

Deserción universitaria y alfabetización académica¹

Giohanny Olave-Arias

Universidad de Buenos Aires,
Argentina
olavearias@gmail.com

Ilene Rojas-García

Corporación Universitaria Regional
del Caribe y Universidad Rafael Núñez,
Colombia
zellene7@gmail.com

Mireya Cisneros-Estupiñán

Universidad Tecnológica de Pereira,
Colombia
mireyace@utp.edu.co

Resumen

El artículo pone en relación la deserción universitaria con la alfabetización académica, entendida como el nivel de desarrollo de la lectura y la escritura. El desarrollo del artículo consta de tres momentos: contextualización del problema de la deserción universitaria en Colombia; prácticas de lectura y escritura que generan dificultades de aprendizaje; importancia de la alfabetización académica para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes.

Palabras clave

Deserción escolar, enseñanza superior, estudiante universitario, universidad, educación. (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2012-10-18 | Envío a pares: 2013-03-09 | Aceptación por pares: 2013-10-31 | Aprobación: 2013-10-31

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* Vol. 16, No 3, 455-471.

¹ El artículo es derivado de la investigación titulada “En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura”, inscrito en la Universidad Tecnológica de Pereira, con la dirección de Mireya Cisneros Estupiñán y con la participación de los investigadores Giohanny Olave e Ilene Rojas, en la línea Lenguaje y Educación del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación (Colciencias, A).

The College Dropout Problem and Academic Literacy

Abstract

The article relates the college dropout problem to academic literacy, which is understood as the level of development in reading and writing. It is constructed in three stages: contextualization of the college dropout problem in Colombia; reading and writing practices that generate learning difficulties; and the importance of academic literacy to improving the reading skills of students.

Key Words

Dropping out, higher education, university students, universities, education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Deserção universitária e alfabetização acadêmica

Resumo

Neste artigo, relacionam-se a deserção universitária e a alfabetização acadêmica, entendida como o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita. O desenvolvimento deste artigo consta de três momentos: contextualização do problema da deserção universitária na Colômbia; práticas de leitura e escrita que geram dificuldades de aprendizagem; importância da alfabetização acadêmica para melhorar a habilidade leitora dos estudantes.

Palavras-chave

Deserção escola, ensino superior, estudante universitário, universidade, educação. (Fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

Si bien en el estado del arte de los estudios sobre la deserción en el ámbito universitario y sobre la lectura y la escritura son escasas las investigaciones que se dediquen a averiguar la incidencia de estas habilidades sobre el rendimiento, deserción y mortalidad académica, hay miradas laterales que demuestran la necesidad de una alfabetización académica que conduzca a un dominio adecuado de la lectura comprensiva y de la escritura expositiva y argumentativa (elaborar informes, responder exámenes, redactar ensayos, etc.) para obtener mejores resultados académicos, lo cual, en gran medida, también garantiza la permanencia en la educación superior o educación terciaria.

De allí que en este artículo nos proponemos mostrar una mirada general en torno a la deserción en el nivel universitario, desde la perspectiva de la alfabetización académica, al resaltar los contrastes que ocurren en el manejo de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos. Nos detenemos en tres tipos de prácticas de lectura y escritura que ocasionan dificultades de aprendizaje: los hábitos lectores de los estudiantes, la divergencia de los constructos teóricos sobre lectura y escritura entre docentes y estudiantes y la evaluación. Posteriormente destacamos la importancia de la alfabetización académica para mejorar las habilidades lectoras y escritoras de los universitarios y, por tanto, evitar la deserción que causan las deficiencias en estas habilidades. Al final presentamos unas breves conclusiones.

La deserción en el nivel universitario

La deserción académica en el nivel universitario es asunto que se observa no solo en Colombia sino también en distintos países del mundo e involucra a todas las carreras. Las causas son tantas como variadas, entre ellas se cuentan la “escasez de recursos económicos, la desorientación vocacional, factores socioculturales, mala calidad en la educa-

ción y dificultades para rendir académicamente, cada una de las cuales se presenta bajo parámetros diferentes, según las circunstancias que se dan en el entorno social y cultural de cada individuo”. (Vélez y López, 2004).

En el análisis de la deserción en el ámbito universitario, ya sea parcial o total, se presenta la necesidad de involucrar factores tanto de orden interno como externo al estudiante, los cuales se mueven en dimensiones psicológicas, económicas, sociológicas, organizacionales e interaccionales entre estudiante-institución. El análisis de cómo estas dimensiones se combinan para proponer modelos teóricos acerca de la deserción ha sido objeto de interés de múltiples investigadores, destacándose Himmel (2002) y Donoso y Schiefelbein (2007). Las aproximaciones contemporáneas adquieren parámetros integradores y holísticos pues reconocen en la deserción un fenómeno complejo de múltiples causas, de impacto trascendente y de carácter mutable. Para Tinto (1989):

La cuestión de definir la deserción se desarrolla dentro del problema de la elección, es decir, en el de la identificación entre las numerosas formas de abandono que merecen una intervención. Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales.

Carvajal, Trejos y Gómez (2010, p. 37), con base en las indagaciones realizadas desde la Gerencia Estratégica para la Disminución de la Deserción, de la Universidad Tecnológica de Pereira, definen el fenómeno de manera general como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia de circunstancias internas o externas a él”. Asimismo, consideran como actores del fenómeno no solo al estudiante sino también a las familias, el Estado y la sociedad, por lo que tanto las causas como las consecuencias, para estos autores, son de tipo individual, institucional y social. De esa manera, Carvajal *et al.*

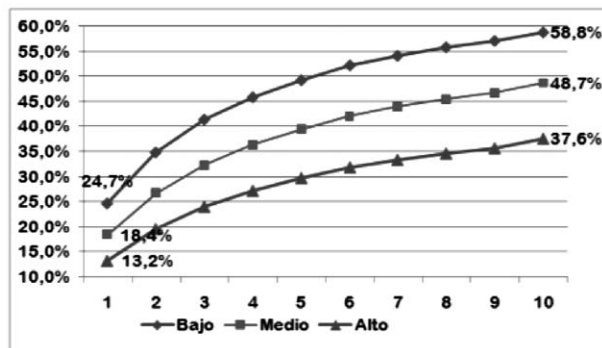
(2010) demuestran que hay elementos relacionados directa e indirectamente con el fenómeno de la deserción en las universidades y, a la vez, proponen acciones que deben emprenderse para intervenirlo.

Si bien en estas causas no se menciona directamente el factor académico relacionado con el manejo de la lectura y la escritura, es oportuno reconocer que estas habilidades son transversales en los distintos saberes disciplinares que se enseñan, aprenden, transforman y cualifican en el nivel universitario; por tanto, las causas enunciadas afectan el manejo eficiente de estas habilidades que requieren los procesos académicos desarrollados en las distintas carreras universitarias, constituyéndose, como lo veremos más adelante, en un factor significativo de deserción académica relacionado con deficiencias en la comprensión y producción de textos académicos.

Al dividir en dos grandes categorías los causales de deserción, entre factores académicos y no académicos, se vislumbra el mayor peso que tiene la formación disciplinar y cognoscitiva en esta problemática. En este sentido, Isaza (*El Espectador*, 2009) confirma los resultados obtenidos por la Universidad Nacional, al involucrar en el análisis porcentual el puntaje de pruebas Icfes: “Las causas académicas juegan un papel muy importante en la deserción. Así, entre los estudiantes que ingresan con mejor puntaje del Icfes, y los de menor, la diferencia en el grado de deserción alcanza el 20 %”. Para el año 2013, SPADIES reporta esta misma correlación entre desempeños altos y bajos en las pruebas Saber 11 (Figura 1):

Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES, 2013), 45,3 % de estudiantes desertan de las universidades, lo que significa que, aproximadamente, uno de cada dos estudiantes que ingresan a la educación superior no finaliza sus estudios, ubicándose el período crítico en el que el fenómeno se presenta con mayor intensidad, en los cuatro prime-

Figura 1. Deserción por cohorte según desempeños en Saber 11 (SPADIES, 2013)



ros semestres de la carrera, en el cual se produce 75 % de la deserción de estudiantes.

En ese periodo crítico, precisamente es de considerarse el tránsito del colegio a la universidad, en donde se reclama un trabajo articulador que requiere la preparación para los retos que se le imponen al estudiante que ingresa, en lo que Spozetti y Echavarría (2005) denominan la “dimensión educacional” propia de la universidad, que exige la construcción y deconstrucción del conocimiento. Sobre esas dificultades que devienen en mortalidad y deserción académicas, la investigadora encuentra que los alumnos “se sienten sobrepasados por la información que se les brinda en clases, y tienen problemas con la dificultad atribuida al material para estudiar, como así también a los parciales” (sic).

El ya mencionado estudio del Ministerio de Educación Nacional de Colombia también indica que 59 % de los estudiantes que ingresan con un bajo puntaje en las pruebas “Saber 11” terminan desertando, en comparación con 38 % de aquellos que vienen mejor preparados. Esto ya es un indicativo de la necesidad de que los procesos de lectura y escritura estén mejor cualificados para responder eficientemente en los procesos de apropiación del conocimiento en los distintos saberes disciplinares que se imparten en las universidades.

Según el mismo estudio, la mayor tasa de graduación ocurre en el área de ciencias de la salud, con

45 %. En ese sentido, SPADIES explica que las carreras de la salud son las que menos deserción producen y donde los estudiantes se gradúan de manera más rápida, “situación que se puede relacionar con las condiciones académicas de los estudiantes que ingresan y por el grado de seguridad frente al ingreso y permanencia en estos programas académicos”. (SPADIES, 2013).

Advierte, además, que en el caso de las ingenierías, las altas tasas de deserción presentadas se relacionan con “las debilidades en las competencias académicas básicas de los estudiantes con respecto a las exigencias de los planes de estudios” (SPADIES, 2013), aspectos que también explican el bajo porcentaje de graduación. Aquí cabe preguntarse si esas “competencias académicas básicas” están o no directamente relacionadas con procesos lectores y escritores.

Diferencias en las tareas comunicativas para los niveles de escolaridad

En los actuales ámbitos educativos es bien reconocido que en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles de escolaridad hay necesidad de dominar adecuadamente las habilidades de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición del conocimiento. En este sentido, la responsabilidad de la enseñanza de estos procesos no puede

estar solo en la escuela elemental o educación primaria, ya que allí los niños solamente adquieren el código escrito relacionado con un nivel de significación; pero, una vez dominadas las grafías, la tarea en los siguientes niveles educativos debe desarrollar estas habilidades acorde con las nuevas exigencias académicas que en cada nivel se van implementado, así hasta la educación superior. Veamos a continuación las diferencias implicadas en la lectura y la escritura que se efectúa en el nivel escolar y en el universitario (Tabla 1).

Los ingresantes a la educación superior han de enfrentar discrepancias entre los textos de los que disponen en la educación básica y media, y los que deben abordar en sus estudios universitarios. Los primeros están claramente definidos y elaborados para desarrollar un tema particular, con objetivos puntuales y estudiantes de características específicas; por su naturaleza, estas lecturas pocas veces requieren saberes previos muy especializados, y al decir de Carlino (2005, p. 39), “tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo”, lo cual empeora si se considera que en los últimos años no se busca leer los libros sino que se recurre a fotocopias. Desde la perspectiva de Cisneros (2012, pp. 64-66):

Con las fotocopias muchas veces se viola el principio de honradez al desconocer la propiedad

Tabla 1. Diferencias implicadas en la lectura y la escritura que se efectúa en el nivel escolar y en el universitario

	Nivel escolar	Nivel universitario
Conocimiento	General	Particular
Enunciario	Estudiante	Especializado
Estilo	Cotidiano	Técnico
Extensión	Corto	Largo
Secuencia textual	Narrativa (predominante)	Expositiva y argumentativa
Género discursivo	Académico-instruccional	Académico-científico
Fuentes	Libro de texto	Libros y artículos especializados (generalmente en fotocopias)
Finalidad de lectura	Formación de hábitos y apoyo a constructos teóricos	Análisis y relaciones intra e intertextuales. Escritura.

Tareas textuales del nivel escolar al universitario (Adaptación de Narvaja, 2006, p. 19).

intelectual. Esto, creámoslo o no, conlleva una mentalidad de sólo copiar el trabajo de los demás sin reconocer, que lo dicho en los materiales escritos es fruto de un proceso de construcción del conocimiento, proceso este que nos responsabiliza frente a la ciencia, la cultura y el desarrollo en general.

En la universidad el estudiante se enfrenta a amplios volúmenes de información que, si bien están delimitados por el docente con relación a la sugerencia de los materiales de lectura, estos pertenecen a un extenso corpus de conocimiento del que se debe tener cierto dominio, en ellos cobra importancia el autor y la época en que fue escrito, además del diálogo que se establece con otros autores y otros saberes; son textos que no han sido escritos para el estudiante sino para la comunidad académica y que requieren habilidades de clasificación, comparación, esquematización y análisis, entre otros, para ser comprendidos; siguiendo a Carlino (2005, p. 39), “son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben”. Esto se relaciona a su vez con el incremento del lenguaje técnico propio de los saberes disciplinares, situación que se explica por su carácter científico en tanto generador de nuevos conocimientos, mientras que en la escuela, los textos están pensados en su público con restricciones en el dominio de conceptos especializados, como es el caso de los escolares.

Con el fin de facilitar procesos didácticos con estudiantes que aún no se enfrentan a conocimientos no especializados, los libros de texto propios de niveles anteriores al universitario sugieren lecturas cortas orientadas a ejemplificar o apoyar un concepto, se componen de microrrelatos, fragmentos, noticias o artículos de poca extensión; mientras que en la educación superior se suelen leer capítulos o libros completos que den una visión global del tema y facilite la comprensión del contexto teórico, del concepto y de la obra, en la universidad se busca la construcción de herramientas teóricas que apoyen la labor investigativa y la puesta en marcha de pro-

cesos de pensamiento encaminados a la recepción crítica del conocimiento.

Otra de las diferencias existentes entre los textos escolares y los universitarios es el predominio del texto narrativo en la básica y media, y el texto expositivo-argumentativo en la superior. Es claro que los esquemas de lectura no pueden ser los mismos para ambos tipos de textos; se requieren habilidades específicas, por tanto, un estudiante con buen nivel de lectura en la escuela no necesariamente tendrá fácil acceso a los textos universitarios. Es de aclarar que en los últimos años se brinda especial importancia a otros tipos de texto en la escuela, pero también es responsabilidad de los docentes de las otras áreas trabajar en la comprensión de lectura en un dominio específico del conocimiento.

Ambos tipos textuales (predominantemente narrativos en la escuela, expositivos y argumentativos en la universidad) están inscritos en el contexto académico en tanto que se busca la construcción y asimilación de saberes; sin embargo, el carácter de los textos escolares se relaciona con lo instruccional, se orienta específicamente a un ejercicio práctico que afianza conceptos; de otro lado, en la educación superior los textos pasan de ser instruccionales para adquirir un carácter científico puesto que busca la inserción a una comunidad con conocimientos específicos.

A esto se agrega que es común el acceso a los textos a través de fotocopias: su uso puede dificultar el avance en niveles de comprensión puesto que son textos fragmentados, generalmente no tienen la reseña bibliográfica y menos aún los elementos paratextuales que permiten realizar inferencias enunciativas (Cisneros, Olave y Rojas, 2010, p. 49): observar la portada del libro, la solapa, el nombre del o los autores, el prólogo, el índice, la estructura de los capítulos -títulos y subtítulos-, las referencias bibliográficas, las imágenes o regresar a la lectura de un capítulo del que se hace mención posteriormente; el conocimiento de estos elementos permite al lector

construir una visión global del texto, identificar la intención del autor, el público al que va dirigida la obra, de manera que el fragmento cobra sentido dentro de un contexto general, mientras que:

Las fotocopias [...] proporcionan un conocimiento fragmentario porque sólo muestran el capítulo aislado sin la ventaja de ser ubicado en el contexto de la obra. Muchas veces, el estudiante y aun el profesor no saben de dónde provienen los materiales fotocopiados. (Cisneros, 2012, pp. 64-66).

Según Narvaja (2006, p. 19), “se espera que [en la universidad] un alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre texto –autor, texto – texto y texto – conocimientos previos”, es decir, la finalidad de lectura es distinta para cada uno de los escenarios académicos: mientras la escuela pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora; la universidad, por su parte, se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere una cierta experiencia de lectura.

Es evidente que si un estudiante universitario no ha logrado trascender las prácticas y los procesos que exige su vinculación a una comunidad académica distinta a la que había integrado durante los niveles educativos anteriores, va a tener dificultades para abordar los textos escritos y, por ende, puede sufrir desadaptación hasta llegar a extremos como abandonar la carrera universitaria que ha iniciado. De allí que es necesario tomar conciencia de la necesidad de, como denominan Vásquez (2005) y Carlino (2005, 2013), una “alfabetización académica”, un proceso educativo en el que no se enseñe a los estudiantes a decodificar y dar cuenta del texto, sino a dominar estrategias de lectura avanzada que los incluyan dentro de la comunidad académica especializada en el área del conocimiento para la cual se prepara en la universidad:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) poner-

se en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 370).

Los textos escritos que circulan en la educación superior se especializan en un área del conocimiento y se tornan más complejos a medida que se avanza en los distintos niveles educativos, lo cual dificulta tanto la lectura comprensiva como la escritura a partir de esta lectura si el estudiante no posee el dominio del código que las transversaliza. Aquí conviene reconocer también que el estudiante universitario ingresa a una comunidad de lectores que, a lo largo de la historia, ha llegado a ciertos acuerdos y ha establecido ciertos paradigmas de escritura apropiados para la divulgación del conocimiento, de manera que la tarea de la universidad es abrir las puertas de este grupo especializado mostrando los paradigmas, las teorías en que se basa la discusión y, en general, el contexto en que se ha escrito el documento; así, el estudiante podrá seleccionar y decantar la información pertinente, comprender e interpretar la lectura, y aprender a partir de ella, y de esa manera puede lograr el avance en su carrera universitaria y no desertar.

Prácticas de lectura y escritura que ocasionan dificultades de aprendizaje

Tal como lo hemos venido mostrando en este artículo y también en otros espacios, las tareas de

lectura y escritura académica en la universidad presentan sus particularidades discursivas para las cuales el estudiante novato no está ejercitado porque se trata de una inmersión en una cultura lectora y escritora que apenas inicia en su proceso de aprendizaje. Al respecto, varios autores como Carlino (2005, 2013), Cassany (2000, 2007, 2008) y Parodi (2007, 2008) han insistido en la particularización de esta cultura universitaria y la necesidad de una alfabetización académica adecuada a las exigencias y particularidades de este nivel. Lo mismo que han llamado la atención sobre el papel protagónico de la comprensión y producción de textos en el interior de las profesiones, de todo lo cual se deduce la transversalidad natural de la lectura y la escritura en los programas universitarios, cuya cualificación es un reto de la alfabetización académica.

Córdoba, Suárez y Grinsztajn (2009), en una investigación sobre las tareas de lectura y escritura que involucran los docentes universitarios en sus prácticas académicas y que causan fracaso escolar y deserción, encuentran que 71 % de los profesores encuestados promueve actividades en las cuales los estudiantes necesariamente deben escribir, sobre todo para la realización de informes, resúmenes y responder exámenes; igualmente, usan la escritura para hacer solicitudes y argumentar posiciones frente a problemas que se suscitan en el ámbito universitario.

Tanto las investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura como el imaginario general de los docentes universitarios coinciden en que son tres las dificultades principales que afectan el aprendizaje significativo de la lectura y escritura académicas y transversales en las distintas áreas del conocimiento.

En primer lugar, los hábitos lectores de los estudiantes quienes vienen acostumbrados a lecturas de orden no académico, lo cual les dificulta abordar tipologías expositivas y argumentativas propias del texto científico. Las prácticas académicas universitarias requieren que los estudiantes desarrollen ruti-

nas de lectura constantes y estrategias de búsqueda y selección de datos, para que puedan abordar cantidades considerables de documentos, como es común en la academia. Aquí no se trata de entrenarse en lectura rápida sino de ejercitarse y familiarizarse con la lectura estratégica, por ejemplo, revelando relaciones de fuerza enunciativa (Martínez, 2001, 2002, 2005, 2006) o proponiéndose objetivos críticos de lectura (Cassany, 2000, 2007, 2008). De ese modo, la práctica de la lectura estratégica va más allá de la comprensión literal, de la repetición de lo que dice el texto para inferir y expresar sus implicaciones y valorar y utilizar, cuando sea necesario o pertinente, lo que allí se comunica.

Es importante asumir la responsabilidad docente de formar esos hábitos lectores para permitirle al estudiante disponer de distintas estrategias de comprensión textual que pueda usar de acuerdo con las necesidades específicas, de ese modo el estudiante le encuentra sentido y funcionalidad al hábito de aprender a partir de la lectura, como bien lo dice Vélez (2008):

La repetición de lo dado, mecánico y con fines inútiles (sic) e instrumentales, causa deserción en las aulas y en las bibliotecas, miedo e inseguridad personal, pues el educando no encuentra el sentido, la verdad y la razón de ser de la ciencia misma.

En segundo lugar, se considera como factor que afecta los procesos de aprendizaje la divergencia de los constructos teóricos sobre lectura y escritura entre docentes y estudiantes. Para determinar la validez de los textos, principalmente los escritos, se recurre a juicios en función de dicotomías como “bien/mal escrito” sin considerar las diferencias de perspectiva ante otras validaciones como “efectivo/no efectivo” o “estratégico / poco estratégico”, sobre todo frente a la opinión recurrente del estudiante de que “si se entiende la idea” entonces no se necesitan otros detalles formales de estilo. Esto le dificulta al docente la tarea de sugerir correcciones, y los estu-

diantes pueden llegar a negarse a la reescritura por considerar que la apreciación del docente es “exagerada”, “preciosista”, “perfeccionista” o que simplemente es una exigencia caprichosa ante la cual el estudiante no puede acceder. El origen de este tipo de resistencias se encuentra en el concepto previo que tengan los docentes y los estudiantes sobre la lectura y la escritura, bases empíricas y teóricas que involucran directamente la comprensión y la producción de textos, cuyo conocimiento no coincide entre las partes, y por tanto, los resultados son incoherentes con los propósitos de alfabetización académica que puedan llevar a un mejor rendimiento académico y a evitar la deserción.

En tercer lugar, consideramos la evaluación como práctica constante en las actividades académicas en donde es frecuente que las tareas de lectura y escritura se realicen con objetivos exclusivamente evaluativos, en el sentido de permitir la verificación y la medida de la asimilación de los saberes disciplinares. En este sentido, la evaluación a partir de los textos escritos se constituye en una reducción perniciosa del leer y escribir en la universidad, pues descontextualiza de la realidad estas prácticas más orientadas hacia el quehacer profesional cotidiano. Ya que en la evaluación se evidencian de manera más dramática las dificultades en lectura y escritura, es necesario pensar en la inclusión de estas habilidades como procesos antes que como verificación o medida de lo aprendido: “La evaluación entra en el foco de la problemática no solo por ser primer factor donde se evidencia la falta de alfabetización estudiantil sino que las fallas en éstas son causa de la deserción del alumnado”. (Córdoba, Suárez y Grinsztajn, 2009, p. 8).

También para Rosales (2006), un causal directo de la deserción y mortalidad académica es la manera como los docentes utilizan la lectura y la escritura de modo instrumental en el proceso evaluativo, pues es costumbre que en los exámenes de conocimiento se solicite al estudiante repetir teorías, conceptos y datos de manera memorística. Sin embargo, diag-

nosticar y transformar estas prácticas en el interior del aula no es sencillo, por la resistencia natural de muchos docentes a evaluar sus propios métodos y, aun logrando esa apertura, por el desconocimiento sobre cómo hacerlo. Para Romo y Fresán (2001, p. 19):

En la educación superior, el problema de la evaluación de los aprendizajes se ha discutido aún menos que en los niveles precedentes. Por lo común, se enfoca a la asignación de notas y calificaciones con criterios que tienden a simplificar la realidad evaluada y que esencialmente reflejan el conocimiento de contenidos.

Esto trae como consecuencia el afianzamiento de la costumbre de llevar a cabo prácticas que solamente buscan agradar a un profesor y conseguir una calificación representada en un número que posteriormente puede contribuir en la aprobación o no de la asignatura.

Otro factor que influye para que las prácticas evaluativas no cumplan con objetivos didácticos y pedagógicos es que, principalmente, en las disciplinas desligadas de la pedagogía, lo más común es que sean los profesionales sin formación en didáctica los encargados de dictar clases, privilegiando su experiencia a nivel profesional en el ámbito empresarial, industrial o técnico, pero raras veces en el académico o el investigativo y, por tanto, desconociendo la complejidad de la evaluación y reduciéndola a la medición o utilizándola como instrumento de poder, desde imaginarios comunes como la falsa correspondencia entre la calidad del docente y la dificultad de los estudiantes para resolver sus exámenes.

Esto deviene en que las prácticas de enseñanza-aprendizaje perpetúen paradigmas que intentan superar desde hace tiempo los licenciados y profesionales en pedagogía; lidiar con esta falta de formación en alfabetización académica tanto en profesores como en estudiantes, es tarea urgente de las universidades.

González y Vela (2009) también han llamado la atención sobre los modos evaluativos en que se involucra la lectura y la escritura en la universidad; a través de la observación de estas prácticas en la Universidad Sergio Arboleda se pueden extrapolar como lugares comunes estas dos actividades: una es la lectura de documentos fragmentarios seleccionados por el docente, con plazos determinados para “socializar” en clase, lo que se traduce en cuestionarios orales y escritos, “quices” o falsas discusiones en las cuales el docente o los estudiantes recitan el texto de nuevo. Y otra, la escritura de trabajos finales por encargo del docente, sin proceso de elaboración y reescritura en el interior de la clase, y entrega de esos trabajos sin retroalimentación adecuada, con observaciones garabateadas a la ligera, e ilegibles o ambiguas para el estudiante.

Estas dos prácticas generales en lectura y escritura constituyen obstáculos en los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos de cara a la formación de profesionales idóneos. Por estar arraigadas entre la comunidad académica, se precisa que ingresen a la reflexión crítica sobre su efectividad y el peso que tienen en fenómenos como la mortalidad y la deserción universitaria.

En este sentido, confirmamos que “las deficiencias vinculadas con la lectura comprensiva y la escritura, entendidas estas como competencias básicas si no son abordadas oportunamente y en forma eficaz, pueden transformarse en un factor de frustración y posterior deserción” (Córdoba, Suárez y Grinsztajn, 2009, p. 1).

De cara a esta problemática, preguntarse por las especificidades de la relación causal entre lectura/escritura y deserción/mortalidad, así como por las responsabilidades conjuntas de estudiantes, docentes, políticas institucionales y políticas públicas (y no exclusivamente por las deficiencias del primer actor) son puntos de quiebre para la investigación actual en alfabetización académica que, según Pérez Abril (2007, p. 13), apenas empieza a acceder a la problemá-

tica “desde el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, y desde los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve”, procesos que definen las prácticas lectoras y escritoras dentro de la cultura académica universitaria que influyen notablemente en el rendimiento académico y contribuyen para evitar la deserción.

La alfabetización académica para evitar la deserción

A partir de los estudios que explican las causas de la deserción universitaria y que involucran los factores académicos como preponderantes, Cisneros, Olave y Rojas (2012, p. 50) deducen que:

aunque el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción en la Universidad sí es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento, se involucra en la enseñanza de todas las ciencias y es necesario en todos los campos de la vida individual y social.

Al respecto, aproximadamente desde hace unos veinte años y con más vigor en los últimos diez años las universidades se están ocupando de hacer frente al cambio en el paso hacia las prácticas textuales en la educación superior, problema que hasta hace poco se consideraba ajeno a la universidad, dado que existía el convencimiento de que la total responsabilidad residía solo en los niveles previos.

De allí que en los ámbitos educativos actuales ocupa la atención el que haya estudiantes que ingresan a las universidades con deficiencias importantes en los procesos de lectura y escritura, lo cual ha generado el concepto de alfabetización académica para reflexionar en torno al tema y buscar las causas y las posibles soluciones.

Generalmente los profesores universitarios culpan a los profesores de los niveles educativos previos, incluso se vuelve la mirada al hogar consideran-

do que la causa está en la falta de libros y en unos padres no lectores. Sin embargo, la verdadera causa estaría en que para estudiantes con dificultades en lectura y escritura, el hilo conductor de una enseñanza apropiada de la lengua materna se quebró en algún punto, siendo difícil determinar cuál de todos los niveles de enseñanza es el que falló para cada estudiante. De allí que, abrir el camino hacia la comprensión de textos especializados implica partir de una serie de estrategias lectoras ya adquiridas en los cursos anteriores y avanzar en lo que sea pertinente a fin de continuar en una cualificación de estos procesos acorde con los retos progresivos de la educación universitaria; de esa manera se puede contribuir al logro de un rendimiento académico óptimo o aceptable y una permanencia en la universidad.

En este sentido, hay necesidad de trabajar el desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles, tanto de manera individual como colectiva. La responsabilidad es de cada maestro, de cada escuela, de cada colegio, teniendo presente que se trata de un proceso desarrollado a lo largo de la vida en tanto que los contextos en los que se producen los textos académicos son cambiantes. La educación superior también es responsable de la formación lectora a un nivel avanzado que le permita al estudiante no solo aprender con base en el texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas.

Carlino (2005) agrega la propuesta acerca de lo que deben hacer los maestros universitarios para salvar la brecha entre la escuela y la universidad, un salto que afecta incluso a estudiantes que dominan los procesos lectores:

Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (...). Los docentes de las distintas mate-

rias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellos (...) pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a leer y escribir en las distintas materias, ya que desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo. (Carlino, 2005, p. 13).

De allí que sea necesario generar trabajo en equipo entre los profesores de áreas específicas y los profesores que tienen a su cargo la enseñanza y/o ejercitación en lectura y escritura. Infortunadamente, se observa que en los ámbitos educativos, más que todo en la universidad, se trabaja en islas académicas (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p. 10) en las que cada uno hace lo que mejor le parece para tener éxito en su propia asignatura.

Si bien, por las razones expuestas, la formación en lectura y escritura en la universidad no es tarea fácil, a esto se suma que al llegar estudiantes con fallencias previas, las instituciones de educación superior tienen que hacer un doble esfuerzo: el de nivelar sus habilidades y, a partir de ello, promover aquellas que se necesita dominar en el ámbito universitario para conseguir mejores resultados en el rendimiento académico y en la lucha contra la deserción.

En Colombia, quien orienta los procesos pedagógicos en el interior del aula en los niveles básico y medio, recomendando a los docentes acerca de qué y cómo enseñar, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Las universidades, por su parte, tienen más libertad en este sentido; según la ley 30 de 1992, las instituciones de educación superior son autónomas para diseñar sus currículos y otros aspectos de su devenir académico, y son vigiladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Todo ello bajo un enfoque que ha de ser compartido por todas las instituciones educativas del país, en todos los niveles de educación, como es formar ciudadanos competitivos, reflexivos, capaces de usar el conocimiento en la resolución de proble-

mas (Artículo 4°, Ley 30 de 1992, MEN). Por lo que vale la pena preguntarse si esto es posible en ausencia de una cultura escrita.

En virtud de la autonomía universitaria, cada programa tiene libertad para enseñar el dominio de la lengua escrita; sin embargo, en el campo de la lectura se encuentran situaciones homólogas que permiten vislumbrar un panorama acerca de lo que sucede en la universidad. Dubois (2006, p. 148) afirma que “en las aulas de educación superior los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordamos la lectura, que por el lector”; infortunadamente, los docentes en vez de propiciar un diálogo con el texto que establezca relaciones inter y transtextuales, buscan hacer de la lectura una herramienta para transmitir información y abordar el contenido de las asignaturas.

De esa manera, la mayoría de las veces el docente se limita a proponer documentos, socializarlos en clase y luego realizar una prueba en donde los estudiantes demuestren su dominio del tema, pero pocas veces relaciona su aplicabilidad en situaciones reales y concretas, ni gestiona los espacios para analizar la forma como se abordó el texto.

Siendo que el docente de cada asignatura posee el dominio del paradigma conceptual que permite comprender el foco de la discusión en un texto, el interés del autor y el léxico especializado que utiliza; este dominio debería usarlo para guiar al estudiante a través del texto escrito con base en la lectura, desarrollando procesos más adecuados que los que podría adelantar un maestro cuyo fin único sea la enseñanza de la lengua materna.

Con estas consideraciones y ante el dilema de qué debe privilegiarse en las aulas universitarias (si una serie de conceptos disciplinares o desarrollar estrategias que promuevan el pensamiento a través de la lectura y la escritura), es necesario asumir una labor conjunta: los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos deben relacio-

nar directamente los contenidos con su funcionalidad en procesos de análisis e investigación. De lo que se trata entonces no es de enseñar a leer y a escribir en un nivel más avanzado, sino de modificar las prácticas pedagógicas a través de las cuales se abordan los textos de cada materia. En esta perspectiva, el docente debe ser un mediador que lleve a los alumnos a establecer relaciones entre el conocimiento que ya poseen y la información nueva entregada por el texto, a formular hipótesis y confirmarlas a través de la lectura y a abrir espacios para la reflexión en torno al texto y hacia procesos metacognitivos.

Con el fin de solucionar las falencias presentes en los universitarios en materia de lectura y escritura, las universidades han diseñado cursos y programado encuentros de docentes que abren la discusión en torno a la pedagogía en el aula universitaria y la importancia de la lectura en ella. Algunas universidades cuentan con acompañamientos tutoriales para los estudiantes que tienen dificultades en el campo de la lectura y la escritura; de la misma manera, es ya una constante que varias universidades ofrezcan en los primeros semestres, y para todos los programas académicos, cursos preparatorios en donde se facilite al estudiante el dominio de los textos propios de la universidad.

Sin embargo, los efectos de los cursos y demás intervenciones para mejorar la lectura y la escritura presentan resultados variables que ameritan acercamientos investigativos rigurosos, especialmente porque muchas de las dificultades detectadas en el ingreso a la universidad no se superan con estas intervenciones y permanecen después de años de formación en los programas académicos (Cisneros, 2010), o en otros casos se convierten en motivo de deserción universitaria.

Asimismo, las universidades que ofrecen maestrías en educación abordan, en algunas o varias de sus clases, los procesos de lectura y el uso de ella como herramienta de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. En muchos de estos cursos se

brinda una orientación al maestro acerca de cómo realizar su práctica docente a nivel universitario de manera que cumpla con los parámetros de una educación superior. Entre las realizaciones del maestro en el aula de clase se sugiere, por ejemplo:

Contextualizar el texto (referencia al autor, a su obra, a la inscripción de este texto en la obra del autor), explicitar el propósito de lectura (para qué leemos este texto en esta parte del programa, qué actividad/consigna se desarrollará posteriormente -si existiese-); considerar las anticipaciones que los alumnos realizaron sobre el texto (recuperar sus hipótesis en relación al título, a otros textos del autor, entre otros); establecer vinculaciones entre los conocimientos de los alumnos y los conceptos o categorías que el texto brinda; facilitar la participación de la mayoría de los alumnos (aquello que explicitan nos dará pistas de su proceso particular de construcción del sentido). (Corrado y Eizaguirre, 2003, p. 5).

A pesar de la importancia del dominio de la lengua en el contexto académico y profesional, la investigación en Colombia y en América Latina ha demostrado insistentemente que los estudiantes universitarios tienen dificultades importantes en el manejo de la lectura y la escritura, en aspectos como la definición y planeación de dinámicas enunciativas, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados, el establecimiento de jerarquías entre ideas, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, y el hábito metacognitivo y autorregulativo al abordar tareas de lectura y escritura. Las dificultades en estas habilidades se hacen más profundas al enfrentar textos científicos especializados y otros relacionados con la vida profesional y académica.

El dominio de la lectura y de la escritura, especialmente del texto expositivo-argumentativo, constituye en elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes para el entorno laboral

del mundo globalizado, además de implicar un factor importante en la formación de personas críticas que identifiquen problemas en su entorno y planteen soluciones.

Las serias dificultades para el cumplimiento de estos objetivos académicos se convierten en una de las principales razones por las cuales los estudiantes no logran culminar con éxito los estudios superiores; así lo concluye la Gerencia para Disminuir la Deserción de la Universidad Tecnológica de Pereira, en estudios realizados durante los últimos dos años, donde han determinado tres factores que influyen en la deserción universitaria: económico, vocacional y académico; dentro de este último se cuentan las falencias en el dominio de la lengua escrita (además del conocimiento matemático), esto ocasiona que el estudiante abandone su formación universitaria en los primeros semestres al obtener bajos promedios académicos, o bien termine sus estudios pero no alcance el título que lo acredita como profesional porque no logra consolidar el trabajo de grado.

De lo anterior se puede deducir que, si bien el dominio de la lengua escrita no constituye el único factor causante de la deserción en la universidad, sí es posible afirmar que es uno de los más relevantes en tanto que permea todas las áreas del conocimiento, debe transversalizar la enseñanza de todas las ciencias y es necesario en todos los campos de la vida individual y social.

El hecho de que en la universidad existan estudiantes que terminan las asignaturas pero no obtienen el título debido a las dificultades que presentan en la terminación de su proyecto de grado demuestra que los vacíos en el desarrollo de habilidades en lectura y escritura trascienden hasta el final de la carrera. Con este trabajo culmen del programa académico el estudiante debe poner en juego múltiples habilidades que combinan la lectura de búsqueda, de relaciones intertextuales, de análisis, con la escritura académica, esquemática y científica, es decir, un dominio del texto escrito de base investigativa

acorde con los niveles de calidad demandados por la sociedad que se genera necesariamente como consecuencia de procesos de lectura y escritura contruidos a lo largo de la formación.

Latiesa (1992, p. 50), por ejemplo, al estudiar la deserción en España concluye que los estudiantes “no están lo suficientemente preparados para enfrentarse al mundo universitario, por deficiencias de conocimientos en ciencias básicas”. Frente a la dimensión multi-causal de la deserción, las habilidades en comprensión y producción de textos se erigen como centros urgentes de dedicación académica, pues “el estudiante que posee un buen desarrollo de la aptitud verbal logra un mejor rendimiento en la Universidad”. (Castañeda y Hena, 1995, p. 57), teniendo en cuenta que tal aptitud se ejerce activamente en todos los sectores disciplinares, desde las ciencias humanas hasta las ciencias exactas. Así mismo, según investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana de México (Rosales, 2006), la lectura y la escritura en sus dimensiones comunicativa y cognoscitiva “figuran entre los motivos principales que conducen al joven universitario a desertar de sus estudios, ante la imposibilidad de procesar textos, elaborar reseñas y reportes de lectura”.

Conclusiones

La función de los indicadores que circulan sobre deserción universitaria es alertar sobre la necesidad de alfabetizar en la universidad de manera continua, desde el primer semestre de cada programa, y apoyar estrategias para mejorar el rendimiento de los estudiantes al finalizar su etapa de educación media.

El paso de la educación básica y media a la universitaria implica cambios para los cuales tanto los profesores como los estudiantes deben prepararse y deben asumir a fin de que estos cambios

no afecten la calidad de la formación profesional ni sean motivo de abandono de las carreras escogidas ni de las aulas universitarias. Además, es de entender que los procesos lectores y escritores se desarrollan en concordancia con las exigencias de cada nivel académico y cuando esto no se logra, tendremos un motivo más para aumentar las cifras de la deserción académica.

Tanto el abandono parcial o total de una carrera universitaria como el desempeño insuficiente en las distintas asignaturas se encuentran mediados por la lectura y la escritura, específicamente de textos académicos, ya que las prácticas recurrentes en el quehacer universitario, como elaborar informes, responder exámenes, construir ensayos, preparar lecturas para la clase y un sinnúmero de actividades están atravesadas por la lectura y la escritura.

En los ámbitos universitarios actuales se observa que hay prácticas de lectura y escritura que ocasionan dificultades de aprendizaje, entre los que se cuentan los hábitos lectores de los estudiantes que vienen acostumbrados a lecturas y escrituras “fáciles”, más que todo de tipo narrativo y con fines lúdicos y poco a las que impliquen procesos inferenciales y argumentativos de tipo científico; la divergencia de los constructos teóricos sobre lectura y escritura entre docentes y estudiantes que hace que cada parte persiga objetivos diferentes, y la evaluación desde una manera limitada de entenderla como motivo para obtener indicadores numéricos más que logros académicos.

La alfabetización académica se justifica a partir del reconocimiento de que las dificultades en lectura y escritura entorpecen el aprendizaje de asignaturas específicas, trayendo como consecuencia los bajos niveles de rendimiento académico y la deserción total o parcial.

Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carvajal, P.; Trejos, A. y Gómez, R. (2010). *En la dirección correcta, estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Pereira: Publiprint.
- Cassany, D. (2000). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Castañeda, L. y Henao, J. (1995). *La lectura en la Universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cisneros, M. (2010). *La lectura y la escritura en la formación profesional: un aporte en la búsqueda de la calidad educativa*. Tesis doctoral, Universidad del Cauca.
- Cisneros, M. (2012). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Editorial ECOE. 2ª. Edición.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2012). *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Corrado, R. y Eizaguirre, M. (2003). *El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario*. En: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm
- Córdoba, M.; Suárez, B. y Grinsztajn, F. (2009). *Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente*. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://www.inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=1175>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social*. *Revista Estudios pedagógicos* (33), 1, 7-27 [on line]. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/arto1.pdf>
- Dubois, M. (2006) *Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Textos en contexto.

El Espectador (2009). Deserción en la educación superior. Editorial del diario *El Espectador*, 3 de junio de 2009. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de: <http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>

Fernández, G. e Izuzquiza, M. (2008). La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20%20Didactica%20de%20la%20lengua%20%20TICs/263%20%20Fernandez%20y%20Izuzquiza%20%20UN%20Ctro%20Prov%20Bs%20As.pdf>

González, B. y Vela, J. (2009, octubre). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. Trabajo presentado en el III Encuentro Nacional y II Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en la educación superior [CD Rom].

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: http://www.cse.cl/public/Secciones/SeccionPublicaciones/doc/35/cse_articulo141.pdf

Latiesa, M. (1992). La deserción universitaria. Madrid: Siglo XXI.

Martínez, M. C. (2006). Curso virtual sobre comprensión y composición de textos escritos. Cali: Universidad del Valle y Cátedra Unesco.

Martínez, M. C. (2005). La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002). Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Homo Sapiens.

Parodi, G. (coord.) (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos* (40), 63, 147-178.

Pérez Abril, M. (2007). Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/mauricioperez.pdf>

Romo, A. y Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezaigo. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://www.guerrero.gob.mx/pics/art/articles/6555/file.factor.es.pdf>

- Rosales, R. (2006). La falta de habilidades en lecto-escritura causa deserción en universidades, afirman en la UAM. Recuperado el 11 de septiembre de 2012 de: <http://www.uam.mx/comunicacionuniversitaria/boletines/anterioreso6/indice/dic5-o6-1.html>
- Tinto, V. (1989, julio-septiembre). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista Educación Superior* (18), 71. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/reso71/txt3.htm
- SPADIES (Sistema para la prevención de la deserción en la Educación Superior) (2013). Deserción estudiantil. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Sposetti, A. y Echeverría, H. (2005). El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>
- Varios autores (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Vélez, A. (2008) La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. En: *Revista Educación y Educadores*, vol. 11, No. 1, 167-180. [on line]. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/723>
- Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 7, 177-203 [on line]. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/555>