.

A: No, no pues no.

E: ¿Te acordás del puntaje que obtuviste?

A: No, no.

E: Nunca te lo dieron.

A: No, no. Ni me di cuenta, pase y ya.

E: Ok. Qué tipo, ¿qué tipos de problemas académicos has tenido en la Universidad relacionados con la lectura y la escritura?

A: En la redacción, o sea al no comprender muchos textos entonces, en la forma de plasmarlos por ejemplo en los exámenes que son tipo pues, abiertos se me dificulta mucho la...

E: ¿Y esto ha afectado otras materias relacionadas con tu carrera?

A: Sí, claro.

E: Ajá.

A: Pues sí.

E: Bueno, ¿Sabes qué es la literacidad?

A: Literacidad, no ni idea.

E: No, no sabes. Bueno, la literacidad son los niveles de comprensión lectora y de producción escrita en contextos dados, seguidos por ideologías, identificando posturas, eh una lectura crítica hace parte de los niveles de literacidad ¿si mejoras los niveles de literacidad es decir, esos niveles de comprensión y producción crees que tendrás mejores resultados en tu vida académica?

A: Claro.

E: ¿Por qué?

A: Pues, porque entonces, así tendrías las herramientas para poder argumentar los contenidos y los temas pues, que he adquirido.

E: Ujum.

E: ¿Cómo definirías el curso de Taller de Lectura y Escritura uno, con el profesor?

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

E: ¿Qué aspectos negativos podrías encontrar en esa metodología?

A: Pues, yo pienso que también, habría que o sea como que complementar también, con la parte de los conceptos, que es lo que hace la señora Carmen, o sea dar los conceptos pero, también ayudar... que nos den a los estudiantes o que den a mí como estudiante como las herramientas para presentar un proyecto, para presentar una tesis, para presentar un trabajo, un ensayo, como todas esas herramientas; o sea no aprender como para sacar una nota como tal sino, para uno aprender o sea a ser consecuente con las cosas o tener como coherencia al escribir, al...

E: O sea que en otras palabras, me corrige si me equivoco, el aspecto negativo sería que es necesario enfatizarse un poco más en los elementos conceptuales.

A: Eso, conceptos y la práctica. Porque sería, o sea yo pienso que el curso de Lectoescritura debería ser más teórico – práctico cierto, no tanta teoría y calificar la teoría, sin vos conoces los conceptos, sino acompañar los dos, o sea teoría pero práctica también, porque así se va formando uno, pues yo pienso que yo me voy

formando a la medida que voy soltando, voy soltando, voy soltando... de hecho a mí me sirvió mucho porque fui, o sea tenía muchos conceptos claros, pero a la hora de redactar ya tengo mucha más claridad, o tienes más herramientas.

E: En tus palabras, ¿cuál era el objetivo del curso?

A: Para mí, el objetivo del curso es enseñar a serfa como, enseñar a los estudiantes a... no, cómo motivar a los estudiantes frente a la importancia que tiene la redacción, la elaboración de textos, de resumen, de ensayo, de...

E: ¿Crees que en tu caso se cumplió?

A: A mí sí me gustó mucho, la experiencia sí, pues...

E: ¿Qué recomendaciones, bueno aparte de este aspecto negativo, le harías al profesor para mejorar los resultados obtenidos en los estudiantes?

A: Pues, complementarlos con los contenidos.

E: Solo eso.

A: Sí.

E: ¿Y qué recomendaciones le harías a la Institución Universitaria de Envigado para tener en cuenta en este tipo de cursos?

A: Jum, no debería de ser así, complementar los dos para que los estudiantes se motiven mucho, porque de hecho he escuchado de muchas palabras, los otros cursos son como muy escueleros cierto, y ya la gente cuándo está, pues si me entiende cuándo salga del colegio, ya quiere experimentar otra cosa, experimentar otras experiencias, vivir, volverse más crítico, poder decir lo que uno está pensando, explorar cosas nuevas, entonces yo pienso que serfa como eso...

E: Bueno, Juan para finalizar ¿Algo más que tú quieras decir, qué quieras que quede ahí en la entrevista?

A: No pues, que serfa bueno que cambiaran la metodología, o sea no cambiar la metodología pero si complementar las dos, por ejemplo un primer curso serfa los conceptos y un segundo curso de análisis y redacción para que por ejemplo una vaya soltando, por ejemplo en mi carrera, yo estoy estudiando psicología y necesito mucho la redacción, la comprensión lectora para hacer fichas técnicas y las herramientas pues, de comprensión lectora también, entonces eso serfa muy productivo para los otros estudiantes.

E: Juan, yo te agradezco muchísimo tu tiempo y te estaremos compartiendo los resultados de la investigación.

A: Listo, con mucho gusto.

E: Muchas gracias.

ESTUDIANTES DERECHO

MUJER:

Entrevista Catalina Velásquez

E: Bueno, muy buenas tardes.

A: Buenas tardes.

E: ¿Cómo estás?

A: Bien ¿y usted?

E: Bien, muchas gracias.

E: Eh, ¿cuál es tu nombre?

A: Catalina Velásquez

E: Catalina qué edad tienes.

A: Veintiuno.

E: Veintiún años, ¿tienes alguna formación previa a lo que estás estudiando?

A: No.

E: Saliste...

A: Sali del colegio e ingresé a la Universidad.

E: Ah que bueno y ¿en qué colegio estudiaste?

A: En el J Betancurt de San Antonio de Prado.

E: San Antonio, privado, público...

A: Público.

E: ¿Y estudiaste ahí todo el colegio?

A: Todo el colegio, el bachillerato porque la primaria la hice en otro colegio.

E: ¿Dónde hiciste la primaria?

A: En el Maria Vallarino en San Antonio de Prado.

E: Toda la vida has vivido en San Antonio de Prado.

A: Sí señor.

E: Sí, ¿en este momento vives ahí?

A: También.

E: ¿Con quién vives?

A: Con mi mamá, mi papá y un hermano.

E: Ah, okey. Tienes más hermanos...

A: Sí, tengo una hermana que se llama Johanna, pero vive aparte porque ya tiene una hija y el esposo.

E: Ah claro, ya se fue de la casa.

A: Sí.

E: ¿De ahí sigues tú o tú hermano?

A: Mi hermana, yo y mi hermano.

E: Ah bueno. Entonces el hermano es el niño de la casa.

A: Sí.

E: ¿Consideras que tienes un buen nivel de lectura y escritura?

A: No.

E: ¿Por qué no?

A: No, porque leo súper mal, confundo las palabras, ósea cuándo estoy leyendo y más en público me, cómo que me pongo nerviosa y digo una cosa que no... similar pues en el nombre y no súper mal, me da mucha pereza leer.

E: ¿Cómo fue tu relación con la lectura y la escritura en tu hogar, en tu casa?

A: Muy mal, porque mi papá y mi mamá trabajaban entonces, a nosotros nos dejaban en una guardería y no allá no le enseñan a uno... pues no tengo una razón pa acordarme de cosas, pero no súper mal (jajaja).

E: Pero, digamos que en la escuela o en el primer año...

A: Pues, en la familia pues mal ni mis papás nos enseñaron y en la escuela si pero no mucha profundidad, era aprender el nombre desde primaria, leer las cartillitas pues de segundo y pero no fue como tan intensiva la lectura, entonces...

E: ¿Y fue diferente en bachillerato?

A: Sí, porque tenía un profesor muy bueno, tenía un profesor muy bueno de castellano y el tipo si nos mandaba a leer terrible pero, no leíamos los textos o copiábamos entonces, no nos exigía tanto, solamente era como la nota.

E: Bueno, hablando de esa experiencia de kínder, segundo, la primaria, secundaria, ahora en la Universidad, no sé si de pronto recuerdas ¿cómo te enseñaron a leer y a escribir? ya mencionaste algunas cosas, pero así más como preciso, yéndonos como a los cinco o seis años...

A: No me acuerdo.

E: Haciendo planas, con el abecedario...

A: Si con el abecedario, una vez me lo aprendí si me acuerdo cuando me lo aprendí pero así pues como acordarme no, como el abecedario, juntar palabritas, los nombres de los papás, de la familia...

E: ¿Alguien que te haya estimulado en el proceso de lectura y escritura?

A: Nadie.

E: ¿Cómo te pareció el examen de admisión de la IUE en el área de lectura y escritura?

A: Bien, yo lo vi como muy equilibrado tanto lo de los conocimientos que uno tenía de matemáticas como lo de las lecturas, pero eran textos muy interesantes.

E: Te parecieron asequibles, te gustaron.

A: Sí.

E: Y conociste los resultados de esa parte.

A: No me acuerdo, pues es que ya hace mucho tiempo, pues rato. Si lo mostraban, pero no me acuerdo cuánto saque.

E: Pero recuerdas si estuviste satisfecha con esos resultados.

A: Sí.

E: ¿Qué tipos de problemas académicos has tenido aquí en la Universidad relacionados con la lectura y la escritura?

A: Total, todos. Pues porque esto es una carrera de leer o leer...

E: Ajá, entonces digamos...

A: Todas las materias se necesita pues, fundamentalmente leer y aprentarse uno de los libros y de las leyes, muy mal, pues muchos, mucho...

E: Entonces, ¿pudiéramos decir que hay una conexión entre desarrollo y conocimiento y los niveles de lectura y escritura?

A: Sí, total.

E: Sí.

A: Claro.

E: ¿Sabes qué es literacidad?

A: No.

E: No sabes.

E: Bueno, la literacidad son los niveles de comprensión lectora, de producción escrita que tú tienes, teniendo en cuenta ideologías, creencias, experiencias previas, la literacidad en la Universidad es diferente a la literacidad que uno necesita en el trabajo, diferente a la que uno necesita en su casa cierto, son mmm y contextualizados. ¿Si mejoras los niveles de literacidad, crees que tendrás mejores resultados en tu vida académica?

A: Sí, claro.

E: ¿Por qué?

A: Leería principalmente los libros, que nos ponen a leer y muchas veces no los leemos y diría totalmente porque ya tengo el conocimiento.

E: ¿Cómo definirías el curso de Técnicas Comunicativas con el profesor?

A: El curso es bueno, pero, a ver el curso es muy bueno, pero hay veces que es muy monótono porque el Profe, la mayoría de cosas que vemos es de política, obvio...

E: Bueno, retomando entonces la pregunta Catalina, me estabas hablando del curso del profesor

A: No, te estaba diciendo los cursos son muy buenos porque uno aprende demasiado con el Profe, aprende a leer los textos, a analizarlos, argumentar pero, se vuelven muy monótonos porque siempre es lo mismo llevar un texto y analizar, argumentar y decir qué está bueno y qué está malo, yo creo que las clases o el curso debería ser más didáctico, como de más talleres, trabajos, no se pues me parece a mí.

E: Ok, perfecto. Entonces, digamos que como aspectos positivos, ¿cuáles serían?

A: Que nos ha enseñado a leer, argumentar y a comprender un texto.

E: Y como aspectos negativos serían...

A: Que ponga las clases más dinámicas, o sea el grupo participa pero como más trabajos no sé cómo explicarte si...

E: Ok, de pronto si como variar un poco...

A: Sí, como cambiar si porque él es muy monótono y siempre es lo mismo entonces, ya nosotros nos aburriríamos.

E: Bueno, ¿en tus palabras cuál era el objetivo del curso?

A: Técnicas Comunicativas.

E: Ajá.

A: Cómo el comunicarse, o sea nosotros o muchos profesores en este semestre nos han dicho el derecho ya es oral, muchachos es oral, pónganselo en la cabeza, no les dé pena; yo veía Técnicas Comunicativas como despejar ese miedo de pararme en un salón o en un... si en un salón a hablar con los compañeros ese miedo que la mayoría tenemos veía esa clase como de eso, de que nosotros nos expresaremos, de que le quitáramos el miedo a eso, de que aprendiéramos a leer, a comunicar, pues eran como mis expectativas...

E: Y se ha logrado el objetivo.

A: No en totalidad.

E: Bueno, no sí, lo que pasa es que me estás hablando de expectativas pero, sabes ¿cuál es el objetivo que se propuso el curso?

A: Eso, ya ahí cambia... el objetivo. Si la Universidad debe estar consciente de cuál es el objetivo, el profesor es muy buen profesor, yo creo que ha logrado el objetivo.

E: Ok, pero si hay una expectativa y es que se desarrollen más las competencias orales.

A: Claro.

E: Bueno, yo creo que en esta me has dado una respuesta parcialmente y es ¿qué recomendaciones le harías al profesor para mejorar esos resultados?

A: Sí, cómo te decía anteriormente, que sea más didáctico, que no vuelva las clases tan monótonas, porque todo cansa, sería como es la única pero...

E: Y el enfoque en la parte oral...

A: Sí, el enfoque en la parte oral.

E: ¿Qué le harías a la institución, a la IUE para tener en cuenta en este tipo de cursos?

A: No me parece, que sea una materia anual, esta materia debería ser semestral, pues no me parece no se justifica la intensidad de esta materia.

E: ¿Tienes algo más que quisieras agregar? ¿Qué quisieras que se quedara ahí?

A: Pero, tiene que ser de esta entrevista o algo...

E: De lo que tú quieras.

A: Bueno, para la Universidad que la materia de Pensamiento IUE, tampoco sea anual porque le estamos quitando mucho énfasis a otras materias como sería Introducción al Derecho Penal, que la vemos semestral más no anual, entonces cómo que en eso y son materias muy interesantes, pero yo creo que la intensidad de esas materias debería ser un semestre.

E: Catalina, muchas gracias.

A: De nada.

HOMBRE:

Entrevista Andrés Espinoza

E: Bueno, muy buenas tardes.

A: Buenas tardes, Doctor.

E: ¿Me podrías regalar tu nombre por favor?

A: Mi nombre es Andrés Felipe Espinoza Vera, tengo veintitrés años, estudio pues estoy en primer año de semestre de derecho.

E: Ajam y ¿has estudiado algo antes de ingresar a la Universidad? ¿Tienes alguna otra formación?

A: No.

E: Pero, iniciaste algún...

A: He iniciado varios.

E: Ah, ok perfecto.

A: ¿En qué universidad o qué programas has...?

E: Estuve en el Politécnico Central, estuve haciendo Mercadeo y Ventas, Hotelería y Turismo también, allá mismo y ya.

E: Y ya pasaste acá derecho.

A: Y ya después de un año y medio pase acá derecho.

E: ¿En qué colegio estudiaste?

A: En el Manuel Restrepo Vélez.

E: ¿De dónde es ese colegio?

A: De acá de Envigado.

E: El JOMAR.

A: Ajam y es público o privado.

E: Es público.

A: Público, ok.

E: ¿Dónde vives?

A: Acá en Envigado, por el barrio Los Naranjos.

E: Y, ¿siempre has vivido ahí?

A: Siempre he vivido ahí.

E: Ajam, ¿y con quién vives actualmente?

A: Con mi mamá.

- E: Con tu mamá, ok.
- E: ¿Consideras que tienes un buen nivel de lectura y escritura?
- A: Más o menos.
- E: Más o menos. ¿Cuéntame como fue esa experiencia en tu casa con respecto a la lectura y la escritura?
- A: Pues, mi papá es buen lector, mi papá lee bastante y mi mamá pues más o menos, y ya es lo que más de pronto como sí y ya aparte en el colegio, los amigos, de pronto me recomendaban libros.
- E: Perfecto, ¿pero digamos que en qué momento tu papá o tu mamá podrían incentivar ese proceso de lectura en casa?
- A: No lo hicieron, pues mi mamá..
- E: Aunque ellos tiene hábitos de lectura.
- A: Sí.
- E: Y en el colegio, bueno mas del colegio hablemos de la escuela, ¿y en la escuela cómo fue ese proceso?
- A: No me acuerdo.
- E: (jajaja). Digamos que aunque no tenemos ese recuerdo fresco de la escuela, comparando lo que pasó en tu casa con tus padres, el bachillerato fue diferente.
- A: De cierta manera sí, veíamos mucho documento y ya más que todo como eso.
- E: Sí.
- A: Libros, uno que otro pues que de pronto me acuerde, me acuerdo del Principito, del Caballero de la armadura oxidada.
- E: Pero, era solo leer o habían unas actividades específicas.
- A: No, leélos únicamente y ya de pronto uno que otro resumen
- E: Ajá, o sea se quedaban en la parte de resumen, comprensión porque...
- A: Sí.
- E: Bueno, me acabas de decir que de la escuela poco, poco pero, de pronto te acuerdas ¿cómo te enseñaron a leer y a escribir?
- A: No, yo estuve en este curso de Técnicas Americanas de Estudio, también estuve, pues inclusive lo terminé, hace qué siete años, mi mamá sí, mi mamá fue la que me incentivó por ese lado, ella lo hizo, allá más que todo se enfocan pues en la lectura rápida y en la comprensión.
- E: Ujum.
- A: Era como más eso.
- E: Sí.
- A: Por ese lado si de pronto, cogí un poquito el hábito de leer, aunque no en la manera como lo enseñaron allá porque pa eso hay que seguir practica, hay que seguir uno practicando pues pa no perder el hábito. Ya el resto pues creo que leo normal, si de pronto no como mucha gente que lee y repite en la mente, porque vos ves que es uno leyendo y no repitiendo... internamente.
- E: Ujum.
- A: Ese hábito lo perdí bastante que ahora tal vez lo esté volviendo a coger como más por el sentido de la lectura, el análisis, no es tanto como comprensión sino análisis.
- E: Andrés, eh ¿hay alguien en especial que te haya estimulado en algún momento para aprender a leer o a escribir?
- A: Pues hasta dónde recuerde y hasta dónde sé mi mamá y en la escolita una tía, era dueña de una guardería. E: Ujum. Sí, ¿qué hacía ella?

A: Era profesora.

E: Sí, pero que hacía contigo como para que te acercaras a la lectura y la escritura.

A: Ah, con libros pues me los leía, nos ponía a leer, mi mamá varias veces también intentó pero, uno más pelaito uno como que no hace caso uno es más testarudo, más rebelde.

E: Sí, ¿cómo te pareció la parte de lectura y, de comprensión lectora perdón en el examen de admisión de acá de la Institución Universitaria de Envigado?

A: El examen de admisión, pues que yo haya sacado un porcentaje o...

E: No, ¿cómo te pareció?, ¿qué recuerdas, las lecturas, cómo te sentiste?

A: Jum, no recuerdo muy bien.

E: Ok. Bueno, ¿entonces creo que tampoco te vas a acordar de cuánto sacaste?

A: No.

E: No recuerdas.

A: Realmente ni lo miré.

E: Ni miraste el resultado.

A: Me dijeron que lo pasó y yo quedé contento.

E: (jajaja)

E: Si me imagino que ya por las otras cosas, ok.

E: Andrés, contáme ¿has tenido algunas dificultades académicas como resultado de los procesos de lectura y escritura?

A: Sí, de pronto sí tengo bastante en cuestión de ensayos, nunca me han pues, nunca me han enseñado por ejemplo cómo se hace un ensayo o algo como lo estamos viendo ahorita en Técnicas, por ese lado si me enredo un poquito o de pronto si me siembro a escribir mucha carreta que es como se puede decir que es un ensayo, pero si he tenido dificultades respecto a eso más que todo.

E: Pero, digamos que con las otras materias, ahora que estás viendo Derecho, que se yo Filosofía del Derecho...

A: Filosofía, me gusta me parece, me da muchas herramientas lo pone a uno a pensar bastante.

E: Entonces, podrías decir que hay como una conexión de la lectura y la escritura con las otras materias de tu formación como abogado.

A: Exacto.

E: Ok, ¿sabes qué es literacidad?

A: No.

E: Bueno, la literacidad es la, el nivel de comprensión lectora y el nivel de producción escrita que digamos varía dependiendo de la ideología, las subjetividades, la postura que tú tienes, la posición social, lo que quieres hacer con ese texto, o sea, digamos que es la comprensión lectora y la producción escrita en un contexto específico, pueden ser sociales, si de cierta forma se quiere decirlo así y la literacidad es diferente para ustedes en la Universidad, a cuándo está uno en el colegio, a cuándo está uno con los amigos, a cuándo está uno en el trabajo, porque varían los contextos. Si mejoras y esto es pues como la pregunta ¿si mejoras tus niveles de literacidad crees que tendrás mejores resultados en tu vida académica?

A: Claro.

E: ¿Por qué?

A: Pues, yo he escuchado mucho y siempre como que me han metido en la cabeza que el que lee se expresa mejor, escribe mejor y aprende.

E: Ujum.

A: Muchas cosas pues, para mí la lectura es realmente importante por eso.

E: ¿Cómo definirías el curso Técnicas de Comunicación con el profesor?

A: ¿En qué sentido?

E: General.

A: Pues, la verdad.

E: Podemos hablar de todos los aspectos que quieras, contenido, pedagógico, didáctico, evaluativo.

A: Pues, de contenido pa todo lo que tiene solo hemos visto una que otra cosa, poquita realmente no he aprendido mucho. No me gusta la clase con él, no me parece, el profesor puede tener un currículo muy bueno porque creo que lo tiene pero pa dar cátedra no me parece como competente pues pa uno decir vengo a aprender eso y a la final resultamos siempre leyendo y conversando y el otro hablando como de pues, como de en la forma en que él piensa como él ve las cosas y como las cree.

E: Ujum.

A: De resto, de pronto lo que sé, lo se más por otras materias que por la misma materia.

E: Sí, de pronto podrías decirme ¿cuál es el objetivo de ese curso?, si lo recuerdas ¿cuál sería el objetivo del curso de Técnicas?

A: Si el objetivo creo pues que supuestamente era para nosotros aprender a leer, tener una buena comprensión, una buena escritura, una buena ortografía, una buena redacción...

E: Y se ha alcanzado, al menos eso que me acabas de decir.

A: Pues, yo personalmente no lo he sentido, personalmente.

E: No, claro estamos hablando de Andrés, de nadie más.

E: Ok, entonces aquí las preguntas serían eso, ¿algún aspecto positivo que pueda tener la clase?

A: Si la información, porque eso si tiene el profesor que siempre nos llega con informaciones de actualidad, con documentos pues que lo actualizan a uno el día a día, y de pronto le forman mejor un poquito de historia...

E: Conocimiento general.

A: Ajá.

E: ¿Y cómo aspectos negativos que de pronto tú pudieras decir en algunas palabras?

A: Respecto a la materia, la clase.

E: Sí, cómo te digo es un todo.

A: En el, pues como la dicta el profesor, no me parece como poco productiva pues, para nosotros porque igual pues, lo han dicho varios compañeros y no solamente hasta donde sé, esto lo pienso yo, igual hablo por mí y no me parece pues que uno diga a que bueno ir a esa clase, que en esa clase aprendemos esto y esto...

E: Pues, no lo sientes como tal.

A: No, no.

A: Le va a tocar ir a la clase.

E: Sí.

E: ¿Qué recomendaciones le harías al profesor para mejorar esos resultados obtenidos con ustedes los estudiantes?

A: Pues, centrarse un poquito más pues en los temas que son expuestos por la Universidad, que son impuestos por la Universidad.

E: O sea, ser un poco más fiel a la carta descriptiva del curso.

A: Sí, que de pronto un ensayo, todas esas cositas, que sea como más específicas, porque él nos pone a hacer un trabajo que hagan, esto, esto y esto y es uno enredado y si prácticamente no es lo que es, pues uno piensa una cosa de pronto en lo puede corregir a uno entonces, pero a veces es como muy de política, muy izquierdista, no es como neutro.

E: Se vela la ideología.

A: Sí.

E: Ujum.

E: ¿Qué recomendaciones le harías a la IUE, a la institución con respecto a este tipo de cursos?

A: No pues, mejorar ese sentido, el profesor no sé, porque uno lo primero que piensa y lo primero que dice es no deberían cambiar el profesor, es cómo lo único, con respecto a la materia pues.

E: O sea que lo curricular crees que es interesante.

A: Sí, porque igual eso a uno como estudiante de derecho lo forma, pues para ser un futuro abogado uno necesita una buena redacción, una buena ortografía, pues y la información, bastante información.

E: Para finalizar Andrés, ¿algo que quieras agregar, algo que consideres importante mencionar aquí en esta entrevista?

A: No, ya creo que así está...

E: Bueno, yo te agradezco mucho tu participación.

A: A usted.

Anexo 6: Pruebas de entrada

ANEXO 6: PRUEBAS DE ENTRADA

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES LECTOESCRITURA I

RESUMEN Y LECTURA CRÍTICA

INSTRUCCIONES:

1. Resuma el capítulo I “Veo con mi mano” del libro “El mundo donde vivo” de Hellen Keller. Además, escriba qué técnicas de resumen utilizó y por qué.

Acabo de tener a mi perro en las manos. Estaba revolcándose en el césped, con un gozo infinito en cada músculo y cada miembro. Quise tener una imagen completa de él, y entonces lo toqué tan levemente como si palpara telarañas; pero su cuerpo recordete giro sobre sí mismo, se puso tieso y al pararse sobre sus patas traseras se endureció más todavía. Su lengua lamió mi mano y apretó su cuerpo contra el mío como si quisiera hacerse un ovillo. Demostraba su júbilo a través del rabo, las patas y la lengua. Si hubiese tenido la facultad de hablar estoy segura de que habría dicho, como yo, que el paraíso sólo se alcanza por medio del tacto; ya que el amor y la inteligencia residen en él.

Este pequeño episodio me sugirió la idea de una charla sobre las manos. Sí resulta interesante y amena, se deberá a mi “perro-estrella”. De cualquier modo, es sumamente agradable disponer de un tema que no haya sido monopolizado por otra persona. Es como trazar un nuevo sendero en la selva virgen, dejando un rastro resplandeciente donde antes no existían las pisadas. El llevaros por un camino sin huellas, a un mundo donde la mano es soberana, constituye para mí una gran alegría. Pero en el mismo momento de partir tropezamos con una gran dificultad: temo que vosotros, tan acostumbrados a la luz, podáis encontrar una serie de obstáculos invencibles cuando traté de conducirlos a través del mundo de la obscuridad y del silencio. Bien sé que los ciegos no somos los más indicados para servir de guía. Pero aunque no pueda garantizaros que no os extravié, os prometo que no os llevaré hacia el fuego ni el agua, y que no caeréis en ningún abismo. Sí me seguís pacientemente descubriréis que “donde hay un sonido muy sutil nada prevalece entre este y el silencio”, y que hay más significado en cada cosa en sí misma, que en todas las cosas que pueda abarcar la vista.

Mi mano es para mí lo que el oído y la vista juntos son para vosotros. ¡Cuántas veces viajamos por las mismas carreteras, leemos los mismos libros, hablamos el mismo idioma, y no obstante nuestras experiencias son distintas! Todos los actos de mi vida dependen de mi mano como de un eje central. A ello le debo mi continuo contacto con el mundo exterior. También es mi mano la que me permite salir del aislamiento y de la

obscuridad, mientras mis dedos anhelantes se apoderan de todo goce y actividad que encuentran a su paso. Al pasar por primera vez una simple palabra de otra mano la mía, al rozar suavemente otros dedos los míos, comenzaron la conciencia, el júbilo y la plenitud de mi vida. Como Job, siento que una mano me ha hecho, me ha dado una forma, aunque un tanto vaga, y ha moldeado mi propia alma.

En todos mis experimentos e ideas, mi mano desempeña un papel muy importante. Todo lo que me emociona o estremece, es como otra mano que me tocara en la sombra y al hacerlo me revelase mi existencia misma. Tachar de irreales estas impresiones, que yo he acumulado por medio del tacto, equivale a opinar lo mismo de un espectáculo que llena de júbilo vuestra alma o de una desgracia que hace afluir amargas lágrimas a vuestros ojos. El suave roce de las alas de una mariposa al agitarse en mi mano; los delicados pétalos de las violetas ya escondiéndose entre los dobles de sus hojas, de inconfundible frescura, ya inguiéndose sobre el césped de las praderas; los rasgos claros y firmes del cuerpo humano; el arco suave del cuello del caballo y el toque aterciopelado de su hocico, todo esto, con las numerosas combinaciones que resultan, cobra realidad en mi mente y constituye mi mundo.

Las ideas forman el mundo donde vivimos, y son las impresiones las que transmiten las ideas. El mundo en el cual vivo se halla construido sobre una base de sensaciones táctiles, desprovistas de todo color y sonido físicos; pero a pesar de ello, es un mundo donde se respira y se vive. Cada objeto está íntimamente ligado en mi mente a esas cualidades táctiles, las cuales, combinadas de diversos modos, me proporcionan el sentido del poder, de la belleza o de la discordancia; ya que con la ayuda de mis manos puedo llegar a sentir tanto lo risible como lo admirable en el aspecto de las cosas. Observad que vosotros, los que dependéis de vuestra vista, no os dais perfecta cuenta del número de las cosas tangibles que os rodean. Todo lo palpable es móvil o rígido, sólido o líquido, grande o pequeño, cálido o frío, y estas cualidades están infinitamente matizadas. La frescura del nenúfar es diferente de la del viento de una tarde de verano, y distinta a su vez de la de la lluvia que penetra en las entrañas de la tierra y da vida y desarrollo a sus frutos. El aterciopelado de la rosa no es el del durazno maduro ni el de la mejilla con hoyuelos de un niño. La dureza de la roca está relacionada con la de la madera, cómo puede estarlo la voz profunda y grave de un hombre con la voz suave de una mujer. Lo que yo llamo belleza lo advierto sólo en ciertas combinaciones de todas estas cualidades y deriva, en gran parte, del torrente de líneas curvas y rectas que prevalece para mí sobre todas las cosas.

"¿Qué significado tiene la línea recta para usted?" — me preguntaréis. *Significa* varias cosas. En primer lugar, simboliza el deber. Parece también gozar de esa virtud de lo inexorable, característica del deber. Cuando tengo una misión que cumplir, y que no debe ser abandonada, siento como si avanzara en línea recta, decidida a llegar al punto de destino y a proseguir sin desviarme hacia la derecha ni hacia la izquierda. Esto es, en una palabra, lo que la línea recta significa para mí. Ahora en cambio, con el propósito de eludir esta reflexión moralizante mía, podéis preguntarme: "¿Cómo siente usted a la línea recta?". La siento, como supongo que es: recta, como un pensamiento monótono y sin alternativas, de trazado infinito. La elocuencia en el tacto no reside en las líneas rectas, sino en las que no lo son, o en un conjunto infinito de

curvas y rectas. Estas aparecen y desaparecen; son, ora profundas, ora alargadas o extendidas. Se yerguen y se hunden bajo mis dedos, están llenas de repentinos temblores y pausas y su variedad es inagotable y sorprendente. Como veis, no me hallo apartada del reino de lo bello, aún cuando mi mano no puede percibir los colores brillantes de una puesta del sol, de una montaña, o llegar hasta las profundidades azules del cielo.

La física me indica cómo puedo vivir cómodamente en un mundo en el cual se desconocen el color y el sonido, pero que está hecho en términos de medidas, formas y cualidades inherentes, ya que al menos cada objeto se presenta a través de mis dedos conservando siempre su posición exacta y no como la imagen invertible al reflejarse en la retina, la cual, según tengo entendido, sólo vuestro cerebro puede restituir a su posición normal por medio de un trabajo infinito y constante. Cualquier objeto tangible pasa en una forma completa a mi cerebro, no pierde su calor de vida en él y ocupa el mismo lugar que en el espacio, ya que, sin egotismo, cabe decir que la mente es tan inmensa como el Universo mismo. Cuando pienso en las colinas, asoció inmediatamente a esta idea la fuerza requerida para ascenderlas. Cuando, en cambio, es el agua lo que ocupa mi mente, siento la fría impresión de la zambullida y el rápido ceder de las olas que se encrespan, ondulan y agitan contra mi cuerpo. Mi mano reconoce con fidelidad los cambios agradables entre lo áspero y lo suave, lo flexible y lo rígido, lo curvo y lo tieso en la corteza de las ramas de un árbol. La roca inmutable, con sus salientes y su corva superficie, se inclina bajo mis dedos en gran variedad de surcos y protuberancias. Las formas redondeadas de la sandía y las hinchidas calabazas, que brotan y maduran en los huertos extraños y remotos hasta donde no pueden llegar las yemas de mis dedos, constituyen para mí la parte ridícula de mi imaginación y mi memoria táctil. La risa delicada de un bebé alarga hasta el deleite mis dedos, los cuales encuentran entretenimiento también en el vigoroso canto del autócrata del corral. Cierta vez fui dueña de un gallo amaestrado que solía posarse en mi rodilla, estirar el cuello y cacarear. Un pájaro en mano valía entonces más que dos en el corral.

Mis dedos no pueden recibir la impresión de un gran conjunto a la primera tentativa; pero, en cambio, siento una tras otra sus diversas partes, que luego mi mano unirá entre sí. Cuando recorro mi casa y tocó, según cierto orden, objeto por objeto, acabo por formar en mi mente una idea detallada de la misma. En otras cosas mis dedos sólo pueden palpar lo que me muestran: cosas de importancia e interés, tallas de las paredes, o alguna curiosidad arquitectónica, expuesta allí como en un álbum de familia. Es decir, que una casa con la cual no estoy bastante familiarizada carece para mí, en un principio, del efecto o de la armonía general del pormenor. No es una concepción completa, sino una sucesión de impresiones objetivas, que vienen hacia mí aisladas e inconexas. Pero mi mente está llena de asociaciones ideológicas, sensaciones y teorías, y con este precioso material concluyó por reconstruir la casa. Este proceso mental trae a mi memoria la construcción del templo de Salomón, donde no se conocían el serrucho ni el martillo, ni se escuchaba el ruido de herramienta alguna, mientras las piedras se iban colocando sencillamente una sobre otra. La imaginación es el trabajador silencio que extrae a la realidad del gran caos.

¡Qué insignificante sería mi mundo sin la imaginación! Mi jardín no representaría más que un trozo de tierra silencioso y salpicado de varas y estacas, en gran diversidad de formas y aromas. Pero en cuanto el ojo de mi mente se abre a la belleza que encuentra en él, el suelo raso, libre ya de malezas, se ilumina de regocijo bajo mis pies, los setos se cubren de hojas y el rosal prodiga su fragancia por doquier. Conozco cual es el aspecto de los árboles en flor y penetró íntimamente en la tierna alegría de los pájaros al hacer sus nidos. Este es el milagro de la imaginación. Pero dicho milagro suele tener dos fases, cuando, con la ayuda de mis dedos, mi imaginación se esfuerza por encontrar la del artista hecha realidad en una obra escultórica. De acuerdo con mi sensibilidad, el mármol es bello aún siendo frío, inmóvil e insensible comparado con el rostro expresivo y lleno de vida de una persona amiga. Encuentro verdadero placer en sus inflexiones y en sus curvas ondulantes. Sin embargo, algo falta en él y es el aliento. Más, bajo el hechizo de la imaginación, el mármol se estremece y se convierte en la divina realidad de un ideal. La imaginación pone una nota de sentimiento en cada línea y en cada curva, y de este modo la estatua se convierte en una diosa que respira, se mueve y nos fascina.

No obstante, hay ciertas esculturas, reconocidas como verdaderas obras de arte, que no son el del agrado de mis manos. El palpar lo que subsiste de la Victoria Alada de Samotracia, me hace pensar al instante en alguien que, si bien tiene la forma humana, vuela hacia mí sin cabeza y sin miembros, en un sueño febril. La túnica de la Victoria tiene un movimiento rígido, en nada semejante a los vestidos que he sentido agitarse, plegarse o desplegarse con el viento. Pero la imaginación complementa tales imperfecciones, e inmediatamente la Victoria se convierte en una figura poderosa y llena de bríos, con ráfagas marinas en su ropaje y un esplendor de conquista en sus alas.

En una estatua hermosa encuentro tanto la perfección de la forma corpórea como las cualidades de integridad y equilibrio. La Minerva, rodeada por un gran velo de reminiscencias poéticas me proporciona una sensación de alborozo casi físico; y el cabello exuberante y nudoso de Baco y de Apolo, y la guirnalda de hojas de hiedra, tan sugestiva, de las festividades paganas, realmente me entusiasman.

Y así es como la imaginación corona la experiencia de mis manos. Éstas aprehendieron su sagacidad de las sabias manos de la que, guiada por su imaginación poderosa, supo conducirme felizmente por senderos desconocidos, lograr que la sombra se convirtiera en luz y hacer más fácil mi paso al través de los caminos tortuosos.

2. ¿Para usted, qué es lectura crítica? Luego, realice una lectura crítica de la siguiente columna de opinión de Héctor Abad Faciolince.

LA CAVERNA ESTÁ CRECIENDO

Por: Héctor Abad Faciolince

GUSTAVO PETRO, QUE TIENE A DIOS en la boca y que fue uno de los grandes electores del beato Procurador, tuvo el otro día una amistosa conversación con el periodista radial Fernando Londoño Hoyos, “el héroe de Invercoisa”. Celebraban su triunfo sobre

el "viejo y caduco" Carlos Gaviria, ese ateo despreciable que legalizó la eutanasia y despenalizó la dosis personal.

No cabe duda de que el senador Petro fue la sorpresa de la consulta del Polo y de que su triunfo fue un golpe saludable a la clientela de la Anapo. Pero oyéndolo hablar el otro día pensé que el gran derrotado en las "primarias" del Polo fue el idioma. Oír hablar a Carlos Gaviria, con su riqueza lexical, su dicción cuidadosa y su perfecta sintaxis, ha sido siempre un placer para la inteligencia. Oír a Petro, en cambio, es asistir a una catástrofe de la gramática. Para muestra esta perla: "Ahora todo el partido se debe de colocar en campaña". ¡Ay, no me duele la política, pero qué triste derrota para el castellano!

Ese mismo procurador apoyado por Petro estuvo hace poco en Medellín azuzando a la caverna que ha intentado bloquear un bonito proyecto de la alcaldía de Sergio Fajardo: la Clínica de la Mujer. Un columnista de El Colombiano, apologista de los paramilitares, uno que dice leer mis artículos tapándose la nariz, ha sido el gran abanderado de esta "campaña moral contra la clínica abortista".

Toda la baterfa, toda la beaterfa conservadora de la ciudad se metió de lleno contra el alcalde. Y al fin Salazar, en una melancólica carta al Arzobispo, determinó que en la Clínica de la Mujer no se harían abortos. Lo hizo, tengo entendido, para salvar al menos el proyecto donde se dará asistencia a las mujeres violadas y maltratadas, donde se asesorará a las adolescentes para que no se empiecen a embarazar a los trece años, donde se les dirá cómo evitar enfermedades venéreas como el papiloma, el sida o la sífilis, donde se les dirá que aunque el condón sea pecado, si se lo usa bien puede ser una buena medida para evitar embarazos y enfermedades.

La godarria cree que lo mejor sería no hacer esta Clínica de la Mujer, tan peligrosa para las sanas costumbres sexuales de las antioqueñas. Ellos aspiran a que en algunas parroquias se impartan cursos de abstinencia sexual hasta la noche de bodas. Los jóvenes, en vez de aprender a usar preservativo, deberían asistir a retiros espirituales. Y así como apoyan la "seguridad democrática", también aspiran a que la consigna uribista de "aplazar el gustico" sea también una política de Estado.

La Corte Constitucional sentenció con independencia y valentfa que en Colombia es legal que se practiquen abortos en caso de violación, malformación del feto o grave peligro de vida para la madre. Es una sentencia buena, así sea tñmida. Nos acerca un poco a los países civiles de toda Europa y a Estados Unidos. Era obvio que en la Clínica de la Mujer se pudiera prestar asistencia también en este aspecto fundamental de la salud reproductiva. Ya no se hará, por decisión de Salazar, pero al menos las mujeres podrán abortar, porque así lo permite la ley, en el Hospital General.

Pero la caverna trabaja para que esto se caiga y para que las "asesinas de niños" (así las llaman) no sólo sean condenadas por la Iglesia, sino también por la ley. El procurador de Petro ha declarado que la Ley de Dios está por encima de las leyes de la República. No quiere entender que nadie está obligando a abortar a las católicas. Ellas pueden decidir lo que les dicte su conciencia. Pero otras mujeres, católicas o no, pueden decidir legalmente otra cosa. Es esto lo que está vigente en Colombia.

Lo que pasa es que la caverna está creciendo, la godarria se apodera cada día más de todos los espacios de libertad, y con esta nueva reelección se prohibirá de nuevo fumar marihuana, morirse dignamente si padecemos una enfermedad terminal, usar anticonceptivos o condón (si nos parece mejor para evitar el sida o el embarazo), o no dejar que crezca en el cuerpo de la mujer la infecta semilla de un violador violento.

DESARROLLO
INVESTIGACIÓN DOCTORAL:
ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD CRÍTICA EN JÓVENES
DE TRES UNIVERSIDADES DEL VALLE DE ABURRÁ

GRUPO:
INSTITUCIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR:
NOMBRE COMPLETO:

PRUEBA DE ENTRADA
RESUMEN Y LECTURA CRÍTICA

INSTRUCCIONES:

1. Resuma el siguiente texto. Además, escriba qué técnicas de resumen utilizó y por qué.

EL ENCUENTRO CON LA «NIÑA MONO»

Phoeung escarba de forma instintiva buscando gusanos, huele la cuchara antes de comer y controla cualquier movimiento. Perdida 18 años en la selva, el periodista emplea 14 horas de tortuoso viaje desde la capital camboyana para verla y oírla.

DAVID JIMÉNEZ. Enviado especial a Oyadao (Camboya)

Algunas noches Rocham Phoeung espera a que todos se hayan dormido, se quita la ropa y gatea desnuda buscando la salida de la pequeña cabaña en la que su familia vive hacinada en este rincón perdido del noreste de Camboya. Quiere regresar a la jungla. Para los habitantes de la aldea de Oyadao, su insistencia en huir prueba que los mismos espíritus que la raptaron hace cerca de dos décadas han vuelto para llevársela de nuevo. Han decidido evitarlo adentrándose en las selvas de Ratanakiri y entregando a varios de sus animales en sacrificio.

-¿No la habéis tenido ya suficiente tiempo con vosotros? -pregunta Sar Yo, el padre de Phoeung, atravesando con su machete las entrañas de uno de sus mejores cerdos.

El paso del tiempo no ha desgastado el poder de las supersticiones en uno de los lugares más olvidados del mundo. Oyadao queda al final de una carretera de arena y piedras en tan mal estado que la utilidad del cinturón de seguridad es evitar golpear la cabeza con el techo al pasar por sus baches. Pero ni la dureza del trayecto ni las 14 horas de camino desde la capital, Phnom Penh, han hecho desistir a los curiosos, periodistas, personal de ONG y funcionarios del Gobierno que llegamos a diario con los huesos molidos y las ropas envueltas en polvo.

Todos queremos conocer a la hija de la jungla.

Es lunes por la mañana. Una veintena de curiosos se asoman a la mísera choza sin puerta ni ventanas de la familia de Phoeung. Flanqueo la entrada, la joven permanece inmóvil, tumbada en el suelo, ausente, sumida en el silencio en el que ha guardado los interrogantes de su sorprendente reaparición el pasado 13 de enero. Han pasado 18 años desde que se perdió mientras daba de comer a los búfalos en el borde de la selva y aquella niña de nueve años ha regresado convertida en una mujer de 27.

Los leñadores que la encontraron aseguran que la joven caminaba a cuatro patas, gruñía como una fiera y tenía el aspecto de un mono. Sí, las supersticiones perduran en Ratanakiri: los gruñidos de Phoeung eran en realidad gritos de miedo; su aspecto animal, el resultado de la suciedad que la cubría; y su caminar encorvado, consecuencia de la fragilidad de un cuerpo que apenas podía sostenerse en pie. Hoy, después de que su madre la haya cepillado el cabello y vestido con un pijama rosa adornado por osos de peluche, la mujer de la jungla podría pasar por una chica de campo cualquiera.

Me cuentan que la primera idea de algunos vecinos y policías de la zona fue encerrar su descubrimiento en una jaula y cobrar un céntimo de euro a quienes quisieran verla. Otros aseguraron que mejor sería devolverla a los espíritus de la jungla. Y hubo incluso quien pensó que podría ser rentable en los burdeles que han abierto en la provincia camboyana de Ratanakiri con la llegada de los primeros signos de desarrollo. Sar Yo llegó al lugar donde la retenían cuando se discutían las opciones y zanjó la discusión al reconocer a la joven como la hija que había perdido en octubre de 1989 y dado por muerta tres años de búsqueda después. «Me acerqué a ella y le dije: "Phoeung, soy yo, papá, no te preocupes, te voy a llevar a casa"», recuerda Sar. «Y entonces sonrió».

Phoeung ha vuelto a un mundo muy distinto al que dejó. La vivienda de la familia sigue sin tener agua corriente o electricidad -la bombilla y el televisor funcionan conectados a una batería que se carga a diario-, pero durante su ausencia Oyadao ha visto cómo se inauguraba la primera escuela, se instalaba una comisaría de policía y llegaban la televisión y la telefonía móvil. Los vecinos más acomodados han dejado de caminar varios kilómetros en busca de agua para subirse en ciclomotores japoneses con los que atraviesan una jungla en la que ya no mandan los espíritus, sino las empresas madereras que la están esquilmando. Columnas de humo anuncian los lugares donde los campesinos están haciendo más sitio para sus plantaciones y acabando con uno de los últimos bosques vírgenes del mundo. Desplazados por la civilización, muchos indígenas malviven en una pobreza agravada ahora por las afrentas de la desigualdad.

Todo este mundo nuevo parece abrumar a Phoeung. Su familia la sienta cada poco tiempo frente al televisor y ella se queda hipnotizada ante los vídeos musicales de jóvenes de su edad que se contonean ligeras de ropa y con los rostros maquillados. «Creo que le gusta mirarlos. De pequeña le gustaba mucho bailar», dice su madre, Rocham Yit, convertida para mi fortuna en intérprete de los silencios de su hija resucitada.

La joven ha pasado los primeros días asustada, refugiándose en una esquina de la casa y rehuyendo el contacto visual con los curiosos que se acercaban a fotografiarla. La escena, que se repite a diario, parece sacada de un zoológico, con niños y mayores contemplando lo que los periódicos han anunciado como «la niña mono» y el «ser medio humano, medio animal», esperando ver un movimiento o escuchar un alarido. Un platillo con dinero es presentado a todos los visitantes que quieren ver a la joven para que hagan una donación. «El Gobierno ha

dicho que los periodistas paguen un poco más», dice una de las hermanas, que cuenta el dinero recaudado de la mañana. Sin embargo, durante los dos días que he pasado en compañía de la familia, ninguno de sus miembros me ha pedido dinero

El señor Sar se justifica recordando que los 18 euros de sueldo al mes que cobra por su trabajo como jefe de policía de la comunidad no llegan para alimentar a los 15 familiares, incluidos sus siete hijos, que viven en su casa de 25 metros cuadrados. «Sólo pido la voluntad, porque no tenemos suficiente para hacernos cargo de Phoeung», se lamenta el padre.

Una de las primeras decisiones del único psicólogo que hasta ahora ha podido estudiar a Phoeung, el español Héctor Rifá, fue tratar de devolver la tranquilidad a un entorno que estaba adquiriendo una atmósfera circense. No más trasiego de curiosos, demostraciones públicas o cámaras fotográficas, que el especialista de la Universidad de Oviedo cree que son para la joven camboyana como «máquinas que echan fuego».

Rifá, miembro de la organización de Psicólogos sin Fronteras, realizaba en Camboya una investigación sobre la comunicación no verbal de las comunidades tribales cuando se conoció el descubrimiento de la mujer de la selva. Decidió desplazarse enseguida hasta Oyadao apremiado por los planes de otras ONG de llevársela a la capital «allí habría empeorado su situación» y se instaló con la familia para realizar una primera evaluación.

BALBUCEOS

La llegada de Rifá coincidió con los primeros signos de mejoría de Phoeung.

El psicólogo la ayudó a reconocerse mirándose en un espejo y logró que jugara con muñecos e interactuara brevemente, volviendo cada poco tiempo a su ensimismamiento. Phoeung ha recuperado el apetito y ha dado sus primeros paseos con ayuda de su madre y una hermana. La joven suele permanecer tranquila durante gran parte del día, alterándose por algún motivo al anochecer, cuando comienza a emitir sonidos que su padre ha recogido en una vieja grabadora.

Al escuchar la cinta, se aprecia que no son los gruñidos que se le atribuían al principio, sino palabras que la joven balbucea sin aparente sentido y que nadie ha conseguido descifrar. Phoeung nunca fue a la escuela porque entonces no había una a la que asistir, pero los lugareños la recuerdan como una niña llena de vida que hablaba perfectamente y pasaba el día jugando. Uno a uno, miembros de diferentes etnias y tribus de Ratanakiri han pasado por la casa para escuchar a la mujer de la selva y tratar de reconocer en sus intentos de comunicarse algunas de las lenguas indígenas de la zona. Todos se han marchado encogidos de hombros. «Es posible que si ha estado aislada durante mucho tiempo haya creado su propio lenguaje», asegura Rifá, que lleva cuatro años ayudando a las comunidades nativas locales.

Las únicas palabras inteligibles que Phoeung ha pronunciado hasta ahora en su lengua natal –la familia pertenece a la minoría étnica de los Phnong– han sido «papá», «mamá» y «me duele», las primeras que aprende un niño en sus primeros años de vida. Lo que no ha podido hacer todavía –y quizá no pueda hacer nunca– es responder a las dudas sobre su desaparición y su vida en la jungla. ¿Sobrevivió sola o tuvo contacto con algún grupo nómada de la selva? ¿Permaneció en algún momento cautiva? ¿Qué fue del primo que desapareció junto a ella, recién cumplidos los seis años, y que algunos testigos aseguran escapó cuándo Phoeung fue atrapada?

¿COMO HA SOBREVIVIDO?

Algunas conductas de su comportamiento indican claramente que Phoeung ha vivido largo tiempo en la jungla. Escarba en el suelo de forma intuitiva buscando gusanos o insectos. Tiene los sentidos del olfato y la vista extraordinariamente desarrollados. Antes de llevarse la comida a la boca, la olfatea. Siempre está alerta, vigilando lo que ocurre a su alrededor. Sus pies, machacados y encallados, pertenecen a alguien que no ha llevado nunca calzado. Y, sin embargo, el psicólogo español que trata a la joven asegura haber detectado también conductas que indicarían que en algún momento ha tenido contacto con otras personas.

La joven ha utilizado la cuchara para comer sin que nadie le haya indicado como hacerlo. Duerme boca arriba, con las piernas flexionadas, cuando lo normal entre los salvajes es hacerlo de forma encogida, en posición fetal. Sus manos, al contrario que sus pies, no presentan daños y sin duda no corresponden a alguien que ha caminado a cuatro patas. Su musculatura, débil y delgada, indica que al menos en estos últimos meses sus movimientos han sido mínimos. «Tiene ciertas habilidades culturales. No es una mujer mono, como se ha dicho, sino una persona que ha vivido en la jungla por un largo periodo de tiempo y que probablemente en algún momento ha tenido contacto en otro contexto, quizá con otras personas», asegura Rifá a Crónica al analizar los primeros días que ha pasado con ella y su familia.

La posibilidad de que Phoeung haya permanecido cautiva se ve reforzada por la doble cicatriz que tiene alrededor de la muñeca izquierda. Los vecinos dicen reconocer las señales porque son idénticas a las que producen las trampas de alambres que suelen utilizar para cazar fieras y otros animales. Los habitantes de Oyadao se han dividido entre quienes consideran posible la supervivencia de la niña en la jungla y quienes recuerdan que las selvas camboyanas están habitadas por tigres, leopardos, osos y algunas de las serpientes más venenosas del mundo. Es, además, una zona de malaria en la que las enfermedades matan cada año a cientos de personas, sobre todo a niños.

Do Yuk, un experimentado guía tribal que ha recorrido los bosques de Ratanakiri desde su infancia, asegura que la historia es verosímil porque la jungla ofrece todo lo necesario para sobrevivir. «Los árboles están llenos de frutas y hay agua suficiente. Creo que es posible, sobre todo tratándose de una persona que ya vivía en este entorno y que estaba acostumbrada a la zona. Las marcas de su brazo son las de una trampa. Es probable que alguien la atrapara en la jungla creyendo que era un animal y que haya estado encerrada», asegura Do.

La jungla de Ratanakiri es uno de los pocos sitios que quedan en el mundo donde la vegetación es lo suficientemente densa como para dar credibilidad a historias como ésta. La falta de luz y la consistencia de sus bosques hacen fácil perder la orientación y adentrarse más y más hasta alejarse a zonas de difícil acceso. Muchos han desaparecido así, sin dejar rastro.

A SALVO EN LA JUNGLA

Los locales todavía recuerdan al grupo de 34 personas que emergió de la selva en diciembre de 2004 tras haber pasado 25 años sin contacto alguno con otras personas. Se trataba de los habitantes de una aldea del noreste de Camboya que fue invadida en 1979 por las tropas vietnamitas que habían ocupado el país para acabar con el régimen de Pol Pot. Las familias huyeron hacia el bosque y durante el siguiente cuarto de siglo permanecieron escondidas creyendo que la guerra continuaba, sin saber que en realidad había terminado días después del asalto a su poblado. Vivieron huyendo de cualquier contacto humano por temor a que se tratara de soldados y durante su odisea llegaron a tener hasta 22 hijos.

Todos ellos sobrevivieron a la vida en la selva.

Si Phoeung se ha convertido involuntariamente en una celebridad internacional –su foto ha sido publicada en todos los periódicos del mundo– es en parte porque su hallazgo ha despertado de nuevo el mito de los niños ferales que Kipling describió en la ficción con su clásico *El Libro de la Selva* y Truffaut llevó al cine con el relato real de un niño encontrado en 1799 en el sur de Francia (*El niño salvaje*). Las historias de los hijos de la jungla, unas veces ciertas y otras producto de la fantasía, han llenado libros y ocupan cientos de páginas en Internet, donde webs como www.feralchildren.com incluyen listas de más de un centenar de supuestos casos desde los tiempos del imperio romano. Ahí están Kamala y Amala, dos hermanas indias que supuestamente crecieron con una manada de lobos en los años 20; Ssebutya, el niño ugandés cuidado por monos hasta su hallazgo en 1991; o Andrei, el caso más reciente de un niño ruso abandonado por sus padres que creció junto a perros salvajes.

La coincidencia entre los casos que se han confirmado como ciertos es la difícil readaptación de los niños una vez regresan a la civilización. Las complicaciones se agravan cuanto el protagonista es un niño en el momento de su desaparición y más prolongada ha sido su separación de la sociedad. La reeducación de alguien que, como en el caso de Phoeung, podría haber pasado casi dos décadas alejada de la civilización es vista por la mayoría de los expertos como un objetivo imposible. Héctor Rifá, en cambio, ha tomado el caso con entusiasmo y cree que todavía es pronto para saber con certeza si la joven camboyana se recuperará algún día. La intención del psicólogo es volver a Oyadao la próxima semana para seguir con sus sesiones con la joven camboyana y realizar un tercer viaje en febrero. «Hay que ver cuáles son los progresos en estas semanas. Quizá algún día nos pueda contar ella misma qué le ha ocurrido todos estos años», dice el especialista español.

Al caer la noche en Oyadao, Sar Yo se prepara para otra noche en vela vigilando a su hija. Los vecinos han prohibido a los niños que salgan solos a jugar o que se acerquen al bosque porque temen que los espíritus busquen a otra niña que llevarse si no logran recuperar a Phoeung. Bek, una anciana de 82 años que asegura recordar a Phoeung de niña, me cuenta que durante su juventud los espíritus solían secuestrar a los niños para jugar y que a los pocos días los devolvían con sus familias. «¿Por qué se quedaron con ella tanto tiempo? No lo sé, pero seguro que volverán. La quieren con ellos», dice Bek sentada en la cuneta de la carretera que cruza el pueblo y lleva a los bosques donde hace 18 años se perdió la hija de la jungla.

<http://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/587/1169938801.html>

2. ¿Para usted, qué es lectura crítica? Luego, realice una lectura crítica de la siguiente columna de opinión de Héctor Abad Faciolince.

LA CAVERNA ESTÁ CRECIENDO

Por: Héctor Abad Faciolince

GUSTAVO PETRO, QUE TIENE A DIOS en la boca y que fue uno de los grandes electores del beato Procurador, tuvo el otro día una amistosa conversación con el periodista radial Fernando Landaño Hoyos, "el héroe de Invercalsa". Celebraban su triunfo sobre el "viejo y caduco" Carlos Gaviria, ese ateo despreciable que legalizó la eutanasia y despenalizó la dosis personal.

No cabe duda de que el senador Petro fue la sorpresa de la consulta del Polo y de que su triunfo fue un golpe saludable a la clientela de la Anapo. Pero oyéndolo hablar el otro día pensé que el gran derrotado en las "primarias" del Polo fue el idioma. Oír hablar a Carlos

Gaviria, con su riqueza lexical, su dicción cuidadosa y su perfecta sintaxis, ha sido siempre un placer para la inteligencia. Oír a Petro, en cambio, es asistir a una catástrofe de la gramática. Para muestra esta perla: "Ahora todo el partido se debe de colocar en campaña". ¡Ay, no me duele la política, pero qué triste derrota para el castellano!

Ese mismo procurador apoyado por Petro estuvo hace poco en Medellín azuzando a la caverna que ha intentado bloquear un bonito proyecto de la alcaldía de Sergio Fajardo: la Clínica de la Mujer. Un columnista de El Colombiano, apologista de los paramilitares, uno que dice leer mis artículos tapándose la nariz, ha sido el gran abanderado de esta "campaña moral contra la clínica abortista".

Toda la batería, toda la beatería conservadora de la ciudad se metió de lleno contra el alcalde. Y al fin Salazar, en una melancólica carta al Arzobispo, determinó que en la Clínica de la Mujer no se harían abortos. Lo hizo, tengo entendido, para salvar al menos el proyecto donde se dará asistencia a las mujeres violadas y maltratadas, donde se asesorará a las adolescentes para que no se empiecen a embarazar a los trece años, donde se les dirá cómo evitar enfermedades venéreas como el papiloma, el sida o la sífilis, donde se les dirá que aunque el condón sea pecado, si se lo usa bien puede ser una buena medida para evitar embarazos y enfermedades.

La godarria cree que lo mejor sería no hacer esta Clínica de la Mujer, tan peligrosa para las sanas costumbres sexuales de las antioqueñas. Ellos aspiran a que en algunas parroquias se impartan cursos de abstinencia sexual hasta la noche de bodas. Los jóvenes, en vez de aprender a usar preservativo, deberían asistir a retiros espirituales. Y así como apoyan la "seguridad democrática", también aspiran a que la consigna uribista de "aplazar el gusto" sea también una política de Estado.

La Corte Constitucional sentenció con independencia y valentía que en Colombia es legal que se practiquen abortos en caso de violación, malformación del feto o grave peligro de vida para la madre. Es una sentencia buena, así sea tímida. Nos acerca un poco a los países civiles de toda Europa y a Estados Unidos. Era obvio que en la Clínica de la Mujer se pudiera prestar asistencia también en este aspecto fundamental de la salud reproductiva. Ya no se hará, por decisión de Salazar, pero al menos las mujeres podrán abortar, porque así lo permite la ley, en el Hospital General.

Pero la caverna trabaja para que esto se caiga y para que las "asesinas de niños" (así las llaman) no sólo sean condenadas por la Iglesia, sino también por la ley. El procurador de Petro ha declarado que la Ley de Dios está por encima de las leyes de la República. No quiere entender que nadie está obligando a abortar a las católicas. Ellas pueden decidir lo que les dicte su conciencia. Pero otras mujeres, católicas o no, pueden decidir legalmente otra cosa. Es esto lo que está vigente en Colombia.

Lo que pasa es que la caverna está creciendo, la godarria se apodera cada día más de todos los espacios de libertad, y con esta nueva reelección se prohibirá de nuevo fumar marihuana, morir dignamente si padecemos una enfermedad terminal, usar anticonceptivos o condón (si nos parece mejor para evitar el sida o el embarazo), o no dejar que crezca en el cuerpo de la mujer la infecta semilla de un violador violento.

DESARROLLO

*Anexo 7: Pruebas de salida***ANEXO 7: PRUEBAS DE SALIDA****INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO****FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES****LECTOESCRITURA I****RESUMEN Y LECTURA CRÍTICA****INSTRUCCIONES:**

1. **Resume el texto “Encuentro con la niña mono” de David Jiménez. Además, escriba que técnicas de resumen utilizó y por qué.**

ENCUENTRO CON LA «NIÑA MONO»

Phoeung escarba de forma instintiva buscando gusanos, huele la cuchara antes de comer y controla cualquier movimiento. Perdida 18 años en la selva, el periodista emplea 14 horas de tortuoso viaje desde la capital camboyana para verla y oírla.

DAVID JIMÉNEZ. Enviado especial a Oyadao (Camboya)

Algunas noches Rocham Phoeung espera a que todos se hayan dormido, se quita la ropa y gatea desnuda buscando la salida de la pequeña cabaña en la que su familia vive hacinada en este rincón perdido del noreste de Camboya. Quiere regresar a la jungla. Para los habitantes de la aldea de Oyadao, su insistencia en huir prueba que los mismos espíritus que la raptaron hace cerca de dos décadas han vuelto para llevársela de nuevo. Han decidido evitarlo adentrándose en las selvas de Ratanakiri y entregando a varios de sus animales en sacrificio.

-¿No la habéis tenido ya suficiente tiempo con vosotros? -pregunta Sar Yo, el padre de Phoeung, atravesando con su machete las entrañas de uno de sus mejores cerdos.

El paso del tiempo no ha desgastado el poder de las supersticiones en uno de los lugares más olvidados del mundo. Oyadao queda al final de una carretera de arena y piedras en tan mal estado que la utilidad del cinturón de seguridad es evitar golpearse la cabeza con el techo al pasar por sus baches. Pero ni la dureza del trayecto ni las 14 horas de camino desde la capital, Phnom Penh, han hecho desistir a los curiosos, periodistas, personal de ONG y funcionarios del Gobierno que llegamos a diario con los huesos molidos y las ropas envueltas en polvo.

Todos queremos conocer a la hija de la jungla.

Es lunes por la mañana. Una veintena de curiosos se asoman a la misera choza sin puerta ni ventanas de la familia de Phoeung. Flanqueo la entrada, la joven permanece inmóvil, tumbada en el suelo, ausente, sumida en el silencio en el que ha guardado los

interrogantes de su sorprendente reaparición el pasado 13 de enero. Han pasado 18 años desde que se perdió mientras daba de comer a los búfalos en el borde de la selva y aquella niña de nueve años ha regresado convertida en una mujer de 27.

Los leñadores que la encontraron aseguran que la joven caminaba a cuatro patas, gruñía como una fiera y tenía el aspecto de un mono. Sí, las supersticiones perduran en Ratanakiri: los gruñidos de Phoeung eran en realidad gritos de miedo; su aspecto animal, el resultado de la suciedad que la cubría; y su caminar encorvado, consecuencia de la fragilidad de un cuerpo que apenas podía sostenerse en pie. Hoy, después de que su madre la haya cepillado el cabello y vestido con un pijama rosa adornado por osos de peluche, la mujer de la jungla podría pasar por una chica de campo cualquiera.

Me cuentan que la primera idea de algunos vecinos y policías de la zona fue encerrar su descubrimiento en una jaula y cobrar un céntimo de euro a quienes quisieran verla. Otros aseguraron que mejor sería devolverla a los espíritus de la jungla. Y hubo incluso quien pensó que podría ser rentable en los burdeles que han abierto en la provincia camboyana de Ratanakiri con la llegada de los primeros signos de desarrollo. Sar Yo llegó al lugar donde la retenían cuando se discutían las opciones y zanjó la discusión al reconocer a la joven como la hija que había perdido en octubre de 1989 y dado por muerta tres años de búsqueda después. «Me acerqué a ella y le dije: "Phoeung, soy yo, papá, no te preocupes, te voy a llevar a casa"», recuerda Sar. «Y entonces sonrió».

Phoeung ha vuelto a un mundo muy distinto al que dejó. La vivienda de la familia sigue sin tener agua corriente o electricidad -la bombilla y el televisor funcionan conectados a una batería que se carga a diario-, pero durante su ausencia Oyadao ha visto cómo se inauguraba la primera escuela, se instalaba una comisaría de policía y llegaban la televisión y la telefonía móvil. Los vecinos más acomodados han dejado de caminar varios kilómetros en busca de agua para subirse en ciclomotores japoneses con los que atraviesan una jungla en la que ya no mandan los espíritus, sino las empresas madereras que la están esquilmando. Columnas de humo anuncian los lugares donde los campesinos están haciendo más sitio para sus plantaciones y acabando con uno de los últimos bosques vírgenes del mundo. Desplazados por la civilización, muchos indígenas malviven en una pobreza agravada ahora por las afrentas de la desigualdad.

Todo este mundo nuevo parece abrumar a Phoeung. Su familia la sienta cada poco tiempo frente al televisor y ella se queda hipnotizada ante los videos musicales de jóvenes de su edad que se contonean ligeras de ropa y con los rostros maquillados. «Creo que le gusta mirarlos. De pequeña le gustaba mucho bailar», dice su madre, Rocham Yit, convertida para mi fortuna en intérprete de los silencios de su hija resucitada.

La joven ha pasado los primeros días asustada, refugiándose en una esquina de la casa y rehuyendo el contacto visual con los curiosos que se acercaban a fotografiarla. La escena, que se repite a diario, parece sacada de un zoológico, con niños y mayores contemplando lo que los periódicos han anunciado como «la niña mono» y el «ser medio humano, medio animal», esperando ver un movimiento o escuchar un alarido. Un platillo con dinero es presentado a todos los visitantes que quieren ver a la joven

para que hagan una donación. «El Gobierno ha dicho que los periodistas paguen un poco más», dice una de las hermanas, que cuenta el dinero recaudado de la mañana. Sin embargo, durante los dos días que he pasado en compañía de la familia, ninguno de sus miembros me ha pedido dinero

El señor Sar se justifica recordando que los 18 euros de sueldo al mes que cobra por su trabajo como jefe de policía de la comunidad no llegan para alimentar a los 15 familiares, incluidos sus siete hijos, que viven en su casa de 25 metros cuadrados. «Sólo pido la voluntad, porque no tenemos suficiente para hacernos cargo de Phoeung», se lamenta el padre.

Una de las primeras decisiones del único psicólogo que hasta ahora ha podido estudiar a Phoeung, el español Héctor Rifá, fue tratar de devolver la tranquilidad a un entorno que estaba adquiriendo una atmósfera circense. No más trasiego de curiosos, demostraciones públicas o cámaras fotográficas, que el especialista de la Universidad de Oviedo cree que son para la joven camboyana como «máquinas que echan fuego».

Rifá, miembro de la organización de Psicólogos sin Fronteras, realizaba en Camboya una investigación sobre la comunicación no verbal de las comunidades tribales cuando se conoció el descubrimiento de la mujer de la selva. Decidió desplazarse enseguida hasta Oyadao apremiado por los planes de otras ONG de llevársela a la capital -«allí habría empeorado su situación»- y se instaló con la familia para realizar una primera evaluación.

BALBUCEOS

La llegada de Rifá coincidió con los primeros signos de mejoría de Phoeung.

El psicólogo la ayudó a reconocerse mirándose en un espejo y logró que jugara con muñecos e interactuara brevemente, volviendo cada poco tiempo a su ensimismamiento. Phoeung ha recuperado el apetito y ha dado sus primeros paseos con ayuda de su madre y una hermana. La joven suele permanecer tranquila durante gran parte del día, alterándose por algún motivo al anochecer, cuando comienza a emitir sonidos que su padre ha recogido en una vieja grabadora.

Al escuchar la cinta, se aprecia que no son los gruñidos que se le atribuían al principio, sino palabras que la joven balbucea sin aparente sentido y que nadie ha conseguido descifrar. Phoeung nunca fue a la escuela porque entonces no había una a la que asistir, pero los lugareños la recuerdan como una niña llena de vida que hablaba perfectamente y pasaba el día jugando. Uno a uno, miembros de diferentes etnias y tribus de Ratanakiri han pasado por la casa para escuchar a la mujer de la selva y tratar de reconocer en sus intentos de comunicarse algunas de las lenguas indígenas de la zona. Todos se han marchado encogidos de hombros. «Es posible que si ha estado aislada durante mucho tiempo haya creado su propio lenguaje», asegura Rifá, que lleva cuatro años ayudando a las comunidades nativas locales.

Las únicas palabras inteligibles que Phoeung ha pronunciado hasta ahora en su lengua natal -la familia pertenece a la minoría étnica de los Phnong- han sido «papá»,

«mamá» y «me duele», las primeras que aprende un niño en sus primeros años de vida. Lo que no ha podido hacer todavía -y quizá no pueda hacer nunca- es responder a las dudas sobre su desaparición y su vida en la jungla. ¿Sobrevivió sola o tuvo contacto con algún grupo nómada de la selva? ¿Permaneció en algún momento cautiva? ¿Qué fue del primo que desapareció junto a ella, recién cumplidos los seis años, y que algunos testigos aseguran escapó cuándo Phoeung fue atrapada?

¿COMO HA SOBREVIVIDO?

Algunas conductas de su comportamiento indican claramente que Phoeung ha vivido largo tiempo en la jungla. Escarba en el suelo de forma intuitiva buscando gusanos o insectos. Tiene los sentidos del olfato y la vista extraordinariamente desarrollados. Antes de llevarse la comida a la boca, la olfatea. Siempre está alerta, vigilando lo que ocurre a su alrededor. Sus pies, machacados y encallados, pertenecen a alguien que no ha llevado nunca calzado. Y, sin embargo, el psicólogo español que trata a la joven asegura haber detectado también conductas que indicarían que en algún momento ha tenido contacto con otras personas.

La joven ha utilizado la cuchara para comer sin que nadie le haya indicado como hacerlo. Duerme boca arriba, con las piernas flexionadas, cuando lo normal entre los salvajes es hacerlo de forma encogida, en posición fetal. Sus manos, al contrario que sus pies, no presentan daños y sin duda no corresponden a alguien que ha caminado a cuatro patas. Su musculatura, débil y delgada, indica que al menos en estos últimos meses sus movimientos han sido mínimos. «Tiene ciertas habilidades culturales. No es una mujer mono, como se ha dicho, sino una persona que ha vivido en la jungla por un largo periodo de tiempo y que probablemente en algún momento ha tenido contacto en otro contexto, quizá con otras personas», asegura Rifá a Crónica al analizar los primeros días que ha pasado con ella y su familia.

La posibilidad de que Phoeung haya permanecido cautiva se ve reforzada por la doble cicatriz que tiene alrededor de la muñeca izquierda. Los vecinos dicen reconocer las señales porque son idénticas a las que producen las trampas de alambres que suelen utilizar para cazar fieras y otros animales. Los habitantes de Oyadao se han dividido entre quienes consideran posible la supervivencia de la niña en la jungla y quienes recuerdan que las selvas camboyanas están habitadas por tigres, leopardos, osos y algunas de las serpientes más venenosas del mundo. Es, además, una zona de malaria en la que las enfermedades matan cada año a cientos de personas, sobre todo a niños.

Do Yuk, un experimentado guía tribal que ha recorrido los bosques de Ratanakiri desde su infancia, asegura que la historia es verosímil porque la jungla ofrece todo lo necesario para sobrevivir. «Los árboles están llenos de frutas y hay agua suficiente. Creo que es posible, sobre todo tratándose de una persona que ya vivía en este entorno y que estaba acostumbrada a la zona. Las marcas de su brazo son las de una trampa. Es probable que alguien la atrapara en la jungla creyendo que era un animal y que haya estado encerrada», asegura Do.

La jungla de Ratanakiri es uno de los pocos sitios que quedan en el mundo donde la vegetación es lo suficientemente densa como para dar credibilidad a historias como

ésta. La falta de luz y la consistencia de sus bosques hacen fácil perder la orientación y adentrarse más y más hasta alejarse a zonas de difícil acceso. Muchos han desaparecido así, sin dejar rastro.

A SALVO EN LA JUNGLA

Los locales todavía recuerdan al grupo de 34 personas que emergió de la selva en diciembre de 2004 tras haber pasado 25 años sin contacto alguno con otras personas. Se trataba de los habitantes de una aldea del noreste de Camboya que fue invadida en 1979 por las tropas vietnamitas que habían ocupado el país para acabar con el régimen de Pol Pot. Las familias huyeron hacia el bosque y durante el siguiente cuarto de siglo permanecieron escondidas creyendo que la guerra continuaba, sin saber que en realidad había terminado días después del asalto a su poblado. Vivieron huyendo de cualquier contacto humano por temor a que se tratara de soldados y durante su odisea llegaron a tener hasta 22 hijos.

Todos ellos sobrevivieron a la vida en la selva.

Si Phoeung se ha convertido involuntariamente en una celebridad internacional -su foto ha sido publicada en todos los periódicos del mundo- es en parte porque su hallazgo ha despertado de nuevo el mito de los niños ferales que Kipling describió en la ficción con su clásico *El Libro de la Selva* y Truffaut llevó al cine con el relato real de un niño encontrado en 1799 en el sur de Francia (*El niño salvaje*). Las historias de los hijos de la jungla, unas veces ciertas y otras producto de la fantasía, han llenado libros y ocupan cientos de páginas en Internet, donde webs como www.feralchildren.com incluyen listas de más de un centenar de supuestos casos desde los tiempos del imperio romano. Ahí están Kamala y Amala, dos hermanas indias que supuestamente crecieron con una manada de lobos en los años 20; Ssebunya, el niño ugandés cuidado por monos hasta su hallazgo en 1991; o Andrei, el caso más reciente de un niño ruso abandonado por sus padres que creció junto a perros salvajes.

La coincidencia entre los casos que se han confirmado como ciertos es la difícil readaptación de los niños una vez regresan a la civilización. Las complicaciones se agravan cuanto el protagonista es un niño en el momento de su desaparición y más prolongada ha sido su separación de la sociedad. La reeducación de alguien que, como en el caso de Phoeung, podría haber pasado casi dos décadas alejada de la civilización es vista por la mayoría de los expertos como un objetivo imposible. Héctor Rifá, en cambio, ha tomado el caso con entusiasmo y cree que todavía es pronto para saber con certeza si la joven camboyana se recuperará algún día. La intención del psicólogo es volver a Oyadao la próxima semana para seguir con sus sesiones con la joven camboyana y realizar un tercer viaje en febrero. «Hay que ver cuáles son los progresos en estas semanas. Quizá algún día nos pueda contar ella misma qué le ha ocurrido todos estos años», dice el especialista español.

Al caer la noche en Oyadao, Sar Yo se prepara para otra noche en vela vigilando a su hija. Los vecinos han prohibido a los niños que salgan solos a jugar o que se acerquen al bosque porque temen que los espíritus busquen a otra niña que llevarse si no logran recuperar a Phoeung. Bek, una anciana de 82 años que asegura recordar a Phoeung de

niña, me cuenta que durante su juventud los espíritus solían secuestrar a los niños para jugar y que a los pocos días los devolvían con sus familias. «¿Por qué se quedaron con ella tanto tiempo? No lo sé, pero seguro que volverán. La quieren con ellos», dice Bek sentada en la cuneta de la carretera que cruza el pueblo y lleva a los bosques donde hace 18 años se perdió la hija de la jungla.

<http://www.elmundo.es/suplementos/cronica/2007/587/1169938801.html>

2. ¿Para usted, qué es lectura crítica? Luego, realice una lectura crítica de la siguiente columna de opinión de León Valencia.

LA DESHUMANIZACIÓN DE 'JOJOY', Y DE TODOS

Por: León Valencia

La caída de 'Jojoy' nos muestra cuán largo será el camino para espantar la violencia.

Leí en los confidentiales de Semana sobre el desprecio por la vida humana de alias el 'Mono Jojoy'. Citan sus correos electrónicos. Se refiere a los infiltrados, a los desertores y a los secuestrados. Habla del fusilamiento de decenas de ellos con una frialdad que hiela el corazón.

Había visto la rueda de prensa en la que el ministro de Defensa, Rodrigo Rivera, daba cuenta de la muerte de 'Jojoy' y también me había estremecido. Después de narrar el pavoroso bombardeo al campamento de las Farc y señalar con júbilo la cifra de muertos de la guerrilla se detenía a lamentar la muerte de 'Sacha', una perrita -decía- sacrificada en esta campaña memorable.

Seguí con igual aprehensión las reacciones de la opinión pública ante las imágenes de los guerrilleros destrozados, vueltos un guiñapo, deformados hasta la saciedad. Nada de estupor. Cierta deleite en muchos de los comentarios.

Esto es serio, muy serio. No hay recato ante la muerte. No alcanzamos a ver en los cadáveres las huellas de nosotros. No sentimos la especie. La agonía del otro es un hecho banal. La deshumanización del país ha crecido a pasos agigantados.

De tiempo atrás, los guerrilleros despojaron a su enemigo de la condición humana. En el Eln llaman "plaga" a la Fuerza Pública. En las Farc los tratan de "chulos". Parece irrelevante. Pero esa expulsión simbólica del contrario de la especie humana es una autorización para la barbarie.

También lo es ese extraño hecho de darle la condición de baja en las propias filas a la muerte de un animal que acompaña las operaciones, o la atribución de "demonio" a este o aquel jefe guerrillero, o el inusitado goce con los destrozos y las mutilaciones de quienes nos han ofendido.

Algo muy malo pasa en la conciencia de los colombianos. Los hombres han matado a sus semejantes en todos los tiempos y en todas las culturas. Lo han hecho en guerras y en reyertas personales. No pocas veces con métodos que aterran. Pero la indiferencia

o el disfrute de la muerte de los semejantes en un nación entera es el ambiente para el holocausto.

Siguiendo el rastro de estas actitudes en todos los actores del conflicto y en la sociedad colombiana, podremos entender por qué a las Farc no les importa enviar las imágenes de los secuestrados vejados y humillados o sembrar el territorio de minas antipersona para mutilar a militares y civiles.

Por qué los paramilitares exhiben como trofeos los cadáveres de campesinos indefensos en una ronda macabra que ha cobrado la vida de más de 150.000 personas, según cálculos de la Fiscalía; por qué en nuestra Fuerza Pública militan personas capaces de asesinar a sangre fría a ciudadanos inermes para presentarlos como combatientes.

'Jojoy', según nos cuenta Alfredo Molano en una columna reciente, forjó esa insensibilidad devastadora en una historia de exclusiones, agresiones y venganzas. No es excusa. No hay excusa para matar a personas indefensas o para vulnerar su dignidad hasta esclavizarlas. Menos la hay en agentes del Estado y en vastos sectores de la sociedad para celebrar la muerte y la sevicia.

La caída de 'Jojoy' nos muestra cuán largo será el camino que deberá recorrer la sociedad colombiana para espantar la violencia, la muerte y la ignominia. No bastará con acabar con las guerrillas o negociar con ellas la paz.

El cambio es más profundo. Tiene mucho de ética. Tiene mucho de humanismo. Se necesita, por supuesto, una gran fuerza social capaz de deslegitimar la violencia como recurso político o como instrumento de riqueza. Pero se requiere el compromiso íntimo de honrar la vida del otro como si fuera la propia.

http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/lenvalencia/ARTICULO-WEBNEW_NOTA_INTERIOR-8079881.html

**Institución Universitaria de Envigado
Facultad de Ciencias Políticas y Jurídicas
Examen parcial de Técnicas Comunicativas**

Profesor: José Ignacio Henao Salazar

Fecha: 3 de noviembre de 2011

Instrucciones:

1. Resuma el texto *Un cero en oratoria*, aplicando las macrorreglas propuestas por Van Dijk. Valor 1.5
2. Explique las técnicas utilizadas para resumir. Valor 1.0
3. Realice una lectura crítica del texto *Ministerio y reforma a la justicia*. Valor 1.5
4. Explique qué es una lectura crítica. Valor 1.0

Un cero en oratoria

Los adolescentes carecen de habilidad para expresarse en público - La receta de los expertos pasa por potenciar los debates en la escuela y la Universidad
ELISA SILIÓ - Madrid - 16/05/2011

Con independencia de saberse la lección o no, cuando a un adolescente le llaman a la pizarra le embarga el pavor escénico. Es más que habitual que el *reo* esquive entonces la mirada, juegue con el boli, cruce los brazos, se atuse el pelo nerviosamente y no encuentre las palabras adecuadas para hacerse entender, sea gritando o para el cuello de su camisa. Veredicto: un cero en oratoria. La mayoría de los españoles -de la quema no se salvan tampoco los adultos- no controla ninguno de los tres tipos de lenguaje: verbal (palabra), gestual o paraverbal (voz). Cuesta hasta levantar la mano para preguntar en clase. "Nos puede el sentido del ridículo y no hay que tenerlo. Hablar es algo natural y hacerlo delante de mucha gente no cambia las cosas", asegura la periodista Mónica Pérez de las Heras, que imparte cursos a profesionales. "No gestionamos bien el lenguaje, delegamos en el subconsciente. Decimos una cosa de palabra pero, a lo mejor, lo contrario con los gestos", prosigue.

"Hay que aprender a controlar la inteligencia emocional desde pequeños. Por ejemplo, en la guardería, trabajando la empatía. En Estados Unidos, a los 11 años los niños exponen en clase, debaten y cuando llegan a la Universidad ya están preparados", sostiene Pérez de las Heras, autora de *¿Estás comunicando?* y *El secreto de Obama*. "Los niños ven como un castigo salir a la pizarra y, por eso, para habituarles, deberían de explicarse delante de ella desde los tres años", añade Miguel Gómez-Aleixandre, profesor del club de debate del CEU-San Pablo. Manuel Sánchez-Puelles, ganador de varios concursos hablados, también apuesta por la edad temprana: "Los niños no tienen vergüenza y hay que aprovechar ese momento para que expresarse en público les parezca una cosa natural".

En Italia y Francia abundan los exámenes orales en secundaria y pasan una prueba en Selectividad. En España, a partir del próximo año, existirá un examen oral en lengua extranjera para acceder a la Universidad, mientras los Gobiernos autonómicos planean organizar campeonatos de debate. Tímidamente empiezan a celebrarse también en colegios, como el Balder (Las Rozas, Madrid) cuyos alumnos de 5º y 6º de primaria compitieron en su octava edición con tres escuelas. El tema a discutir: ¿reciclamos todo lo que necesita nuestro medioambiente? Cada equipo lo formaba un capitán, un documentalista y tres oradores.

"Una cosa es repetir como un papagayo lo que has aprendido en un examen y otra convencer al público construyendo un discurso que se va cambiando si se necesita", diferencia Adolfo Lucas, coordinador de las mesas de debate en la Universidad Abat Oliba CEU y autor de *El poder de la palabra*. "Desde el momento en el que el niño tiene una base de lectura y escritura, cuando uno es capaz de expresarse, debe aprender persuasión".

Oratoria no es una asignatura obligatoria en las universidades españolas, "pero lo será a medio plazo porque Bolonia impulsa estas habilidades y capacidades", asegura Gómez-Aleixandre, coordinador del campeonato Inter CEU. Cada vez más universidades ofrecen clases complementarias. Entre esa red también se organizan torneos en los que se enfrentan conjuntos de dos a seis personas. "Te proponen dos temas y tienes 20 días para preparar la postura a favor y en contra. Un minuto antes, te enteras de qué vas a debatir y en qué lado estás", cuenta Sánchez-Puelles.

Este licenciado en Derecho y Ciencias Políticas venció en pareja el torneo Pasarela y le llovieron las ofertas de trabajo. Por algo lo patrocinan las grandes consultoras y los despachos de abogados, que encuentran un excelente nicho de nuevos empleados

entre sus 120 participantes. "Tuvimos que prepararnos dos preguntas: ¿debe haber un tope en la retribución a los grandes directivos? y ¿beneficia a la educación española el plan Bolonia? Creo que les convenció la falta de miedo al exponer y el conocimiento profundo del tema", concluye.

Al menos, los resultados del estudio europeo Reflex sobre competencias de los egresados demuestran que los españoles son conscientes de su incapacidad "de presentar en público productos, ideas o documentos". Se califican con un 4,7. Tan solo se reconocen peores en idiomas.

http://www.elpais.com/articulo/educacion/cero/oratoria/elpepusocedu/20110516elpepedu_1/Tes

Ministerio y reforma a la Justicia

Rafael Nieto Loaiza | Publicado el 17 de julio de 2011

Hay que bajar las expectativas. La recreación del Ministerio no arreglará el desastre de administración de justicia que sufrimos.

No digo que volver al Ministerio de Justicia no sea una necesidad. La fusión con Interior terminó en que en la agenda del gobierno la justicia quedó subordinada a la política y no hubo interlocutor permanente con las altas cortes. Y permitió que se nombrara como ministro incluso a quien no era abogado y en su arrogancia pretendía fungir como uno, Pretelt de la Vega. Se requiere, además, alguien que se siente en el Consejo de Ministros y ahí pueda presionar la definición de la política criminal y defender las causas de la justicia.

Pero ni aun una persona de las formidables calidades de Juan Carlos Esguerra, el nuevo Ministro, podrá resolver los problemas que nos aquejan. Y no podrá hacerlo porque esos problemas no dependen del Ministerio. Son de la Rama Judicial, autónoma por definición constitucional. Y la Rama Judicial ni se quiere reformar ni, por supuesto, acepta que la reformen.

Se ha intentado varias veces. Cinco propuestas de reforma a la justicia, que recuerde, se elaboraron durante la administración de Uribe. Me consta que al menos dos de ellas se hicieron con participación activa de las cortes que, al final del proceso y cuando parecía alcanzado el acuerdo, se dedicaron a torpedear las propuestas hasta hundirlas. Después la pelea de la Suprema con el Presidente hizo imposible cualquier esfuerzo. La distancia se hizo tan grande que un sector de la Corte, en clara retaliación y en abierta contravía de la Constitución, hizo imposible por más de un año la elección de Fiscal General.

Son tiempos pasados. El Gobierno está de luna de miel con los tribunales. Con todo, ya admite que no será posible alcanzar un acuerdo con las cortes para presentar un proyecto consensuado de reforma. Algunos lo dijimos desde el principio: ese acuerdo no es posible porque, repito, los magistrados no quieren reforma alguna. Prefieren el statu quo, que los hace poderosos y temibles.

Supongo que a pesar de las advertencias, sin embargo, el Gobierno necesitaba mostrar a la opinión pública que había buscado un consenso con las cortes. Ya lo hizo. Se sentó por un año con ellas, sin éxito. Ahora no tiene opción distinta que presentar al Congreso una propuesta de reforma, integral y coherente.

Es una lástima que Esguerra no haya participado activamente en su elaboración. Ha vivido y sufrido el sistema judicial y sabe del estado actual de cosas. Desde su experiencia habría insistido en los aspectos que más interesan a los ciudadanos: la necesidad de una justicia pronta y cumplida y no la eternamente morosa que nos agobia, la simplificación de los procedimientos, la urgencia de seguridad jurídica, el acceso rápido y fácil de todos los ciudadanos al sistema, la despolitización de los

magistrados, la purga de los corruptos, el mejoramiento de la calidad de jueces y sentencias.

El riesgo está en quedarse en asuntos que, si bien son importantes, interesan sólo a unos pocos o son muy técnicos, como la tutela contra sentencias. Confiemos en que el Gobierno se la juegue toda y, como en otros temas polémicos, sea capaz de sacar adelante la reforma en el Congreso. Para eso cuenta con la Unidad Nacional. Pero será más difícil ahora: los congresistas le tienen pavor a la Suprema y al Consejo de Estado. No olvidan que su libertad y su curul dependen de ellos.

http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/M/ministerio_y_reforma_a_la_justicia/ministerio_y_reforma_a_la_justicia.asp?CodSeccion=219

Anexo 8: Rúbrica para las pruebas de entrada y salida

ANEXO 8: RÚBRICA PARA LAS PRUEBAS DE ENTRADA Y SALIDA

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

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA PRUEBA DE ...

1. Descripción de la rúbrica:

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

1.1. Material

La prueba de entrada se compone de dos lecturas:

- 1.
- 2.

1.2 Competencias a evaluar

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

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

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

1.3 Descripción de la prueba

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

1.4 Tabla de criterios

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

Resumen

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

Variables	Aspecto	Nivel de desempeño	
		Sí	No

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

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

Lectura crítica

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

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

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

Argumentación

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

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

El puntaje máximo para esta parte de la prueba es de 11 puntos.

Anexo 9: Formato acta de consentimiento

ANEXO 9: FORMATO ACTA DE CONSENTIMIENTO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Análisis sociolingüístico de niveles de literacidad de jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.

Investigador: David Alberto Londoño Vásquez.

Nombre del participante:

Yo,

_____ identificado (a) con cédula de ciudadanía No _____ de
 _____ y con _____ domicilio _____ en

DECLARO que participo de forma voluntaria en esta investigación, la cual tiene como objetivo general: Describir los niveles de literacidad de los jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado y la correlación existente con los factores sociolingüísticos. Además, doy fe que se me ha proporcionado la siguiente información:

- Los propósitos y las metas a alcanzar con dicha investigación.
- La información relacionada con nombre y apellidos no será publicada en los resultados ni en el informe final.
- La información recolectada a través de la encuesta no será entregada a un tercero ni a la Institución Universitaria de Envigado de forma individual.
- Las entrevistas serán a profundidad y se realizarán de forma individual con preguntas abiertas relacionadas única y exclusivamente con los intereses de la investigación. Estas entrevistas serán grabadas y el entrevistador podrá tomar notas si así lo considera pertinente.
- Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrito y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos, manteniendo mi nombre en anonimato.
- En cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar al investigador al tomar esta decisión a través de medio escrito con un mes de anticipación.

De igual forma, entiendo y acepto que la participación en dicho proyecto no me generará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.

Doy fe que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó de manera clara y sencilla lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además de que en forma personal y sin presión externa se me

ha permitido realizar todas las observaciones y se me ha aclarado las dudas e inquietudes que he planteado.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmamos:

El (la) participante

Documento de identidad

Investigador

Ciudad y fecha:

Anexo 10: Carta descriptiva diseñada para los cursos que componen la muestra

ANEXO 10: CARTA DESCRIPTIVA DISEÑADA PARA LOS CURSOS QUE COMPONEN LA MUESTRA

CONTENIDO

1	ASIGNATURA	iError! Marcador no definido.
1.1	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	iError! Marcador no definido.
1.2	PROGRAMA	iError! Marcador no definido.
1.3	CÓDIGO	iError! Marcador no definido.
1.4	NIVEL	iError! Marcador no definido.
1.5	VIGENCIA	iError! Marcador no definido.
1.6	REQUISITOS	iError! Marcador no definido.
1.7	CORREQUISITOS	iError! Marcador no definido.
1.8	LINEA DE ENFASIS *	iError! Marcador no definido.
1.9	ES HABILITABLE?	iError! Marcador no definido.
1.10	NUCLEO TEMÁTICO*	iError! Marcador no definido.
1.11	CRÉDITOS ACADÉMICOS	iError! Marcador no definido.
2	MARCO ESTRATÉGICO	iError! Marcador no definido.
2.1	MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN	iError! Marcador no definido.
2.2	FACTORES DE CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD	iError! Marcador no definido.
2.3	*PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	iError! Marcador no definido.
2.4	JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA	iError! Marcador no definido.
2.5	OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA	iError! Marcador no definido.
2.6	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA	iError! Marcador no definido.
3	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	iError! Marcador no definido.
4	UNIDADES DE APRENDIZAJE	iError! Marcador no definido.
5	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	iError! Marcador no definido.
6	PRODUCTO FINAL	9
7	EVALUACIÓN	iError! Marcador no definido.
8	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	iError! Marcador no definido.
9	RECURSOS	iError! Marcador no definido.
10	CONTENIDO TEMÁTICO POR CLASE	iError! Marcador no definido.
10.1	ACTIVIDADES DE TRABAJO INDEPENDIENTES	iError! Marcador no definido.

ASIGNATURA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	Desarrollo de niveles de literacidad para la universidad			
PROGRAMA	Todos los programas académicos			
CÓDIGO		NIVEL		
VIGENCIA				
REQUISITOS				
CORREQUISITOS				
LINEA DE ENFASIS *				
ES HABILITABLE?	SI		NO	X
NUCLEO TEMÁTICO*				
CRÉDITOS ACADÉMICOS	CR	TAP	TAI	TAA**
	-	64	24	12

*Sólo para mallas por núcleo temático y/o problematizador.

** Aplica según el programa aprobado en el registro calificado.

CR: Créditos.

TAP: Trabajo Académico Presencial.

TAI: Trabajo Académico Independiente.

TAA: Trabajo Académico Asesorado.

MARCO ESTRATÉGICO**MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

Propender por la formación integral de profesionales en diferentes campos del conocimiento, seres humanos con sentido de responsabilidad social, que exalten en sí mismos y en los demás la dignidad humana para una sana y pacífica convivencia en medio de la diferencia, capaces de respetar y hacer respetar el entorno, de generar cambios y adaptarse proactivamente a las circunstancias que les imponen el mundo contemporáneo y sus desarrollos tecnológicos.

FACTORES DE CONTRIBUCIÓN DE LA ESCUELA DE IDIOMAS

Facilitar herramientas comunicativas y metalingüísticas para la adquisición y el uso competente de lenguas extranjeras mediante un proceso que incluye elementos de aprendizaje fundamentados desde lo cognitivo, socio-afectivo e investigativo, apoyado en el modelo pedagógico dialógico de la Institución Universitaria de Envigado.

JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

El lector se apropia del sentido que construye el autor y a partir de ahí, interpreta, confronta, reelabora, los significados del texto original. Esta característica es denominada por la lingüística textual como intertextualidad. Todo texto tiene que contar con la colaboración del lector para que éste pueda captar, especialmente, los significados implícitos. Este aspecto es básico para el desarrollo de competencias tales como: la interacción con otros discursos, la comprensión cabal de los sentidos que contienen los textos, lo cual debe llevar a la reflexión y el análisis. Así mismo, la lectura es fundamental para la producción textual, porque los textos nos sirven de modelos para nuestra propia escritura.

La experiencia en la Institución Universitaria de Envigado nos muestra que los estudiantes, en su gran mayoría, tienen dificultades para comprender los textos, especialmente para captar la idea global, como se demuestra en la elaboración de resúmenes y en la producción textual, debido a que no son capaces de seguir una idea, un tema, no relacionan párrafos. Igualmente, tienen dificultades para captar las ideas de un texto y compararlas con otro y con sus conocimientos previos, y con la realidad que los rodea.

Otro aspecto tiene que ver con la construcción textual, cuando escriben no introducen las ideas, no elaboran párrafos de desarrollo coherentes ni concluyen de manera acertada, la temática que vienen desarrollando. Otra dificultad es la capacidad para citar y referenciar. Además, la corrección es un proceso para el cual no están preparados, tanto que se niegan a tildar las palabras que lo exigen.

Realmente, los estudiantes de la IUE escriben o dicen lo primero que se les viene a la cabeza, lo que está relacionado con sus intereses ideológicos, como si no existiera el texto para realizar el ejercicio. Cuando están comentando un texto, se les olvida quién es el autor, cuál es el título, cuándo se publicó y en qué medios.

Por todo lo anterior, el desarrollo de dichas competencias es prioritario para la construcción de nuevos conocimientos, que es la razón de ser de la universidad. A medida que potenciemos el nivel de lectura y escritura de nuestros estudiantes, mejoramos la calidad académica de los mismos, y la calidad de los profesionales que egresan de la educación superior.

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA

Potenciar el nivel de lectura, escritura, escucha y la expresión oral de los estudiantes de la Institución Universitaria de Envigado que ingresan a cada uno de los programas académicos de la IUE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA

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

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

1.	Dimensión	Praxeológica
1.1	Competencia	Interpretativa Capta y diferencia los distintos significados que contienen los textos.
1.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de reconocer, diferenciar e interpretar el significado ofrecido por un texto. De esta forma los contenidos ofrecidos por el autor, le permitirán forjar juicios pertinentes de la historia y la realidad a la que

		se enfrentan.
--	--	---------------

2.	Dimensión	Praxeológica
2.1	Competencia	Interpretativa Diferencia la estructura, el lenguaje de los textos, con énfasis en lo relacionado con la carrera y los discursos profesionales
2.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de asociar y aplicar a su perfil profesional un contenido temático a partir del discernimiento del mismo- Así mismo podrá incrementar su léxico y reconocer figuras literarias que complementan el significado del texto y su estructura.

3.	Dimensión	Praxeológica
3.1	Competencia	Interpretativa-Propositiva Resume adecuadamente los diferentes tipos de textos, aplicando las estrategias que propone la lingüística textual.
3.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de construir síntesis de contenidos, identificar ideas principales, secundarias y complementarias, además de distinguir argumentos en orden ascendente y viceversa según la propuesta del autor. De igual forma podrá aplicar su capacidad de síntesis a diferentes metodologías de organización de textos, tales como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, flujogramas, resúmenes, ensayos, entre otros.

4.	Dimensión	Praxeológica
-----------	------------------	--------------

4.1	Competencia	Propositiva-Argumentativa Produce textos con calidad y estructura textual: con introducción, desarrollo, transición y conclusión ; concisos, claros, adecuados y correctos; además, con coherencia, cohesión, eficacia y eficiencia .
	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de analizar el valor temático de un texto y producir uno nuevo a partir de la identificación de una tesis, sus argumentos, ejemplos, desarrollo, entre otros, así como de la correcta aplicación de conectores para el logro de textos completos y coherentes que den respuesta a una necesidad comunicativa.

5.	Dimensión	Praxeológica
5.1	Competencia	Argumentativa Argumenta siguiendo la propuesta de la pragmadialéctica.
5.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de interpretar un texto según la intención comunicativa del autor, pero al mismo tiempo desarrollará juicio y criterio para interpretarlo según su opinión frente al tema, su pertinencia en el contexto y la comparación con otros autores.

6.	Dimensión	Praxeológica
6.1	Competencia	Propositiva Cita y referencia de manera adecuada.
6.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de leer e identificar tanto contenidos temáticos como autores a partir de una propuesta bibliográfica. El estudiante está en capacidad de argumentar con juicio y criterio a partir de un postulado referente. El estudiante estará en capacidad de anteponer opiniones propias y de otros autores para redactar textos expositivos

		y argumentativos lógicos, coherentes y con sentido.
--	--	---

7.	Dimensión	Praxeológica
7.1	Competencia	Propositiva-Argumentativa Expone ideas y temáticas de forma apropiada, de tal manera que se capte la atención del público que se dirigen.
7.1.1	Indicadores	El estudiante desarrollará habilidades comunicativas basadas en la correcta aplicación de las técnicas de redacción, lectura y escucha del entorno, así como también la adecuada aplicación de la dialéctica para el desarrollo de un discurso convincente.

8.	Dimensión	Praxeológica
8.1	Competencia	Propositiva-Argumentativa Elabora un trabajo, de acuerdo con la carrera, siguiendo los pasos de un proyecto de investigación.
8.1.1	Indicadores	El estudiante estará en capacidad de reconocer y elaborar los correctos pasos para el desarrollo y presentación de un trabajo de investigación, colocando en juego su motivación personal, el conocimiento que tenga del tema, la información que recolecte y la correcta elaboración del cuerpo del trabajo para responder asertivamente a una tesis, su desarrollo, argumentos y conclusiones de aplicabilidad a su futuro profesional.

UNIDADES DE APRENDIZAJE

1. Diferentes tipos de significados y de textos.
2. El resumen y las macrorreglas.
3. Producción Textual:
 - 3.1. Coherencia
 - 3.2. Cohesión y marcadores textuales

- 3.3. Adecuación
- 3.4. Corrección
- 3.5. Intertextualidad
 - 3.5.1. Conocimientos previos
 - 3.5.2. Apoyo textual
- 3.6. Citación y referenciación
- 3.7 Situacionalidad
- 3.8 Informacionalidad
- 4. Argumentación
 - 4.1. Punto de vista
 - 4.2. Diferenciar opinión y argumentación
 - 4.3. Falacias argumentativas
- 5. Expresión oral
 - 5.1. Manejo del tema
 - 5.2. Manejo del público
 - 5.3. Preparación de la presentación

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Es un curso teórico-práctico, en el que la teoría debe ser manejada básicamente por el profesor. Como estamos desarrollando habilidades, el trabajo, la participación y la iniciativa del estudiante son determinantes para el éxito del trabajo. Se realizarán talleres, donde los estudiantes formarán equipos para hacer un trabajo cooperativo tal como lo propone Cassany (1999), actividades individuales para diferenciar el nivel de lectura y escritura de cada estudiante, porque hay problemas individuales y problemas grupales. La participación del profesor es fundamentalmente de orientador y las actividades esenciales las deben realizar los estudiantes. Además, los estudiantes deben leer previamente los materiales que se les indica para cada sesión o taller.

Finalmente, los ejercicios de escritura no se devuelven simplemente, sino que se revisan con cada uno de los estudiantes; cuando el trabajo es cooperativo, lo revisan los estudiantes. El estudiante tiene una participación activa, por tanto, puede hacer sugerencias, fijar su punto

de vista e inclusive no compartir ciertos enfoques con el profesor. También, se aprovecharán los recursos digitales que permitan afianzar y posibilitar el logro de los objetivos.

PRODUCTO FINAL

Al finalizar, los estudiantes elaborarán un texto argumentativo de tipo ensayo, de acuerdo con su carrera.

EVALUACIÓN

Esta debe ser tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Para la primera, se propone el seguimiento constante de las aptitudes y actitudes de los estudiantes; esto se reflejará en los trabajos propuestos para la evaluación cuantitativa y que puedan ser de diversa índole:

Seguimiento: 60%

Parcial: 20%

Final: 20%

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BOLÍVAR, Adriana (2004). "Análisis crítico del discurso de los académicos". En: *Signos*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, Vol. 37, No. 55, pp. 7-18.

CARLINO, Paula (2004). "Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad". En: *Lectura y Vida*. Buenos Aires: año 25, No. 1, marzo de 2004.

CASSANY, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel (2002). "Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia". En: Parodi, Giovanni (editor). *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, pp. 355-372.

CASSANY, Daniel (2003). "Aproximación a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones". En: *Tarbiya*. Madrid: Universidad Autónoma, primer semestre, No 32, pp. 113-132.

CASSANY, Daniel (2003). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1995). *La lectura en la universidad*. Medellín: U. de A.

- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1999). "El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico". En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Medellín: Universidad de Antioquia, Vol. 22 No. 1, enero-junio, pp. 77-95.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1999). "La lectura en la universidad de Antioquia: informe preliminar". En: *Signos*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, Vol. XXXII, No. 45-46, pp.83-101.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1998). "Conversación con Daniel Cassany". En: *Lingüística y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia, año 19, No. 33, enero-junio, pp. 76-85.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1998). "Niveles de comprensión textual en la Universidad de Antioquia". En: *Lingüística y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia, año 19, No. 33, enero-junio, pp.151-164.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (2000). "Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario". En: *Íkala*. Medellín: Universidad de Antioquia, Vol. 5, Nos. 9-1º0, enero-diciembre, pp. 7-24.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (2001). "Experiencia de investigación en un taller de lectura y escritura para maestros". En: Martínez, María Cristina (comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL y Universidad del Valle, pp. 139-160.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: Icfes.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (2003). "La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso". En: *Actas pedagógicas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, Vol. 9, junio, pp. 76-84.
- CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio (1986). *Clase social y lenguaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DUBOIS, María Eugenia (1995). "Lectura y formación docente". En: *Hojas de Lectura*. Santafé de Bogotá: Fundalectura, No. 32, febrero, pp. 8-13
- FAIRCLOUGH, N & R, Wodak. (2000). Análisis crítico del discurso. En: *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Paidós. p.p 367-404.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996). "El Mejor Oficio del Mundo". En: *El Espectador*. Santafé de Bogotá: 9 de octubre, p. 4 A.
- KALMANOVITZ, Salomón (1989). "Español y literatura para la tolerancia". En: *Magazín Dominical*. *El Espectador*. Bogotá: 12 de febrero.

- LOMAN G., María Isabel (1995). "Un modelo para evaluar la comprensión de la lectura". En: *Desde el Sur, Humanismo y Ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, año I, No. 3, diciembre, pp. 44-48.
- MARTÍNEZ, María Cristina (1995). *Análisis del discurso*. Cali, Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- MELO, Jorge Orlando (2001). "Mensaje de error: la educación superior y las bibliotecas". En: *elmalpensante*. Santafé de Bogotá: No. 32, agosto 1-septiembre 15, pp. 26-41.
- PARDO ABRIL, Neila Graciela (1995). "Procesos Textuales. En busca de calidad en la enseñanza del español". En: *Lenguaje*. Cali: No.22, agosto, pp. 68-79.
- PERONARD THIERRY, Marianne et al (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría al aula de clases*. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- PIERRE, Regine (1997). "Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer". En: *La Lectura*. Cali: Univalle, pp.131-164
- RENKENMAN, J. 1993. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa Editori.
- RIUS DE BELAUSTEGUIGOITIA, Pilar y Andoni Garrita (2004). "Un programa de atención diferenciada para estudiantes universitarios". En: *Perfiles Educativos*. México: UNAM, CESU, Vol. XVI, No. 104, pp. 33-56.
- SALLENAVE, Danièle (1997). *Letras Muertas*. Buenos Aires: Losada.
- STEINER, George (1999). *Libros en una era de postanalfabetismo*. En: *Revista Universidad de Antioquia*. Medellín: No. 255, enero-marzo de 1999, pp. 7-15
- VAN DIJK, T. A. 1990. *La Noticia como Discurso*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, Paidós.
- _____ 1999. *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- _____ 1998. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- _____ 2000(a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Paidós.
- _____ 2000(b). *El discurso como interacción social*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- _____ 2001. *Critical Discourse Analysis*. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 352-371). Oxford, Blackwell.
- VAN EEMEREN, F. & GROOTENDOST, R. 1992. *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*.
- VAN EEMEREN, F., GROOTENDOST, R., & SNOECK, F. 2006. *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires, Biblos.

WOLCOTT, Harry (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

RECURSOS

Para el logro de los objetivos y desarrollo de las competencias, así como para el cabal cumplimiento de las actividades de aprendizaje, se requieren recursos que deben ser identificados aquí; por ejemplo: un computador con determinado programa instalado; implementos deportivos; elementos o equipos de laboratorio, recursos audiovisuales, test, salas de audiencia, laboratorios, aula, etc.

CONTENIDO TEMÁTICO POR CLASE

En este aparte se diseña el Plan de Aula donde se especifica la semana, número de clase, horas de trabajo presencial e independiente, tema a ver en clase y trabajo independiente (asesorado por el docente).

Ver Anexo 01: Plan de Aula ([F-PD-05](#)).

ACTIVIDADES DE TRABAJO INDEPENDIENTES

Ver Anexo 02: Actividades de Trabajo Independiente ([F-PD-06](#))

Anexo 11: Correlación estadística

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

Tabla 3. Coeficientes de la muestra

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

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

Coeficiente de Correlación = 0,725327

R-cuadrada = 52,6099 por ciento

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

Error estándar del est. = 0,714237

Error absoluto medio = 0,534215

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

Autocorrelación de residuos en retraso 1 = -0,479781

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

Tabla 4. Análisis de varianza de la muestra

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

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

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

Con respecto a los adultos, los resultados fueron diferentes:

Tabla 5. Coeficientes de los adultos

	Mínimos Cuadrados	Está ndar	Esta dístico	Estadí stico
Parámetro	Estimado	Erro r	T	Valor- P
Intercepto	3,48095	0,46 2258	7,53 033	0,000 3
Pendiente	-0,563363	0,42 3052	- 1,33166	0,231 3

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

Coeficiente de Correlación = -0,47763

R-cuadrada = 22,813 por ciento

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

Error estándar del est. = 0,845086

Error absoluto medio = 0,624947

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

Autocorrelación de residuos en retraso 1 = 0,172776

El estadístico R-Cuadrada indica que el modelo ajustado explica 22,813% de la variabilidad en Y. El coeficiente de correlación es igual a -0,47763, indicando una relación relativamente débil entre las variables. El error estándar del estimado indica que la desviación estándar de los residuos es 0,845086. Este valor puede usarse para

construir límites de predicción para nuevas observaciones, con el fin de evaluar que otras variables incidieron dentro del proceso de enseñanza.

Tabla 6. Análisis de varianza de los adultos

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

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

Anexo 12: Ejemplo de aplicación de las rúbricas de entrada y salida

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

Tabla 7. Prueba de entrada

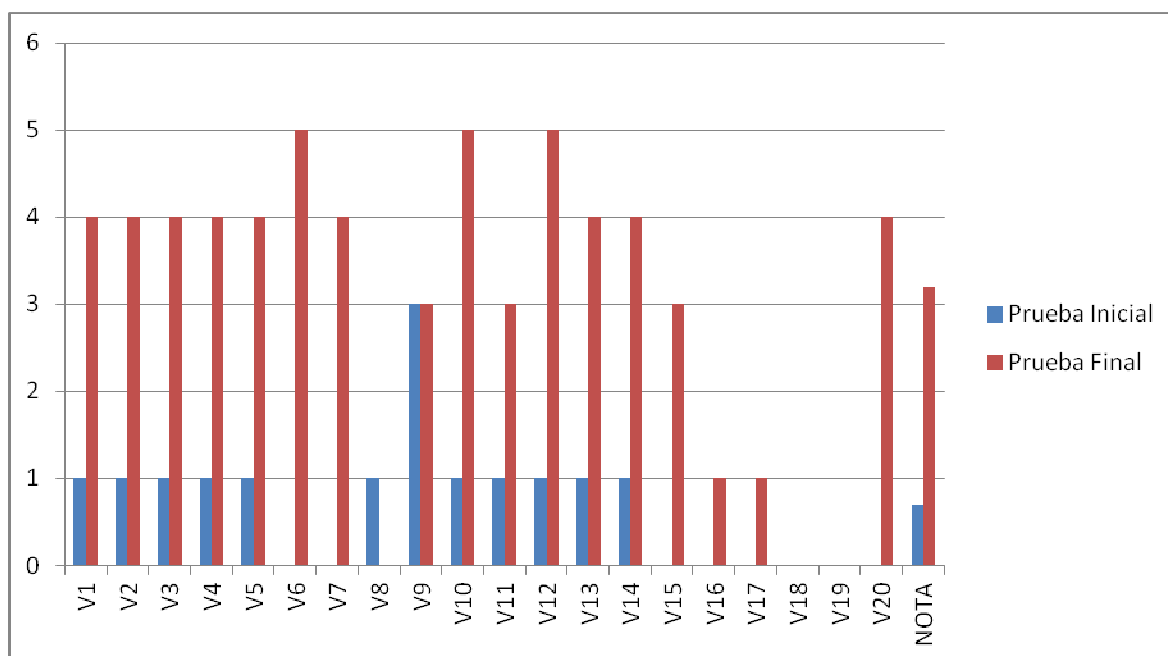
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	OT A	
																					,7

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

Tabla 8 Prueba de salida

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	OT A
																				.2

El participante desarrolló los puntos 1, 2 y 3 de la prueba de entrada. Con respecto al resumen, este realiza un resumen aproximado, aplica las macrorreglas y las explica. Se distancia del texto. Con respecto a la coherencia y la cohesión hay una mejoría notable. Tiene 25 errores ortográficos y 2 errores en puntuación. Utiliza 7 diferentes marcadores (pero, pues, eso, aunque, porque, además y ya que). En relación a la lectura crítica, tiene el concepto y lo aplica correctamente. Finalmente, si bien presenta una tesis y construye argumentos no cita correctamente, ni realiza referencias.



Gráfica 53. Prueba inicial vs Prueba final

Autoevaluación

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

"Veo con mi mano"

ACOMODO DE ~~TENER~~ TENER SU PERRO EN LAS MANOS SE DA CUENTA DE LA EMOSIÓN QUE TIENE Y ESCUCHÁNDOLE SE DA CUENTA DE CUA CUANTO EXPRESA SU EMOSIÓN Y CON GANAS DE TOMAR UNA FOTO LO TOCA CON SU MANO SUAVEMENTE Y EL PERRO SE DA VUELTA DE INMEDIATO SE PARRA EN SUS 2 PATAS Y MUEVE SU COLA EN MUESTRA DE SU ALEGRÍA.

POR ESTE MOTIVO INSIDENTE LE SURTIÓ LA IDEA DE HACER UNA CHARLA DONDE LA MANO ES UNA SOBRECANA. NOS VA A SERVIR DE GUÍA POR EL MUNDO DE OSCURIDAD QUE SE IMAGINAN LAS PERSONAS CIEGAS QUE UTILIZAN LAS MANOS Y LOS ~~PIES~~ CIEGOS PARA IMAGINARSE LO QUE LAS PERSONAS NORMALES VEN.

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

CON EL TACTO SE A PERRO DE SU PROPIA REALIDAD Y LLAMADO DE EMOCIONES DE ALEGRÍA, COMO TRATOS QUE HACERAN HOGAR A CUALQUIER OJO, PERO QUE NO PUEDE VER NO QUIERE DECIR QUE ELLA NO PUEDE DISTINGUIR DE COSAS ~~DE~~ COMO EL ALITAR DE LAS ALAS DE UNA MARIPOSA.

ELLA NO SU VIDA A OUVARS SE DA CUENTA DE COSAS Y DISTINGUE DE ELLAS ~~Y~~ Y NOSOTROS QUE LAS VEMOS NI NOS DAMOS CUENTA DE SUS DIFERENCIAS POR CASI TODO LO DE NUESTRO ALREDEDOR ES TANGIBLE.

LA LÍNEA RECTA PUEDE UNA ~~ALICIA~~ IMPULSA QUE NO PUEDE ABANDONADA HASTA LLEGAR A SU DESTINO Y AVANZAR EN LÍNEA RECTA.

ELLA VE LA LÍNEA RECTA INFINITA CON SOBRES Y LECTAS QUE APARECEN Y DESAPARECEN POR QUE NO PUEDE UTILIZAR EL TACTO PARA TENER UNA IMAGEN REAL DE LA LÍNEA RECTA.

LA LÍNEA LE INDICA COMO VIVIR EN UN MUNDO EN EL CUAL SE DESCONOCE EL COLOR Y EL SONIDO. POR LO ESTO HECHO EN ~~PERIFERIA~~ PERIFERIA DE MEDIDAS, FORMA Y CUALIDADES, QUE AL TACTO SE LLEVA UNA IMAGEN A SU CEREBRO Y NO SE ~~HACE~~ HACE EL PROCESO DE UNIRSE LA IMAGEN EN UN TACTO PARA LLEVAR LA IMAGEN REAL A NUESTRO CEREBRO.

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

Así fue como la imaginación llega a todo su esplendor por medio de las manos. Y estas guiadas por la misma imaginación se hicieron a un mundo de cosas desconocidas y luego que la sonaba fuera una luz que la guía y rescobrir el mundo de su alrededor y hacer malicia el paso por los caminos tortuosos.

2.

Lectora crítica: La lectora crítica como se hombre lo dice es para ver y detallar el contenido de lo escrito por alguien.

Buen día el señor Víctor Abad Fariolince no me acuerdo con los integrantes de uno u otro partido político me tiene sin cuidado aunque tiene mucha razón al referirse a Perro para mí si fue mucho mejor el señor Carlos Gaviria.

En este escrito nos da a conocer su punto de vista sobre un proyecto que surgió el ex alcalde de Medellín Sergio Fardo y que el actual alcalde Salazar por los medios conservadores no pudo realizar o tuvo algunos problemas para terminarse en su totalidad el proyecto tal cual se había planeado.

ENCUENTRO CON LA "NIÑA MONO"

EL TEXTO NOS VA A INFORMAR SOBRE UNA MUJER LLAMADA PHOENUNG. ~~QUE~~ SE PERDIÓ 18 AÑOS EN UNA SELVA DE CAMBOYA, ~~DONDE PARECE HABER HECHO EL PERIÓDICO~~ ~~EN LA SELVA~~ ~~LA CAPITAL CAMBOYANA PARA~~ ~~VIVIR Y CRIAR.~~

~~QUANDO VIAJABAN.~~

DI. JO JIMÉNEZ FUE EL ~~PRIMER~~ ^{PERIODISTA ENVIADO} ~~PRIMER~~ ~~PERIÓDICO~~ ~~PERIÓDICO~~ PERO NO FUE SOLO, LO ACOMPAÑARON VARIAS ORGANIZACIONES Y GENTE CURIOSA QUE QUERIAN CONOCER A LA HIJA DE LA JUNGLA.

~~UNA DESCRIPCIÓN DE LA NIÑA~~

~~LA NIÑA~~ PERO NOS DICE QUE LA NIÑA, AHORA ES UNA ^{MUJER} JUVEN DE 27 AÑOS, ENCONTRADA POR UNOS LEONARDES QUELES ASQUEERBAN QUE ELLA CAMINABA EN CUATRO PATAS, GRANITA Y TENIA EL ASPECTO DE UN MONO. ~~SE ASUSTÓ~~ Y ESTE ASPECTO SE DEBA POR LO PENSADO DE LA SUCIEDAD Y SU CAMINAR ENCOLEBADO ERA CONSECUENCIA DE LA FRAQUILIDAD DE SU CUERPO ~~CON EL TIEMPO~~ Y APENAS PODIA SUSTENERSE DE PIE. Y WUE HOY EN DIA PARECE UNA CHICA PUDOLÓGICA DE CAMPO, PUES SU MADRE Y LA HA ASFADO.

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

EL MUNDO A PHOENUNG LE PARECE ABSTRACCION, PERO QUE LA FAMILIA LA SENTIA AL FRENTE DEL TELEVISOR PARE HINNOTIZADO. ESOS PRIMEROS DIAS LOS PASO ASUSTADA Y RECORRIDA EN UNA ESQUINA DE LA CASA, HUYENDO DE LA GENTE CURIOSA Y ^{ESO} ES DE DIARIO, PUNQUE ANEN UN DINERO PARA QUE HAGAN UNA DONACION EN EFECTIVO DICE LA FAMILIA QUE ES PARA LA ^{SUBSISTENCIA}.

El único psicólogo que ha podido estudiar a la ~~hija~~ mujer es el español, Hector Rifa. Y cree que es mejor alejarla de los curiosos, porque el acercamiento en publico y las cámaras son como "maquinas que hacen fuego".

Baluceos:

Aixi

~~El psicólogo de la mujer la llama~~

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

El abuelo habla a Phoenix en la noche, cuando comienza a emitir sonidos con una frecuencia baja. Cuando escuchan la cinta aprecian que no son gruñidos si no palabras que la joven balucea. Y las únicas palabras entendibles que se le escucha son (papa), (mamá), y (no duele). Estas son las palabras que aprenden los niños en sus primeros años de vida.

¿Cómo ha sobrevivido?

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