

# DESIGUALDADES ESTRUCTURALES Y LITERACIDAD ACADÉMICA: DESAFÍOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA COSTA CARIBE COLOMBIANA<sup>1</sup>

STRUCTURAL INEQUALITIES AND ACADEMIC LITERACY:  
CHALLENGES IN UNIVERSITY STUDENTS ON THE COLOMBIAN  
CARIBBEAN COAST

---

YILDRET RODRÍGUEZ-ÁVILA

Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia

[yildret.rodriqueza@cecar.edu.co](mailto:yildret.rodriqueza@cecar.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0003-2077-5121>

JORGE-LUIS BARBOZA

Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia

[jorge.barbozah@cecar.edu.co](mailto:jorge.barbozah@cecar.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-6743-428X>

FRANCIA LEHILYN MONCADA-NAVAS

Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia

[francia.moncadan@cecar.edu.co](mailto:francia.moncadan@cecar.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-2428-7750>

GIANNY MARCELA BERNAL OVIEDO

Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia

[giany.bernal@cecar.edu.co](mailto:giany.bernal@cecar.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-9457-6566>

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar las prácticas de literacidad académica de los estudiantes de una Institución de Educación Superior (IES) de la costa caribe

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de una línea de trabajo del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CELEO) de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Colombia, y busca aportar al desarrollo de una política institucional de lectura. Dicha política tiene como finalidad la superación de los niveles de desempeño académico que presentan los estudiantes al iniciar su trayectoria en la educación superior (IES).

colombiana, contrastándolas con los discursos hegemónicos institucionales sobre desempeño académico, para la promoción de un enfoque inclusivo y constructivo en la educación. La metodología es cuantitativa, descriptiva y correlacional; se aplicó una encuesta adaptada a 307 estudiantes de primer ingreso, dividida en tres secciones: información socioeducativa, percepciones de literacidad y prácticas de lectura y escritura en la universidad. Los resultados revelan la correlación entre condiciones socioeconómicas y literacidad: la mayoría de los estudiantes provienen de estratos 1 y 2 (90,9%), de educación pública, con alta incidencia de colegios rurales (68,4%) y una carencia sustancial de apoyo en la formación lectora durante las etapas previas a la universidad. La combinación de estos factores y la baja frecuencia de lectura por placer (40,1% no lee a diario) se manifiesta en dificultades específicas al enfrentar los textos universitarios, particularmente para seguir el hilo argumental y comprender el vocabulario técnico, problemas que se acentúan en quienes menos leen por placer. Se concluye que las desigualdades estructurales, originadas en el bajo nivel socioeconómico y la formación predominantemente rural y pública de los estudiantes, se traducen en un capital cultural (Bourdieu, 1986) limitado. Por tanto, es imperativo que las IES y las políticas educativas adopten enfoques inclusivos y transformadores, que valoren la diversidad de capitales estudiantiles, fomenten la conciencia crítica y aborden las barreras socioeconómicas para construir un entorno educativo más justo y accesible.

*Palabras clave:* Literacidad académica, estudiantes universitarios, Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), desigualdades sociales, contexto socioeconómico y cultural.

## ABSTRACT

The objective of this research is to characterize the academic literacy practices of students of a Higher Education Institution (HEI) of the Colombian Caribbean coast, contrasting them with the institutional hegemonic discourses on academic performance, for the promotion of an inclusive and constructive approach in education. The methodology is quantitative, descriptive and correlational; an adapted survey was applied to 307 first-year students, divided into three sections: socio-educational information, perceptions of literacy and reading and writing practices at the university. The results reveal the correlation between socioeconomic conditions and literacy: most of the students come from strata 1 and 2 (90.9%), from public education, with a high incidence of rural schools (68.4%) and a substantial lack of support in reading formation during the stages prior to university. The combination of these factors and the low frequency of reading for pleasure (40.1% do not read daily) is manifested in specific difficulties when facing university texts, particularly in following the storyline and understanding the technical vocabulary, problems that are accentuated in those who read less for pleasure. It is concluded that structural inequalities, originating in the low socioeconomic status and predominantly rural and public education of students, translate into limited cultural capital (Bourdieu, 1986). It is therefore imperative that universities and educational policies adopt inclusive and transformative approaches, which value the diversity of student capitals, foster critical awareness and address socioeconomic barriers to build a more just and accessible educational environment.

*Keywords:* Literacy, New Literacy Studies, reading and writing, university students; socioeconomic inequalities, higher education, literate practices.

*Recibido:* 15/01/2024 *Aceptado:* 05/06/2025

## 1. INTRODUCCIÓN

Los discursos del déficit educativo son de larga data y se centran, fundamentalmente en atribuir el bajo rendimiento escolar de ciertos grupos de estudiantes a factores individuales, culturales o familiares, sin considerar las desigualdades estructurales del sistema educativo (Wang et al., 2021). Esta narrativa sostiene que los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos bajos, de minorías étnicas o de familias con baja escolarización tienen una serie de carencias intrínsecas de habilidades o motivación para aprender (Valencia, 2010; Wang et al., 2021). Es decir, se tiende a culpar a los propios estudiantes o a sus comunidades por su bajo desempeño en lugar de reconocer las barreras sociales, económicas y educativas que estos enfrentan. Se ignora, además, las influencias del sistema educativo, como la falta de recursos, la calidad de la enseñanza, la pobreza y la discriminación estructural; reforzando estereotipos negativos y perpetuando la desigualdad, al enfocar las intervenciones en corregir a los estudiantes, en lugar de mejorar las condiciones en las que aprenden. La narrativa del déficit es reduccionista y simplista, cargado de fuertes ideologías clasistas y racistas que tienden a desestimar las capacidades y potencialidades de los estudiantes al no tener en cuenta sus contextos sociales (Valencia, 2010).

El objetivo de esta investigación es caracterizar las prácticas de literacidad académica de los estudiantes de una Institución de Educación Superior (IES) de la costa caribe colombiana, contrastándolas con los discursos hegemónicos institucionales sobre desempeño académico, para la promoción de un enfoque inclusivo y constructivo en la educación. Se busca reconocer que la literacidad trasciende las habilidades individuales y se configura como un fenómeno social, histórico y mediado por relaciones de poder (França, 2023; Zavala, 2010).

Para ello, es importante dimensionar las falencias relacionadas con la literacidad que trae consigo la población que ingresa a las IES (Fuentes Román & Zapata, 2019; Icaza, 2023, Aranda, 2022), dado que los aprendizajes no consolidados por la educación básica se arrastran hasta el nivel superior como un déficit (Emilia Ferreiro en Otero, 2018). A esto se suman las condiciones socioeconómicas familiares de los estudiantes como un indicador confiable del desempeño académico; los jóvenes de los estratos más altos obtienen mejores resultados en las pruebas académicas estandarizadas en comparación con los de estratos más bajos

(Sánchez & Otero, 2012). Asimismo, Colombia es considerado como una país con desigualdad educativa (Farieta & Delprato, 2024), lo cual agrava la situación de los estudiantes de primer ingreso. Esto contribuye a un panorama desalentador, especialmente para estudiantes de zonas periféricas, quienes son catalogados de manera reduccionista como de bajo desempeño, sin considerar los factores estructurales detrás de sus resultados (Aranda, 2022; Fuentes Román & Farlora Zapata, 2019; Icaza, 2023).

Finalmente, se entiende que los vínculos entre lectura, escritura y sociedad, destacan que las políticas educativas son fundamentales para el progreso social (Hsieh & Ming, 2022). En Colombia, aunque se han implementado planes nacionales de lectura (CERLALC, 2004; Conpes, 2003), los resultados siguen siendo insuficientes (Sánchez & Otero, 2012), evidenciando la necesidad de un enfoque sostenido y multisectorial. Esta investigación se sitúa en una región marcada por desigualdades históricas –desplazamiento, pobreza y exclusión cultural–, donde las brechas educativas condicionan el acceso y desempeño universitario (Farieta & Delprato, 2024; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2024).

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1. La literacidad como práctica social e histórica

Desde la perspectiva de la literacidad, leer y escribir no se reducen a habilidades individuales, sino que se configuran como prácticas situadas, moldeadas por ideologías, relaciones de poder y contextos históricos (França, 2023; Wang et al., 2021; Moreno & Sito, 2019; Lorenzatti et al., 2019; Zavala, 2011). Su desarrollo se ve influenciado por los valores y significados que cada sociedad asigna a lo “letrado” (Gee, 2015; Sito & Kleiman, 2017). Tanto la escuela como la universidad son espacios clave en la difusión y generación de conocimiento a través de la escritura; pero, también funcionan como mecanismos de reproducción de desigualdades. Esto ocurre porque estas instituciones operan bajo lógicas jerárquicas que validan ciertos discursos, prácticas y capitales culturales mientras marginan otros (Sito & Kleiman, 2017; Hernández-Zamora, 2016).

Por ello, la teoría de las prácticas sociales de Bourdieu (2006) aporta un marco explicativo clave para comprender esta dinámica. Según este enfoque, las clases sociales no se definen únicamente por su posición económica, sino por la estructura de relaciones que las constituyen y por el valor simbólico que se asigna a sus prácticas. Es decir, factores como el lenguaje, los hábitos de consumo, los espacios habitados y las instituciones educativas elegidas operan como marcadores de distinción social. En este esquema, el *habitus* actúa como un sistema de disposiciones internalizadas que guían –y a la vez limitan– las prácticas

individuales y colectivas dentro de un campo determinado (Bourdieu, 2006).

Esta perspectiva se complementa con los aportes de Abric (2001) y Geertz (1997), quienes destacan el papel de las representaciones sociales en la configuración de las prácticas. Las representaciones no solo reflejan el orden establecido, sino que contribuyen a su perpetuación, ya que funcionan como esquemas interpretativos que legitiman ciertas formas de conocimiento mientras excluyen otras. Así, la literacidad académica no puede analizarse al margen de estas estructuras de poder, pues su adquisición y valoración dependen de condiciones materiales y simbólicas profundamente desiguales.

## 2.2. Desigualdades socioeconómicas y desempeño académico

En Colombia existe una correlación directa entre el nivel socioeconómico y los resultados educativos: los estudiantes provenientes de planteles de estratos 1 y 2 reportan un bajo rendimiento (Henao & Londoño, 2017; Rojas, López y Arbeláez, 2017), obtienen menores puntajes en pruebas estatales (Saber 11 y Saber Pro) y enfrentan barreras para acceder a educación superior de calidad (García Villegas & Quiroz López, 2011; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2024). Estas brechas se agravan en regiones periféricas como ciertas zonas del Caribe, el Chocó, Vaupés y Vichada, donde confluyen factores como el desplazamiento forzado y la exclusión cultural (Aranda, 2022; Icaza, 2023).

Además, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes son un factor determinante en su desempeño académico (Morales Romo, 2023; Sánchez & Otero, 2012) evidenciándose en el bajo rendimiento estudiantil de los planteles de estratos 1 y 2<sup>2</sup> (Henao & Londoño-Vásquez, 2016; Rojas Bahamón et al., 2017). Esto conduce a menores oportunidades de acceso a una educación universitaria de alta calidad puesto que obtienen los resultados más bajos en la prueba estatal (Saber 11), en comparación con aquellos de estratos altos que asisten a colegios privados (García Villegas & Quiroz López, 2011).

Según El Observatorio de la Universidad Colombiana (2024a), existe una correlación directa entre el nivel socioeconómico de los estudiantes, el nivel académico, las expectativas del núcleo familiar (Díaz Pacheco et al., 2023) y su desempeño académico en las Pruebas Saber Pro. Además, el análisis de la calidad en las instituciones de educación superior revela que las universidades mejor posicionadas en los rankings suelen tener un promedio más alto de estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos elevados. Las primeras 50 IES tienen un promedio de 3,08, mientras que las últimas rankeadas (201-248) registran un promedio de 2,01.

Estos hallazgos se ven agravados por múltiples dimensiones de desigualdad

<sup>2</sup> En Colombia los estratos van del 1 al 6, siendo el de menor ingreso económico el 1.

estructural. En el ámbito socioeconómico, factores determinantes incluyen el nivel de estratificación residencial, la necesidad de compatibilizar estudios con trabajo remunerado, las limitaciones en conectividad digital (acceso a internet y disponibilidad de equipos informáticos). El sistema educativo presenta profundas asimetrías: notables diferencias entre la educación pública y privada, disparidades regionales que privilegian los contextos urbanos, y marcadas deficiencias en infraestructura física, dotación docente (tanto cuantitativa como cualitativa) y modelos pedagógicos en zonas rurales (Artamonova et al., 2024).

A estas dimensiones se suma la diversidad lingüística y cultural de la población estudiantil. Un factor crítico que la investigación sociolingüística y antropológica ha demostrado es que las ideologías lingüísticas –entendidas como sistemas de creencias que median la relación entre lengua y realidad social– operan como filtros a través de los cuales los hablantes interpretan y legitiman prácticas comunicativas, reproduciendo así estructuras de inclusión y exclusión (Cisternas Irrarrázabal, 2022), esta desigualdad tiene consecuencias tangibles: “Los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos obtienen en promedio 33 puntos menos que los que no pertenecen a estos grupos” (Artamonova et al., 2024: 10), evidencia de cómo las asimetrías educativas se intersectan con factores identitarios y de poder lingüístico.

### 2.3. Políticas públicas y literacidad

La literacidad debe entenderse como un fenómeno complejo que trasciende las habilidades individuales, requiriendo un abordaje desde las políticas públicas como eje fundamental para el desarrollo social (Hsieh & Ming, 2022). Lejos de ser un proceso espontáneo, la adquisición y desarrollo de prácticas letradas constituye una decisión política (Arbeláez-Gómez & Machado-Mena, 2024) que demanda inversiones sostenidas y articulación intersectorial (Igarza, 2013).

En el caso colombiano, la preocupación por la literacidad emergió como respuesta a las demandas sociales y a los alarmantes diagnósticos educativos. El estudio de Fundalectura (2001) reveló que solo el 45.1% de la población económicamente activa practicaba la lectura, hallazgo que motivó la creación del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (Conpes, 2003). Posteriormente, el CERLALC y la OEI (2004) desarrollaron lineamientos para políticas iberoamericanas, enfatizando que el alfabetismo efectivo requiere práctica continua y acceso equitativo.

Sin embargo, pese a estos esfuerzos institucionales, los resultados han sido limitados (Sánchez & Otero, 2012). Esta brecha entre intenciones y logros evidencia tres problemas estructurales como la falta de continuidad en las políticas públicas, la ausencia de articulación con sectores no educativos y la invisibilización de las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades (Bourdieu, 2006).

Como señala la teoría de las prácticas sociales, el *habitus* y las estructuras

institucionales reproducen asimetrías, lo que exige intervenciones que trasciendan el ámbito escolar, involucren actores comunitarios, económicos y culturales (Sánchez & Otero, 2012); y, reconozcan la literacidad como derecho social y no como mérito individual. El desafío actual ya no es solo aumentar índices de lectura, sino construir ecosistemas de literacidad donde converjan políticas educativas, culturales y de inclusión social. Solo así se podrá superar el paradigma asistencialista y avanzar hacia un modelo transformador que cuestione las jerarquías culturales instaladas.

### 3. MÉTODO

Esta investigación es cuantitativa, descriptiva y correlacional. La población que se tomó en cuenta fueron estudiantes universitarios de primer ingreso a la IE Universitaria. La muestra se conformó acorde a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

El tamaño de la muestra fue calculado utilizando la fórmula para poblaciones finitas:

Nivel de confianza: 95% ( $Z = 1.96$ ).

Tamaño de la población: 783 estudiantes.

Margen de error: 6% (0.06).

Tamaño de la muestra: 307 estudiantes.

En total, participaron 307 estudiantes inscritos en el periodo académico 2024-1 (febrero a julio de 2024), previa firma del consentimiento informado. Las edades se encuentran entre 16 y 30 años, con un promedio de edad de 23 años y una desviación estándar de 4,37. El 60% eran mujeres, 38,5% hombres y 1,5 no binario, adscritos a 11 programas educativos: Derecho (9,7%), Arquitectura (0,2%), Psicología (14,4%), Ciencias del Deporte (9%), Contaduría Pública (2,6%), Trabajo social (21,2%), Ingeniería industrial (9,9%), Ingeniería de sistemas (2,6%), Administración de Empresas (12,3%), Licenciatura en Pedagogía Infantil (4,5%), Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (6,6%), Economía (1,2%), Licenciatura en Lenguas Extranjeras (4%), Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1,4%).

Se aplicó la encuesta de literacidad adaptada (Londoño Vásquez, 2013) y difundida a través de *Google forms*. Dicha encuesta se compone de 37 ítems y se

divide en cuatro partes relevantes: a) Información sociocultural del encuestado, b) información académica, c) información sobre hábitos lectores y d) información sobre su desempeño académico en la universidad. La misma se aplicó a una semana de culminar el primer semestre de manera que ya tuvieran resultados parciales de su desempeño en los cursos de primer semestre. La data fue procesada en el software SPSS.

**Tabla I.** Dimensiones de la Encuesta sobre Literacidad Académica.

Dimensión	Explicación de dimensiones	Objetivo	Preguntas asociadas
a) Información sociocultural del encuestado y  b) académica.	Base contextual para correlacionar condiciones socioeconómicas (estrato, acceso a tecnología, educación parental) con prácticas de literacidad.	Caracterizar el perfil socioeconómico y educativo de los participantes.	1-20 (Nombre, programa, semestre, municipio, estrato, edad, sexo, formación de los padres, acceso a tecnología, etc.).
c) Información sobre hábitos lectores.	Examina el vínculo entre hábitos previos (lectura por placer, acompañamiento) y desempeño actual.	Evaluar prácticas lectoras previas y actuales.	20-25 (Frecuencia de lectura, tipo de textos leídos, tiempo dedicado, acompañamiento familiar/escolar).
d) Información sobre su desempeño académico en la universidad	Aborda estrategias y desafíos específicos como la adaptación a normas académicas, la calidad de la retroalimentación recibida y mide brechas entre autoeficacia y exigencias reales.	Analizar habilidades y estrategias para abordar textos tanto en la recepción como en la producción; así como explorar la autopercepción sobre competencias y exigencias universitarias.	16, 26-31 (Habilidad crítica, lectura de textos exigidos, dificultades, diferencias colegio/ universidad). 19, 32-37 (Habilidad para escribir, tipos de textos exigidos, uso de citas, retroalimentación docente). 28-30 (Confianza con textos complejos, habilidades para el éxito académico, diferencias en exigencias).



4. RESULTADOS

Los resultados confirman la fuerte correlación entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la literacidad y su desempeño académico. Los datos recogidos revelan que aquellos provenientes de estratos más bajos enfrentan mayores barreras tanto en el acceso como en la calidad de la educación, reflejadas en sus bajos puntajes en pruebas estandarizadas, así como falta de recursos para acceder a entrenamientos adicionales, limitando sus posibilidades de ingreso a IES.

4.1. Antecedentes socioeducativos de los estudiantes

En primer lugar, se indagó sobre el estrato social de los encuestados. La distribución obtenida indica una alta concentración de los estudiantes (90,9%) en los estratos socioeconómicos más bajos: 60,3% en estrato 1 y 30,6% en estrato 2. En promedio, el estrato socioeconómico de la población encuestada es de 1,6. Esto coincide con los datos publicados por El Observatorio de la Universidad Colombiana (2024b) sobre el estrato de los estudiantes de la institución que presentaron la Prueba Saber Pro en 2023.

Respecto a la procedencia del bachillerato, es decir, el tipo de colegio y la ubicación de este, se obtuvo:

Tabla II. Cruce entre colegios públicos/privados y zona rural/zona urbana.

Tipo de Colegio y Ubicación	Fr	%
Colegio público - Zona rural	187	60.9
Colegio público - Zona urbana	66	21.5
Colegio privado - Zona rural	23	7.5
Colegio privado - Zona urbana	31	10.1
Total	307	100

El 68,4% de los estudiantes provienen de colegios ubicados en zonas rurales y menos de un tercio egresaron de colegios en zonas urbanas. Al cruzarlo con el tipo de colegio (público o privado), se obtiene que un 82,4% se graduaron de colegios públicos y solo el 17,6% proviene de colegios privados. Esta distribución entre lo rural vs urbana con lo público y lo privado se convierte en un indicador del acceso a recursos educativos, tecnología, y oportunidades académicas a las que han estado expuestos estos estudiantes, ratificando las condiciones de inequidad que han debido sortear para acceder a una formación universitaria.

También se consultó sobre los antecedentes académicos familiares, respecto al nivel educativo de los padres, se resume:

Tabla III. Nivel de estudios de los padres.

Nivel de estudios	Madre		Padre	
	Fr	%	Fr	%
Analfabeta	5	1,6	4	1,3
Bachillerato completo	122	39,7	97	31,6
Bachillerato incompleto	31	10,1	37	12,1
Formación técnica	34	11,1	23	7,5
Primaria completa	21	6,8	19	6,2
Primaria incompleta	17	5,5	32	10,4
Profesional universitario	50	16,3	71	23,1
Tecnólogo	27	8,8	24	7,8
Total	307	100	307	100

El “bachillerato completo” es el nivel de formación más común tanto para madres (39,7%) como para padres (31,6%), mientras que en la formación universitaria el porcentaje más alto corresponde a los padres (23,1%). Respecto al analfabetismo (madres 1,6%, padres 1,3%) y a la primaria incompleta (padres 10,4% y madres 5,5%), tienen porcentajes bajos pero notables considerando que en Colombia la gratuidad y obligatoriedad de la escuela primaria son mandato constitucional.

Asimismo, se incluyó un ítem para conocer si el estudiante es el primero de su familia en estudiar en la universidad. Se encontró que el 39,7% son los primeros en su familia. Este evento representa otra desventaja pues le resta oportunidades de conocimiento sobre el funcionamiento del sistema y qué hacer para asegurar el éxito académico. Este dato se cruzó con el estrato social y se encontró:

Tabla IV. Cruce del estrato social con ser el primer miembro de la familia en estudiar en una IES.

		Primero del núcleo familiar en estudiar en la universidad	
		No	Sí
Estrato social	1	55,1%	44,9%
	2	66,0%	34,0%
	3	77,3%	22,7%
	4	75,0%	25,0%
	5	50,0%	50,0%

A medida que aumenta el estrato social, generalmente disminuye el porcentaje de estudiantes que son los primeros en su familia en asistir a la universidad. En el estrato 1, un 44,9% son los primeros en su familia en asistir a la universidad. Y, en el 2 una mayor proporción de estudiantes (66%) tienen antecedentes familiares en la universidad. Los estratos 3 y 4 tienen una proporción más alta de estudiantes con antecedentes familiares en la universidad. Mientras que los de estrato 5 reflejaron una paridad (50%) entre quienes son los primeros en su familia en asistir a la universidad y quienes no lo son.

Por otro lado, la accesibilidad a recursos que le permitan ejecutar tareas e informarse tales como textos, biblioteca, computador y acceso a internet son fundamentales se encontró que, de los 307 encuestados, un 40,4% no dispone de computador, lo que limita el acceso a la tecnología y posibles oportunidades educativas y laborales que dependen del uso de computadoras. A esta carencia se le reconoce como la brecha digital y representa una gran desventaja en estos momentos.

Lo anterior se complementa con la accesibilidad a internet. Un alto porcentaje (74,9%) de los estudiantes sí tiene acceso a internet en casa; sin embargo, persiste una minoría significativa (25,1%) que no lo tienen. La coincidencia entre los que no tienen acceso a internet en casa y tampoco tienen un computador evidencia una brecha digital significativa que afecta el acceso a la información, educación y oportunidades laborales.

Por otro lado, la mayoría (82,1%) posee un teléfono inteligente con datos, dado que muchos de los estudiantes son de otras localidades y para mantenerse en contacto con la familia se les facilita el móvil y la conectividad; se valida porque en Colombia, un plan de acceso a internet, así como teléfono móvil suelen ser más baratos que los costos de un computador y red de internet para el hogar.

El ítem referido a la financiación de la carrera demostró que el 43,6% de los estudiantes financian su matrícula a través de créditos con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX<sup>3</sup>). Otros lo hacen a través de fondos familiares (41,7%) y un porcentaje muy bajo con su propio trabajo (2%) o mediante créditos bancarios (2,6%). Esto indica limitaciones en la capacidad familiar de generar ingresos suficientes para costear los estudios, pero también la necesidad de diversificar y fortalecer las opciones de financiamiento, como becas y subsidios, para reducir la carga financiera sobre los

<sup>3</sup> “El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX es una entidad del estado colombiano de la rama ejecutiva del orden nacional que tiene por objeto el fomento social de la educación superior, priorizando la población de bajos recursos económicos y aquella con mérito académico en todos los estratos a través de mecanismos financieros que hagan posible el acceso y la permanencia de las personas a la educación superior, la canalización y administración de recursos, becas y otros apoyos de carácter nacional e internacional, con recursos propios o de terceros.” (ICETEX, s. f.)

estudiantes y sus familias.

Respecto al hecho de haber recibido algún tipo de acompañamiento en la formación como lectores, tanto desde el ámbito familiar como desde la escuela, los resultados evidencian que existe poco acompañamiento en el colegio para el desarrollo de lectores autónomos y eficientes:

**Tabla V.** Acompañamiento, motivación y orientación en la formación lectora por parte de la familia y la escuela.

Acompañamiento, motivación u orientación en la lectura	Familia		Escuela	
	Fr	%	Fr	%
No	225	73,3	157	51,1
Sí	82	26,7	150	48,9

Estos resultados tienen un impacto relevante pues, evidencian que más de dos tercios (73,3%), no recibió acompañamiento por parte de la familia y más de la mitad (51,1%) tampoco la obtuvo de la escuela. En conjunto, el 63,6% de los estudiantes no recibió apoyo ni familiar ni escolar, evidenciando una correlación entre la falta de apoyo en ambos entornos, conformando una falta significativa con implicaciones en el desarrollo de habilidades de lectura y en el rendimiento académico general.

Estos ítems se complementaron con una pregunta abierta con la intención de indagar cómo fue ese acompañamiento. En el caso de los padres, las respuestas se categorizaron en: a) Técnicas de inicio lector: “Mi mamá desde pequeña me daba cuentos infantiles para leer y después me realizaba preguntas y me premiaba si respondía bien”; b) Acompañamiento en la biblioteca: “Mi madre siempre nos prestaba libros a la biblioteca y mis hermanos y yo leíamos de pequeños”; c) Métodos y apoyo en casa: “Mi mamá me explica y me daba métodos”; d) Motivación directa de familiares: “Mis padres siempre me han motivado a leer libros porque nos abre la imaginación y nos ayudan a adquirir nuevos conocimientos”; e) Enfoque en el desarrollo personal y académico: “Mi madre siempre me dice que leer ya que es bueno para expandir más el conocimiento”; f) Desarrollo del hábito lector: “Mi mamá me dice todos los días que leer es bueno y extiende el conocimiento”. “Mi papá me exige leer libros de derecho”.

Pero, también expusieron sobre la falta de acompañamiento o desinterés familiar: “No tuve ningún condicionamiento por parte de familiares para construir el hábito de lectura”; “No tuve personas a mi alrededor que les interesara o tuvieran el hábito de leer libros de algún tema en específico”; “Ellos pasan ocupados trabajando”; “No porque mis padres pasan trabajando y nos vemos muy poco”.

Y, sobre los docentes, se encontró: a) Motivación y estímulo: “Tuve una profe que me inculcó el amor por la lectura, pues nos leía cuentos muy agradables”;

b) Actividades didácticas: “Me ayudó una maestra por medio de didácticas para entender”; c) Acompañamiento y orientación personalizada: “Ellos explicaban y dedicaban el tiempo a cada estudiante”; d) Evaluaciones y tareas: “Los profesores, en su mayoría docentes de castellano, nos dejaban de compromiso leer libros y luego nos realizaban un examen de esta lectura”.

4.2. Percepciones de literacidad

La encuesta incluye ítems para evaluar cómo los estudiantes valoran sus competencias en lectura y escritura. Las percepciones influyen en la autoconfianza y disposición hacia el aprendizaje, las cuales, al compararlas con su rendimiento académico real, revelan posibles brechas entre lo que creen dominar y sus habilidades reales.

Un 77,5% se sienten seguros de poseer las habilidades necesarias para tener éxito académico, lo que podría generar una falsa seguridad y reducir la importancia del esfuerzo constante. Por otro lado, el 22,5% considera que no tiene las habilidades necesarias, lo que refleja una posible falta de preparación adecuada o confianza en sus competencias.

En cuanto a la capacidad de comprensión crítica, el 62,2% tienen una percepción positiva, mientras que un 38,4% creen que sus habilidades son regulares. Esto indica que, aunque muchos tienen habilidades decentes, no son sobresalientes. Estos resultados contradicen lo encontrado por Cai & Lin (2024), quienes asocian ingresos altos con autopercepciones más positivas en el desempeño lector. En contextos con menos recursos, los estudiantes tienden a sobreestimar o subestimar sus capacidades debido a la falta de preparación adecuada o referencias comparativas claras. Al realizar el cruce de este dato con los resultados de la prueba Saber 11 se obtuvo lo siguiente:

Tabla VI. Cruce entre puntaje en la prueba Saber 11 en lectura crítica y Autopercepción de la habilidad del estudiante en lectura crítica.

		Su habilidad para comprender textos en forma crítica es...			
		Deficiente	Bueno	Regular	Excelente
Puntaje Saber 11 Lectura crítica	0-9			100,0%	
	20-29		50,0%	50,0%	
	30-39		47,1%	52,9%	
	40-49	1,1%	47,3%	49,5%	2,2%
	50-59	1,5%	57,4%	35,3%	5,9%
	60-69	1,8%	63,2%	24,6%	10,5%
	70-79		100,0%		
Total		1,3%	55,0%	38,4%	5,2%

La mayoría, especialmente en los rangos intermedios (50-59 y 60-69), se perciben como “Bueno” en su habilidad de lectura crítica. Los estudiantes con puntuaciones más altas no (70-79) no se perciben como “Excelentes”, mientras que los que se ubican en rangos intermedios (40-49 y 50-59) si se ven como excelentes lo cual puede resultar contraproducente para el desarrollo de sus propios procesos lectores. De hecho, es llamativo que los rangos de puntajes intermedios (40-59) muestran la mayor diversidad en autopercepción, indicando que en estos niveles, los estudiantes tienen distintas evaluaciones de sus habilidades, posiblemente influenciadas por experiencias previas, instrucción recibida y confianza personal.

Asimismo, se les preguntó sobre el nivel de confianza cuando se enfrentaron a textos académicos considerados complejos y se cruzó con los resultados de la prueba Saber 11, obteniendo que:

**Tabla VII.** Cruce entre puntaje en la prueba Saber 11 en lectura crítica y confianza al enfrentarse a textos académicos complejos.

		Nivel de confianza al enfrentar textos académicos complejos				
		Confiado	Muy confiado	Nada confiado	Neutral	Poco confiado
<b>Puntaje en la prueba Saber 11</b>	0-9					100,0%
	20-29	50,0%			50,0%	
	30-39	41,2%			29,4%	29,4%
	40-49	28,6%	1,1%	1,1%	52,7%	16,5%
	50-59	33,8%	5,9%	0,7%	52,2%	7,4%
	60-69	19,3%	7,0%		71,9%	1,8%
	70-79	100,0%				
<b>Total</b>		<b>30,6%</b>	<b>4,2%</b>	<b>0,7%</b>	<b>54,1%</b>	<b>10,4%</b>

Los estudiantes con puntajes de 20-29 muestran variabilidad en la percepción de sus habilidades, oscilando entre confianza y neutralidad, influenciados por factores externos como experiencias previas. En el rango de 30-39, hay un equilibrio entre confianza (41,2%), neutralidad (29,4%) y poca confianza (29,4%). Los estudiantes con puntajes bajos tienden a tener una visión más crítica de sus habilidades, resultando en una mayor proporción que se siente poco confiada. En el grupo de puntajes de 40-49, la mayoría son neutrales (52,7%), aunque también hay una mezcla notable de confianza y poca confianza, con escasas percepciones de alta o baja confianza.

En los rangos más altos de puntajes, los estudiantes con puntajes de 50-59 se sienten neutrales (52,2%), pero un 33,8% expresa confianza, lo que indica una percepción más positiva de sus habilidades. En el rango de 60-69, el 71,9% se siente neutral, mientras que un 26,3% se siente confiado o muy confiado, reflejando una mayor conciencia sobre la complejidad de la escritura académica. Finalmente, en el rango de 70-79, todos los estudiantes se sienten confiados, lo que sugiere que aquellos con puntajes altos tienen una percepción muy positiva de sus habilidades de lectura crítica.

Respecto a la percepción sobre las tareas que implican escritura de textos académicos, en la universidad, se obtuvo:

**Tabla VIII.** Percepción de ejercicios de escritura que demanda la universidad.

Opciones	Fr	%
Mediamente complejos	88	28,7
Medianamente fáciles	35	11,4
Muy complejos	7	2,3
Muy fáciles	10	3,3
Ni fáciles ni difíciles	167	54,4
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>

Los estudiantes con puntajes de 50-59 muestran una mayoría neutral (52,2%), aunque un 33,8% expresa confianza, lo que indica una percepción más positiva de sus habilidades. En el rango de 60-69, el 71,9% se siente neutral, mientras que un 26,3% se muestra confiado o muy confiado, lo que sugiere una mayor conciencia sobre las complejidades de la escritura académica. Por último, en el rango de 70-79, todos los estudiantes se sienten confiados, lo que indica que aquellos con puntajes altos poseen una percepción muy positiva de sus habilidades de lectura crítica y escritura.

Es importante aclarar que, por ejemplo, la dificultad respecto al vocabulario técnico –que afecta a más de un tercio de los estudiantes– obstaculiza la comprensión y, a su vez, la identificación de los aspectos relevantes del texto; además, en un 5,2% de los casos, dificulta la secuencia del hilo argumental en textos largos. Por su parte, las dificultades en la identificación de la información relevante, así como en la secuencia del hilo argumental extenso, evidencian una serie de problemas que afectan las prácticas lectoras en la universidad, pues los estudiantes enfrentan obstáculos simultáneos que requieren apoyo personalizado e intensivo para superar las barreras de lectura.

4.3. Prácticas de lectura y escritura en la universidad

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad son fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes, ya que implican un cambio significativo en las expectativas y exigencias en comparación con la educación secundaria. Por ello, primero se indagó en torno a los hábitos de lectura con una pregunta referida al tiempo que dedican a la lectura diariamente y se obtuvo que el 59,9% de los estudiantes lee diariamente, aunque el tiempo dedicado varía. Dentro de este grupo, el compromiso con la lectura varía desde menos de una hora hasta más de una hora diaria. Por su parte, un significativo 40,1% de los estudiantes no lee a diario. Esta pregunta anterior se complementa con: ¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro por placer? Y, al cruzar ambos resultados se obtuvo:

**Tabla IX.** Cruce entre ¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro por placer? y ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura al día?.

		¿Cuánto tiempo dedica a la lectura al día?			
		1 hora	Entre 1 y 3 horas	Menos de 1 hora	No leo a diario
¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro por placer?	El mes pasado	23,4%	12,8%	28,7%	35,1%
	Hace más de seis meses	5,4%		27,0%	67,6%
	Hace tres meses	18,8%	12,5%	37,5%	31,3%
	La semana pasada	48,8%	15,5%	20,2%	15,5%
	No he leído	16,7%		16,7%	66,7%
	No recuerdo	13,0%		16,7%	70,4%
Total		25,7%	9,4%	24,8%	40,1%

La mayoría de los estudiantes que leyeron un libro por placer el mes pasado leen menos de una hora diaria o no leen a diario (63,8% combinados), es decir, aunque estos disfrutan de la lectura, no la integran consistentemente en su rutina diaria. Por su parte, una gran mayoría de los estudiantes que leyeron por última vez hace más de seis meses no leen a diario (67,6%). Los que leyeron un libro por placer la semana pasada tienden a leer más regularmente; al menos un 64,3% leen al menos una hora diaria. Finalmente, los estudiantes que no recuerdan cuándo leyeron por última vez un libro por placer también muestran una tendencia fuerte a no leer diariamente (70,4%).



**Tabla X.** Cruce entre dificultades para leer los textos que le exigen en la universidad y ¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro por placer?.

		Dificultades para leer los textos que exigen en la universidad						
		Opción A	Opción B	Opción C	Opciones A y B	Opciones A y C	Opciones B y C	Opciones A, B y C
Última vez que leyó un libro por placer	La semana pasada	33,3%	38,1%	19,0%	2,4%	2,4%	2,4%	2,4%
	El mes pasado	39,4%	36,2%	13,8%	7,4%	3,2%		
	+3 meses	43,8%	34,4%	12,5%	9,4%			
	+6 meses	27,0%	51,4%	16,2%	2,7%	2,7%		
	No recuerdo	33,3%	40,7%	16,7%	5,6%		1,9%	1,9%
	No he leído	33,3%	33,3%	16,7%			16,7%	
Total		35,5%	39,1%	16,0%	5,2%	2,0%	1,3%	1,0%

La Tabla X refleja correlación entre desempeño lector y lectura recreativa pues, los estudiantes que han leído por placer más recientemente tienden a reportar menos dificultades para seguir el hilo argumental y entender el vocabulario técnico. Aquellos que no han leído recientemente o no recuerdan la última vez que leyeron un libro por placer, tienden a reportar más dificultades en varias áreas, especialmente para seguir el hilo argumental y entender el vocabulario técnico.

También se les preguntó acerca de las estrategias utilizadas para mejorar la comprensión lectora. La más usada es subrayar o resaltar información clave con una frecuencia del 39,7%. Tomar notas mientras lee alcanzó un 20,2%. Releer párrafos o secciones alcanzó un 18,6%. Buscar definiciones de palabras desconocidas con el 16,6%. Consultar recursos adicionales (videos, tutoriales, etc.) tuvo una frecuencia baja del 13,0%, así como relacionar la lectura con experiencias personales (10,7%). Hacer preguntas sobre el contenido tuvo una frecuencia del 9,4%, mientras que discutir el material con compañeros apenas alcanzó el 8,1% y Utilizar esquemas o mapas conceptuales un 7,4%.

Seguidamente, se les preguntó “¿Qué lee con mayor frecuencia?”, se obtuvo que un 41,7% prefiere leer documentos cortos digitales como PDFs, artículos en la web, y documentos en Word. Un 20,5% prefiere libros en formato digital y un 16% los prefiere impresos. De esto se desprende que los estudiantes utilizan una combinación de formatos para su lectura que responde a la disponibilidad de recursos, las necesidades específicas de sus estudios y preferencias personales. Sin embargo, la predominancia de documentos digitales indica una fuerte adaptación a la era digital dado que los dispositivos electrónicos permiten acceso rápido y eficiente a la información, lo que es esencial en un entorno académico moderno. Tal como lo afirma el (Icfes, 2024, p. 35), “La lectura del siglo XXI no solo

comprende el formato impreso sino también el digital”.

En cuanto a las habilidades para producir textos académicos, se rescata que la mayoría (46,3%) afirman realizar sus tareas utilizando sus propias ideas. Un 17,3% recurre al parafraseo y un 31,6% emplea un enfoque híbrido, combinando sus propias ideas con el parafraseo. Por otro lado, un 1,6% emplean el copiar y pegar. Adicionalmente, se incluyó un ítem sobre las fuentes que consultan para la escritura de sus textos académicos. Se obtuvo que hay una preferencia dominante (38,4%) de uso híbrido (impreso y digital de diversas fuentes). Un número considerable (17,9%) depende únicamente de materiales bajados de internet para sus trabajos, evidenciando una dependencia digital que pudiera acarrear limitaciones en la profundidad y calidad de la información, especialmente si no se verifica la credibilidad de los materiales.

En el ítem sobre los tipos de textos académicos que les exigen escribir, las respuestas apuntaron a: “Ensayos” (58,3%), “Resúmenes” (58%), “Reseñas” (49,8%) e “Informes de investigación” (41.3%). Los cuatro son de alta exigencia para el desarrollo de escritura, pues, no solo deben argumentar y analizar, sino también a investigar, resumir y presentar información. Lo importante es que cada uno contribuye al desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, síntesis de la información, evaluación crítica de las fuentes y habilidades de investigación. Todas importantes para la producción de conocimiento.

El ítem sobre la retroalimentación que reciben en los textos que producen en la universidad de parte del docente evidenció que el 36,8% siempre recibe retroalimentación sobre sus textos. Otro 35,2% “casi siempre” la recibe. En conjunto, más del 70% de los estudiantes reciben retroalimentación de manera regular, lo que es positivo, ya que una retroalimentación constante puede mejorar significativamente las habilidades de escritura y comprensión académica. Por su parte, hubo un 23,1% que respondieron “algunas veces”, es decir, un significativo número recibe una retroalimentación insuficiente, esto es preocupante considerando que las competencias de escritura requieren con mayor énfasis de la retroalimentación de parte del docente que implique revisión de errores, áreas de mejora y refuerzo de los logros.

## 5. DISCUSIÓN

La literacidad es esencial para el desarrollo individual y colectivo de las sociedades. En este marco, el concepto de pobreza de aprendizajes (*Learning Poverty*), impulsado por instituciones como el World Bank (2021) y la UNESCO Institute for Statistics (UIS) ( s. f.), ha ganado prominencia para señalar la crisis en la adquisición de habilidades básicas, con énfasis en la lectura y la escritura, en niños

de países de ingresos bajos y medianos. Este indicador, que define la pobreza de aprendizajes como la incapacidad de un niño de 10 años de leer y comprender un texto simple, busca catalizar la acción global. De acuerdo con los resultados de esta investigación, la alta incidencia de estudiantes provenientes de la educación rural y pública en la Costa Caribe colombiana confronta a la IES investigada a una serie de apuestas particulares que permitan contrarrestar las desventajas estructurales y encaminar al estudiante en el desarrollo de estas habilidades fundamentales (Burgess et al., 2002; Arias-Velandia et al., 2021; Irvin et al., 2012; Kovács, 2012; Lamb et al., 2014; Delgado Barrera, 2014; Martínez-Restrepo et al., 2016; Rodríguez et al., 2007). Estas desventajas pueden ser comprendidas a través del aparato conceptual de Bourdieu (Bourdieu, 1986, 1990, 2006; Bourdieu & Passeron, 1990), donde el origen social y la trayectoria escolar previa configuran un capital cultural diferencial que los estudiantes portan al ingresar a la universidad, y se manifiestan en cifras alarmantes de pobreza de aprendizajes a nivel regional y local.

Uno de los principales obstáculos evidenciados es el acceso limitado a recursos educativos. Las escuelas rurales a menudo carecen de infraestructura adecuada, tecnología y materiales didácticos esenciales; esta carencia representa una limitación directa en el *capital cultural objetivado* (Bourdieu, 1986) disponible para estos estudiantes. Esto no solo limita el rendimiento académico, sino que también impide el desarrollo óptimo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, contribuyendo directamente a la pobreza de aprendizajes que se origina mucho antes de los 10 años. Sin herramientas apropiadas, los esfuerzos pedagógicos se ven comprometidos, afectando directamente la calidad del aprendizaje.

El perfil socioeconómico bajo de los estudiantes agrava esta situación. Con un alto porcentaje de alumnos provenientes de estratos socioeconómicos 1 y 2, las limitaciones económicas se traducen en menores oportunidades educativas y acceso restringido a recursos adicionales, incluyendo aquellos que constituyen el *capital cultural objetivado*, perpetuando ciclos de pobreza y desigualdad. Estas condiciones socioeconómicas desfavorables no solo son indicadores de exclusión, sino que suman otras complejidades pues, influyen negativamente en la motivación y el rendimiento escolar porque deben enfrentar estrés financiero. Asimismo, la calidad educativa de las periferias en Colombia y con mayor énfasis de las zonas rurales se encuentra en un nivel crítico pues, se conjugan la escasez de recursos limitados, docentes con menores oportunidades de capacitación y conflictos propios del contexto. Aunque no es tema de esta investigación, efectivamente, los profesores en áreas rurales suelen sumar muchas limitaciones (Tran et al., 2020), lo que afecta la eficacia de la enseñanza y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes. Deficiencia que se refleja en bajos resultados académicos y dificultades en la

adquisición de competencias básicas de literacidad, un panorama que el indicador de pobreza de aprendizajes busca cuantificar, aunque, como se discutirá, de manera no exenta de críticas.

La limitación en el desarrollo social y cultural es otro factor que afecta la literacidad. La ubicación marginal del departamento y las condiciones de ruralidad de la mayoría restringe el acceso a actividades culturales y sociales que conecten la cultura local con lo global, limitando el desarrollo integral y la adquisición de ciertas formas de *capital cultural incorporado*, es decir, disposiciones, saberes y maneras de actuar valoradas en otros campos sociales y académicos. La menor participación en programas especializados y extracurriculares aumenta las brechas de aprendizaje en comparación con sus pares urbanos.

A partir de los resultados obtenidos, se puede inferir que la relación entre la literacidad y el contexto socioeconómico, familiar (Izquierdo Rus et al., 2019) y cultural se interrelacionan e influyen en el desarrollo y consolidación de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes. El *habitus* (Bourdieu, 1990), entendido como ese sistema de disposiciones internalizadas que se forma en el seno familiar y se moldea por las condiciones socioeconómicas y culturales, juega un papel determinante; corroborando que la literacidad es multidimensional y compleja.

La sobreestimación de habilidades en estudiantes con puntajes bajos en lectura crítica (rangos 0-9, 20-29, 30-39) puede asociarse al efecto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999), un sesgo cognitivo que postula que las personas con bajo rendimiento en una tarea tienden a sobrestimar su competencia. Este fenómeno ocurre porque la misma falta de habilidad les impide no solo desempeñarse adecuadamente, sino también desarrollar la metacognición necesaria para reconocer sus limitaciones.

En el contexto de la Tabla VI, los estudiantes con puntajes bajos en la prueba *Saber 11* podrían carecer de las habilidades de lectura crítica requeridas para comprender textos complejos y, simultáneamente, evaluar con precisión su propio nivel de comprensión. Por ejemplo, un estudiante en el rango 0-9 que se autopercibe con una habilidad “regular” ejemplifica este efecto: su escasa capacidad crítica le impediría identificar la magnitud real de sus dificultades.

Por ello, es necesario cortar con los discursos hegemónicos emanados de las propias instituciones del Estado colombiano y de las instituciones educativas sobre las incapacidades adjudicadas a los estudiantes colombianos, especialmente a los de las zonas periféricas como los de la costa caribe. Estos discursos, que a menudo se enfocan en la percepción de un déficit de la literacidad que conlleva al fracaso escolar en las capacidades intelectuales limitadas, las deficiencias lingüísticas y la falta de motivación de los estudiantes (Gorski, 2017), constituyen una forma de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1990). Esta violencia se ejerce al

imponer como legítimo y universal un tipo de capital cultural y unas formas de literacidad que no necesariamente se corresponden con las de estos estudiantes, devaluando sus propios saberes y experiencias. La aparente simplicidad del concepto de pobreza de aprendizajes, si no se maneja con una perspectiva crítica, corre el riesgo de reforzar estos discursos de déficit, al centrarse en una métrica que puede no capturar la diversidad de saberes y literacidades existentes. Sin embargo, a través de los resultados se entiende que la realidad es más compleja y cargada de matices.

A pesar de que el 77,5% de los estudiantes se sienten seguros de tener las habilidades necesarias para el éxito académico, enfrentan dificultades en la comprensión de textos complejos y la identificación de información relevante. Esto indica que no es un déficit absoluto, sino áreas que requieren desarrollo, especialmente debido a la falta de recursos y apoyo. La situación destaca, entonces, la necesidad de intervención pedagógica (Trigos-Carrillo & Urrea-Hernández, 2024), enmarcada en lo que Gorski (2017) llama alfabetización en equidad la cual implica desarrollar la capacidad de reconocer, responder, corregir y crear entornos de aprendizaje que eliminen prejuicios y desigualdades en las aulas y escuelas. Esta idea concuerda con Vygotsky (2009), quien respalda la idea de que el entorno social y económico en el que se desenvuelve el individuo influye en su aprendizaje de la lectura y la escritura; por ende, si la falta de recursos económicos limita las oportunidades educativas, afectando el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, lo que se necesita es que educadores y estudiantes en situación de exclusión trabajen conjuntamente en compromisos clave para abordar las desigualdades escolares. Es crucial que el docente reconozca que la clase social es una identidad interseccional que se cruza con la raza, el género, el idioma, la discapacidad y la condición de inmigrante (Gorski, 2017).

Por su parte, el sistema educativo colombiano, lejos de nivelar las oportunidades, a menudo refuerza las barreras para los estudiantes de menores recursos y de zonas periféricas, actuando como un mecanismo de reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1990). El acceso limitado y condicionado a buenos resultados en pruebas estandarizadas deja fuera a muchos estudiantes de las IES públicas, aumentando la brecha de movilidad social y económica a largo plazo. Estas pruebas estandarizadas, y los títulos que otorgan acceso, representan el *capital cultural institucionalizado*, una forma de capital que el sistema reconoce y legitima. En contraposición, los estudiantes de estratos más altos y con formación de mejor calidad (a menudo en colegios privados de élite que ya cultivan un *habitus* y un capital cultural valorados por la universidad) pueden acceder a costosos entrenamientos para estas pruebas, asegurando un cupo en las grandes universidades y mejor posicionadas. Además, el sistema de financiamiento educativo, como el ICETEX, impone condiciones que muchas veces dificultan la continuidad académica, empujando a los jóvenes

a carreras técnicas con menores oportunidades laborales. Es decir, esta estructura educativa, este *Campo* universitario, favorece a quienes ya cuentan con privilegios culturales y económicos, validando estos privilegios como méritos individuales. Los estudiantes de élite ven reflejada su cultura y su *Habitus* en el currículo escolar y universitario, lo que les facilita el aprendizaje y el éxito académico, mientras que los menos favorecidos enfrentan un sistema que, a través de una sutil violencia simbólica, puede condicionarlos a la pasividad o al reconocimiento de una supuesta inferioridad de su propio bagaje cultural.

En este contexto, es fundamental entender que las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, que moldean su *habitus* y su dotación inicial de *capital cultural* (en sus formas incorporada y objetivada), influyen directamente en su capacidad para convertirse en lectores autónomos y críticos, un objetivo que es difícil de alcanzar si el entorno no ofrece las herramientas necesarias para ello. Las altas tasas de pobreza de aprendizajes en Colombia, estimadas por el Banco Mundial en un 49% de niños al final de la primaria que no son competentes en lectura, y que pueden superar el 90% en algunos municipios, son un reflejo de esta problemática estructural. Estas cifras son aún más alarmantes en América Latina y el Caribe, donde se estima que hasta un 80% de los niños al final de la primaria podrían no comprender un texto simple tras la pandemia.

Asimismo, la existente brecha de oferta lectora en las regiones en contrapartida con la centralización de las políticas y financiamiento de planes y programas de lectura –como la Política Nacional LEOBE - CONPES 4068 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia & CERLALC-UNESCO, 2022)–, así como el escaso compromiso de los gobiernos departamentales limitan la eficacia lectora en las zonas más necesitadas. La promoción de la lectura es una inversión a largo plazo, cuyos resultados no son inmediatos, pero que impacta positivamente en el desarrollo del país. Por ello, el compromiso de los gobiernos departamentales es esencial para garantizar que las políticas de lectura alcancen todo su potencial y reduzcan las brechas existentes.

Los resultados muestran que los estudiantes reconocen la necesidad de mayor autonomía en la universidad, lo que contradice la idea de que son pasivos o desinteresados. A pesar de enfrentar la complejidad de los textos académicos, están desarrollando habilidades críticas esenciales para su éxito, lo que subraya su capacidad de adaptación. Sin embargo, el contexto de pobreza y la falta de recursos, como el hecho de que un 40,4% no tiene acceso a un computador (una forma de *capital cultural objetivado* crucial en la actualidad), afectan su rendimiento académico. Las dificultades van más allá del acceso a materiales, abarcando necesidades básicas como la seguridad alimentaria, la movilidad y la vivienda, lo que desvía sus prioridades y condiciona su experiencia educativa. Estos factores extraescolares son cruciales, pues como señalan las perspectivas

críticas latinoamericanas, la pobreza de aprendizajes no puede entenderse sin una crítica a las estructuras de desigualdad que la originan.

Por su parte, el estatus socioeconómico, los bajos niveles de preparación de los padres (Farieta & Delprato, 2024), especialmente el de la madre (García-González & Skrita, 2019) que en este estudio resultó más baja frente al padre a medida que crecía el nivel educativo; así como también la poca dedicación al tiempo de lectura en los hogares compartida entre padres e hijos (en Colombia, solo el 32% de los padres leen regularmente a sus hijos), especialmente en los estratos socioeconómicos más bajos, influye negativamente en el desarrollo de una cultura lectora sólida (Mayorga, 2013) y en la transmisión intergeneracional de *capital cultural incorporado* relacionado con la literacidad. Si se entiende que la familia funciona como un microsistema en la alfabetización del individuo (Llanos & Abello, 2015), la falta de prácticas lectoras en casa limita el desarrollo de habilidades de alfabetización; por el contrario, la lectura compartida influencia positivamente la adquisición de vocabulario y comprensión lectora (Villalón et al., 2006).

La región Caribe colombiana, con su diversidad étnica y desafíos socioeconómicos agudizados por el conflicto armado, presenta un escenario donde la pobreza de aprendizajes se manifiesta de forma heterogénea y es exacerbada por factores interseccionales de territorio, clase y etnicidad. Las perspectivas decoloniales advierten que métricas como la pobreza de aprendizajes perpetúan la colonialidad del saber si no se consideran las literacidades y saberes locales, especialmente de comunidades indígenas y afrodescendientes, cuyas lenguas y prácticas culturales a menudo son invisibilizadas por estándares educativos hegemónicos. Un enfoque de justicia educativa exige, por tanto, no solo remediar déficits, sino transformar las condiciones estructurales que los producen.

Para superar la pobreza de aprendizajes en el Caribe colombiano, es imperativo adoptar políticas contextualizadas y transformadoras. Esto implica fortalecer la etnoeducación, implementar políticas intersectoriales que aborden la pobreza y la salud, dignificar la labor docente con formación pertinente, garantizar financiamiento equitativo y promover la autonomía escolar con acompañamiento estratégico. En última instancia, como argumenta el texto sobre pobreza de aprendizajes, la solución va más allá de intervenciones técnicas; requiere un compromiso ético y político con la justicia social y epistémica, reconociendo el aprendizaje como un acto cultural y político fundamental para la dignidad y la construcción de futuros más equitativos.

## 6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha caracterizado las prácticas de lectura y escritura de estudiantes universitarios de la Costa Caribe colombiana, revelando cómo las desigualdades estructurales, profundamente arraigadas en sus contextos socioeconómicos y trayectorias educativas previas, configuran de manera decisiva su literacidad académica. Los hallazgos, analizados a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), confirman que la lectura y la escritura son prácticas sociales y contextuales, donde factores socioeconómicos y relaciones de poder influyen determinadamente en el desarrollo de competencias académicas (Zavala et al., 2004). Las dificultades observadas no son meros déficits individuales, sino manifestaciones de un complejo entramado de inequidades sistémicas.

La caracterización de los estudiantes, provenientes en su mayoría de estratos socioeconómicos 1 y 2 y de instituciones educativas públicas rurales, se traduce en un acceso limitado a recursos educativos, tecnológicos y didácticos esenciales (Capital Cultural Objetivado, según Bourdieu (1986)). Esta carencia, sumada a las limitaciones en el Capital Cultural Incorporado debido a menores oportunidades de desarrollo social y cultural en sus contextos de origen, impacta negativamente su preparación y adaptación a las exigencias universitarias. Fenómenos como el efecto Dunning-Kruger en la autopercepción de habilidades (Tabla V) y la predominancia de una confianza “neutral” o “poco confiada” frente a textos académicos complejos (Tabla VI) son indicativos de las tensiones entre el *habitus* estudiantil, formado en contextos de privación, y las demandas del *campo* universitario.

La escasa vinculación con la lectura por placer (Tabla VIII) se correlaciona con mayores dificultades para seguir el hilo argumental y comprender el vocabulario técnico en los textos académicos (Tabla IX), lo que evidencia el impacto del limitado desarrollo de un capital lingüístico robusto y la falta de exposición a diversas estructuras textuales. A su vez, la preferencia por estrategias de lectura superficiales y el consumo de documentos digitales cortos, si bien reflejan una adaptación a la era digital, también señalan la necesidad de fortalecer la capacidad para la lectura profunda y crítica. En la escritura, aunque los estudiantes se esfuerzan por generar ideas propias, la dependencia de fuentes de internet, a menudo sin una rigurosa alfabetización informacional, y los desafíos inherentes a los géneros académicos complejos, requieren una atención pedagógica focalizada.

El discurso hegemónico que a menudo reduce la “crisis de la escritura” o las dificultades en literacidad a meras cuestiones técnicas o déficits estudiantiles omite estos factores estructurales profundos. La realidad, como muestran los resultados, es más compleja y cargada de matices. A pesar de que una mayoría de estudiantes (77,5%) expresa confianza en sus habilidades para el éxito académico, enfrentan dificultades específicas que no pueden atribuirse únicamente a



“incapacidades” individuales, sino que se vinculan con la falta de recursos, el tipo de acompañamiento previo y las condiciones socioeconómicas adversas. Esta situación exige una “alfabetización en equidad” (Gorski, 2017), que reconozca cómo la clase social y otros factores interseccionales modelan las experiencias de aprendizaje.

El sistema educativo colombiano, como se discutió, en lugar de mitigar estas desigualdades, a menudo las refuerza, favoreciendo a quienes ya poseen un capital cultural y económico privilegiado, y validando estos privilegios como méritos individuales a través de mecanismos como las pruebas estandarizadas y las dinámicas de acceso a la educación superior de calidad. La pobreza de aprendizajes, evidenciada en la región y el país, es un síntoma de estas inequidades sistémicas que van más allá del aula.

Frente a este panorama, es imperativo que las instituciones de educación superior (IES) de la Costa Caribe, y de contextos similares, asuman su cuota de responsabilidad social. Esto implica, en primer lugar, adoptar un enfoque inclusivo que reconozca y valore las capacidades y los diversos capitales de los estudiantes, en lugar de perpetuar narrativas deficitarias. Se requiere la creación de comunidades de aprendizaje que apoyen el desarrollo integral de competencias desde los primeros años universitarios, involucrando a los estudiantes en un proceso continuo de crecimiento.

Los docentes desempeñan un papel clave en este proceso, necesitando desafiar sus propias concepciones y transformar sus prácticas pedagógicas para responder a las realidades de sus estudiantes, especialmente aquellos de sectores vulnerables. No basta con enseñar a leer y escribir como habilidades técnicas; es crucial considerar los contextos sociales y culturales que influyen en estas prácticas. El fomento de una conciencia crítica en los estudiantes acerca de las dinámicas de poder y exclusión que subyacen en las prácticas letradas es fundamental para empoderarlos y comprometerlos con su formación, reconociendo su rol dentro de un marco contextual más amplio.

Finalmente, las políticas educativas deben priorizar la equidad de manera transversal, superando las barreras socioeconómicas que limitan el acceso a una educación de calidad. La literacidad debe integrarse en todas las áreas académicas, no como una habilidad aislada, sino como una práctica social y cultural que impulse una educación más inclusiva, pertinente y justa. Abordar los factores políticos y de poder que condicionan las prácticas de lectura y escritura es esencial. Solo un enfoque integral, que combine intervenciones pedagógicas contextualizadas con políticas públicas transformadoras, permitirá superar la “crisis de la escritura” y las manifestaciones de la pobreza de aprendizajes, convirtiendo el entorno educativo en un espacio de genuina oportunidad y movilidad social para todos los estudiantes del Caribe colombiano.

## REFERENCIAS

- Aranda, V. (2022). Hacia una pedagogía de la escritura epistémica: Desafío para la educación superior del siglo XXI. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 9(2), Article 2. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2518-82832022000200004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832022000200004)
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U., & Cruz-Pulido, J. M. (2021). Diferencia de logro geolocalizado en educación presencial y a distancia en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e18), 1-22. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e18.3711>
- Artamonova, I., Mosquera-Mosquera, J. C., & Mosquera-Artamonov, J. D. (2024). Desigualdad en el sistema educativo colombiano durante la pandemia de covid-19 vista desde análisis de la prueba Saber 11. *Revista Digital Educación en Ingeniería*, 19(38), Article 38. <https://doi.org/10.26507/rei.v19n38.1309>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press. <https://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/009302689.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press. [https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu\\_Pierre\\_The\\_Logic\\_of\\_Practice\\_1990.pdf](https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf)
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3rd ed). Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., reprinted). Sage Publ.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://www.jstor.org/stable/748260>
- Cai, Y., & Lin, J. (2024). The moderation of culture dimensions on the relationships between expectancy-value factors and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 115, 102542. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102542>
- Cisternas Irarrázabal, C. (2022). Ideologías lingüísticas como sistemas de representaciones sociales: Una propuesta teórica interdisciplinaria. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(2), Article 2. <https://doi.org/10.29393/RLA60-13ILCC10013>
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%3b%20b%20c%3a1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Díaz Pacheco, C., Silva Coñocar, J., González Riffo, J., & Otárola Cornejo, F. (2023). Narraciones biográficas de escolares inmigrantes en la educación chilena: Una aproximación desde el sistema de valoración. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), Article 1. <https://doi.org/10.29393/RLA61-8NBCF40008>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2024a, junio 27). *Resultados de calidad reafirman una incómoda verdad: IES de estratos altos tienen mejores desempeños*. <https://www.universidad.edu.co/resultados-de-calidad-reafirman-una-incomoda-verdad-ies-de-estratos-altos-tienen-mejores-desempenos/>
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2024b, junio 28). *De mayor a menor, IES colombianas según el estrato socioeconómico de sus estudiantes*. <https://www.universidad.edu.co/de-mayor-a-menor-ies-colombianas-segun-el-estrato-socioeconomico-de-sus-estudiantes/>
- Farieta, A., & Delprato, M. (2024). The effect of philosophy on critical reading: Evidence from initial teacher education in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 104, 102974. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- França, L. (2023). Letramento no processo de legitimação da educação inclusiva em Timor-Leste. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.26512/les.v24i1.48567>
- Fuentes Román, I., & Farlora Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educación e Pesquisa*, 45, e197601-e197601. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- García Villegas, M., & Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), Article 25. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028>
- García-González, J., & Skrita, A. (2019). Predicting Academic Performance Based On Students' Family Environment: Evidence For Colombia Using Classification Trees. *Psychology, Society & Education*, 11(3), Article 3. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/2056/3119>
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En *The New Literacy Studies from: The Routledge Handbook of Literacy Studies Routledge* (1st ed., p. 700). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315717647/routledge-handbook-literacy-studies-jennifer-rowsell-kate-pahl?context=rho&refId=96e0f8ae-c4ff-40ef-b29c-0f35b862cb0b>
- Gorski, P. C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Henao, J., & Londoño-Vásquez, D. (2016). Relación literacidad, contexto

- sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Encuentros*, 15. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/847>
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/155/4/literacidad%20academica.pdf>
- Hsieh, C.-C., & Ming, S.-Y. (2022). Urban-Rural Differences in Governance of Reading Education in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 67(4), 73-104. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202212\\_67\(4\).0003](https://doi.org/10.6209/JORIES.202212_67(4).0003)
- Icaza, S. (2023). Habilidades comunicativas de estudiantes universitarios. Caso Universidad de Guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), Article 1. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4437](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4437)
- ICETEX. (s. f.). *Sobre el Icetex*. ICETEX. Recuperado 25 de mayo de 2025, de <https://web.icetex.gov.co/el-icetex/informacion-institucional/quienes-somos>
- Icfes. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022* (p. 68). [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-421217\\_recurso\\_03.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf)
- Igarza, R. (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: Recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. CERLALC-Unesco. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura\\_v1\\_011013.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf)
- Irvin, M., Byun, S., Meece, J., & Farmer, T. (2012). Educational Barriers of Rural Youth: Relation of Individual and Contextual Difference Variables. *Journal of career assessment*, 20(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/1069072711420105>
- Izquierdo Rus, T., Sánchez Martín, M., & López Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(2), 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://holub.com/goodies/incompetence.pdf>
- Lamb, S., Glover, S., & Walstab, A. (2014). Educational disadvantage and regional and rural schools. *Quality and Equity: What does research tell us?*, 7. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=research\\_conference](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=research_conference)
- Lorenzatti, M. del C., Blazich, G., & Arrieta, R. (2019). Contributions of the

- New Literacy Studies to the Field of Youth and Adult Education. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. [https://www.compartirpalabramestra.org/documentos/fedesarrollo\\_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf](https://www.compartirpalabramestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf)
- Mayorga, B. R. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010* [Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/49513/4868068.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia & CERLALC-UNESCO. (2022). *Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE)*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451\\_recurso\\_22.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf)
- Morales Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: Mitos y realidades. *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, 43-50. <https://doi.org/10.14201/0AQ03214350>
- Moreno, E., & Sito, L. (2019). Current Issues, Opportunities, and Horizons in Literacy Studies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Otero, M. (2018, noviembre 26). *Emilia Ferreiro: Si los docentes no leen son incapaces de transmitir el placer de la lectura* [100 Artículos]. <https://formacionib.org/noticias/?Emilia-Ferreiro-Si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer>
- Rodríguez, C., Sánchez T., F. J., & Armenta, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: Impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. *Documentos CEDE*, Article 3926. <https://ideas.repec.org//p/col/000089/003926.html>
- Rojas Bahamón, M. J., López de Parra, M. L., & Arbeláez Campillo, D. F. (2017). Rendimiento académico en estudiantes de secundaria según asignaturas, estrato socioeconómico y su contacto con el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), Article 3-4. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.140>
- Sánchez, A. M., & Otero, A. (2012, marzo). Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. *Reportes del Emisor - Banco de la República*, 154. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/emisor/article/view/7863>
- Sito, L., & Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: Un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*,

- 83, Article 83. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Tran, H., Hardie, S., Gause, S., Moyi, P., & Ylimaki, R. (2020). Leveraging the Perspectives of Rural Educators to Develop Realistic Job Previews for Rural Teacher Recruitment and Retention. *The Rural Educator*, 41(2), 31-46. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i2.866>
- Trigos-Carrillo, L. M., & Urrea-Hernández, A. I. (2024). Fomento de la empatía a través de la alfabetización crítica en la educación infantil en Colombia. *Educación para la Paz*, 21(2), 185-209. <https://doi-org.hemeroteca.lasalle.edu.co/10.1080/17400201.2024.2347209>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (s. f.). Learning Poverty. *Global Alliance to Monitor Learning GAML - UIS*. Recuperado 25 de mayo de 2025, de <https://gaml.uis.unesco.org/learning-poverty/>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Villalón, M., Bedregal, P., Strasser, K., & Ziliani, M. E. (2006). Lectura compartida: Una estrategia educativa para la infancia temprana. En *Doce propuestas para Chile*. <https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2006/10/lectura-compartida-una-estrategia-educativa-para-la-infancia-temprana.pdf>
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wang, S., Lang, N., Bunch, G. C., Basch, S., McHugh, S. R., Huitzilopochtli, S., & Callanan, M. (2021). Dismantling Persistent Deficit Narratives About the Language and Literacy of Culturally and Linguistically Minoritized Children and Youth: Counter-Possibilities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.641796>
- World Bank. (2021, abril 28). *Learning Poverty is a combined measure of schooling and learning*. [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (1a. ed). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



Todos los contenidos de la **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)** se publican bajo una [Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) y pueden ser usados gratuitamente, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.