

PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN ASIGNATURAS ESPECÍFICAS EN LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA, DISEÑO GRÁFICO E INGENIERÍA ELECTRÓNICA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Rodas Espinoza, Leopoldo ¹

RESUMEN

El desarrollo de la Lectura y Escritura Académica en las aulas universitarias es una de las mayores preocupaciones para el mejoramiento académico y el desarrollo de la ciencia. En ese contexto, el presente artículo tuvo como objetivo interpretar cómo se ha avanzado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lectura y Escritura Académica de las carreras de Psicología Clínica, Diseño Gráfico e Ingeniería Electrónica de la Universidad del Azuay y su incidencia en la interpretación y en la producción de textos académicos de cada una de sus asignaturas específicas durante el periodo 2003-2020. Inscrita en el paradigma investigativo cualitativo, corresponde a un estudio de caso, con un alcance interpretativo. Para la investigación se utilizaron las siguientes técnicas: análisis documental de sílabos, producción de los estudiantes de diferentes cohortes, entrevistas a docentes y encuestas a alumnos. Los participantes del estudio fueron doce docentes de asignaturas específicas, seis de Lectura y Escritura Académica y 178 estudiantes. Además, se realizó un estudio documental de cuatro sílabos y cuarenta productos escriturales que corresponden a las cuatro últimas propuestas de la disciplina. Los resultados muestran una evolución significativa en cuanto al alcance de la asignatura y revelaron deficiencias que requieren ser solventadas. Se concluyó que la Escritura Académica en la Universidad del Azuay, evidencia una transición que responde a las exigencias contextuales de la producción académica y científica.

Palabras claves: lectura y escritura académica, textos académicos, enseñanza de la lectura y escritura académica

TEACHING AND LEARNING PROCESS OF ACADEMIC READING AND WRITING IN SPECIFIC SUBJECTS IN THE CAREERS OF CLINICAL PSYCHOLOGY, GRAPHIC DESIGN AND ELECTRONIC ENGINEERING AT THE UNIVERSITY OF AZUAY

ABSTRACT

The development of Academic Reading and Writing within the university classes is one of the greatest issues for the academic improvement and the development of science. In this context, the present article had as objective to interpret how the process of teaching and learning of the Academic Reading and Writing subject has advanced in the Clinic Psychology, Graphic Design and Electronic Engineering careers of the University of Azuay, and its incidence in the interpretation and production of academic texts in each of their specific subjects during the 2003-2020 period. Registered within the qualitative research paradigm, it corresponds to a case study, with an interpretative scope. For the research it was used the following techniques: documental analysis of syllabus and the students' production of different cohorts, also interviews to teachers and students' surveys. The participants of the study were 12 teachers of specific subjects, 6 teachers of Academic Reading and Writing, and 178 students. In addition, a documental study of four syllables and 40 writing products that correspond to the four last proposals of the discipline. The results show and significant evolution according to the subject, and they revealed deficiencies that need to be solved. It was concluded that Academic Writing at the University of Azuay shows a transition that responds to contextual requirements of the academic and scientific production.

Keywords: Academic Reading and Writing, academic texts, academic reading and writing teaching

¹ Universidad del Azuay (Ecuador). Email: lrondas@uazuay.edu.ec

Introducción

La lectura y la escritura son las principales formas de interacción de las comunidades académicas. Su desarrollo requiere un proceso continuo de formación y entrenamiento. No es un deber exclusivo de una disciplina, sino que se corresponde a un conocimiento que se adquiere desde todas las disciplinas (Navarro, 2021).

Es así que, en el ámbito universitario, los docentes de las diferentes áreas del conocimiento tienen una compleja tarea en el proceso de alfabetización académica. Esto se debe, en gran parte, porque los alumnos tienen dificultades y deficiencias para interpretar y construir textos especializados, la composición de ensayos, artículos, tesis, monografías y otros trabajos de carácter académico que son recursos fundamentales en sus diferentes campos del saber.

Cuando hablamos de escritura académica nos referimos al conjunto de producciones científicas que se realizan en las distintas disciplinas o ámbitos de conocimiento. Pese a que estas comparten algunos rasgos (especificidad, objetividad y precisión), cada una tiene sus características culturales, socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas que permiten comprender las actividades de lectura y escritura, y de práctica profesional y científica correspondiente, y que cumplen una función epistémica, que permiten transformar y mejorar el conocimiento y se ha constituido en una tecnología compleja de comunicación mediata que interviene en los ámbitos de la enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, dentro de la academia (Cassany, 2008).

Algunas investigaciones resaltan los distintos enfoques sobre escritura académica. Por ejemplo, Zimmerman y Riesemberg (1997), desde la perspectiva sociocognitiva, sostienen que la escritura no es solo una expresión de una habilidad cognitiva: es un proceso social y cognitivo que utiliza una serie de métodos conductuales y cognitivos para conseguir prácticas afectivas y de motivación. Desde un enfoque sociocultural, Carlino (2005) señala que la escritura académica se desarrolla en el contacto interdisciplinar. De esta manera, el aprendizaje de estas destrezas se alcanza cuando desde diversos métodos y conceptos, mediante prácticas emprendedoras de lectura y escritura inspiradas en la pedagogía de enseñar mediante el currículo, por tanto, la escritura académica se convierte en un campo de todos los saberes.

Por otro lado, Castelló (2014) considera que la escritura académica es una práctica que debe desarrollar competencias y habilidades, y analiza su carácter situado, social e interdisciplinar y su impacto en las situaciones educativas de las universidades. Esta precisión proviene de puntos de vista teóricos y epistemológicos anteriores y que ha tomado fuerza en los últimos años. De esta manera, se ha rediseñado el campo conceptual y didáctico dirigidos a la enseñanza de la escritura en todos los niveles: escolar, secundario y universitario y ha tomado un enfoque sociocultural en la enseñanza de la asignatura. Para Bellón y Cruz (2002) la escritura como creación sociocultural implica entenderla como un recurso que enlaza las relaciones de los

sujetos culturales con sus contextos determinados y su vida interior. De modo que permite interactuar con otros sujetos culturales para organizar otras formas de relaciones.

Conocer los alcances de la escritura académica en la universidad ecuatoriana nos convoca a pensar cómo se está desarrollando, no una asignatura, sino el conocimiento mismo, pues sin la lectura y la escritura en el contexto investigativo, ningún campo del saber puede evolucionar ni mejorar. Ahora bien, en el Ecuador, son pocas las investigaciones sobre esta disciplina, por lo que se hace necesario estudiar la temática, para que nos permita identificar los principales problemas que afrontan los estudiantes en nuestras universidades.

Por ejemplo, Hernán Rodríguez Castillo fue uno de los pioneros en la tarea de incluir la tarea de la alfabetización académica. En efecto, en la introducción de su obra *Cómo escribir bien* sostuvo que la universidad que “no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella. Es algo que debería aprenderse en la educación básica, en escuela y colegio. Colegio que no ha enseñado a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a él (...) podrían con todo derecho demandarlo” (Rodríguez Castillo, 2003, p.10). Su texto resalta la importancia de escribir bien y toma en consideración elementos como el plan, cómo hacer buenas oraciones y buenos párrafos, correcta ortografía, puntuación, claridad, concisión y expresividad.

De su parte, Raúl Vallejo publicó en el 2003 su *Manual de Escritura Académica*, cuyos elementos teóricos son los que utiliza el sistema anglosajón para la escritura de ensayos, tanto en el nivel secundario como superior. Estudia el párrafo, su tipología; las características de la escritura académica, sustento de ideas, estilo, concisión y las formas de citación MLA.

El presente trabajo tuvo como objetivo interpretar cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lectura y Escritura Académica de las carreras de Psicología Clínica, Diseño Gráfico e Ingeniería Electrónica de la Universidad del Azuay y el impacto en la interpretación y en la producción de textos académicos de cada una de sus asignaturas específicas.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y se corresponde a un estudio de caso de alcance descriptivo. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018); Guardián-Jiménez (2007) los métodos cualitativos permiten un acercamiento interpretativo de un fenómeno estudiado, interpretando las características, propiedades, comportamientos de personas grupos, por medio de diferentes estrategias; además es no ideal, emergente, recurrente e iterativo, es decir, dirigido a diversas realidades subjetivas.

Contexto, población y participantes

La investigación estuvo dirigida a docentes y estudiantes de las carreras de Psicología Clínica, Diseño Gráfico e Ingeniería Electrónica de la Universidad del Azuay. Los participantes de la investigación fueron: seis docentes de Lectura y Escritura Académica, seis docentes de materias específicas y 178 estudiantes de las tres carreras.

Se consideraron como criterios de inclusión: tres docentes que dictaron la asignatura de Lectura y Escritura Académica con los primeros dos sílabos y tres de la asignatura de Lectura y Escritura Académica que usaron los dos los últimos sílabos. En cuanto a los profesores de materias específicas, se tomó en cuenta uno por carrera de cuatro cohortes diferentes. Los estudiantes encuestados seleccionados fueron: de los ciclos tercero, quinto, séptimo y noveno, que correspondieron al ciclo respectivo. Los primeros ciclos no se tomaron en consideración, porque todavía no se pueden establecer todavía datos concretos de lo requerido, porque sus lecturas y producciones no son todavía numerosas ni representativas.

Al ser una investigación de análisis documental, se tomaron en cuenta los cuatro últimos sílabos de la asignatura de Lectura y Escritura Académica y la producción de textos académicos de los estudiantes, correspondientes a las cohortes de sílabos del estudio, en un número de diez documentos correspondientes a cada cohorte derivado de los cambios de los sílabos.

Procedimiento: técnicas e instrumentos

Fase 1

En una primera fase, se procedió al análisis curricular de los cuatro últimos sílabos de Lectura y Escritura Académica, correspondiente a los años 2003, 2007, 2012 y 2019; para conocer los cambios y la evolución en la enseñanza- aprendizaje de la asignatura. Para esto, se utilizó una matriz para el análisis documental.

Fase 2

Interpretación de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas a los docentes y observación de clases de cada una de las asignaturas. Las materias impartidas en clases fueron: Psicología de la Salud en la carrera de Psicología Clínica; Diseño y Contexto en Diseño Gráfico y Potencia I y Diseño de Tesis en Ingeniería Electrónica. Se utilizó un guion de entrevista *ad hoc* y un registro de observación.

Fase 3

Análisis de las producciones escriturales de los estudiantes. Se consideraron diseños de tesis, monografías, ensayos y artículos científicos de los años 2003, 2007, 2012 y 2019. Para esta fase se utilizó una matriz de análisis documental.

Métodos de interpretación

Los resultados fueron interpretados mediante un análisis por categorías y subcategorías para interpretar las experiencias docentes, prácticas observadas y las dificultades escriturales evidenciadas en la producción de los estudiantes. Gurdián-Jiménez (2007) señala que la interpretación, a diferencia del análisis, tiene un componente más intelectual; comprende y explica la realidad, las percepciones, intenciones y acciones. Permite llegar a la profundización de lo investigado, los significados de las personas, mediante su relación con todo aquello que conocemos sobre el problema, confirmando, transformando o realizando contribuciones a la teoría previa sobre ese problema. De su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que la investigación interpretación busca encontrar sentido a los fenómenos y hechos en función de los significados que las personas les otorguen de modo que no solo se registran sucesos objetivos.

Resultados

Las siguientes tablas nos permiten identificar los resultados del análisis de la evolución de los sílabos, prácticas y dificultades escriturales de producción de los estudiantes:

Tabla 1

Resultados de la interpretación de sílabos

Categorías	Años 2003-2007	Año 2012	Año 2019
Base epistemológica	Enfoques estructural y pragmático	Enfoque pragmático basado en competencias	Enfoque pragmático basado en competencias
Contenidos	Textos descriptivos, narrativos, informes, gramática. Textos persuasivos Niveles de comprensión lectora	Se incluyen a lo anterior el resumen y el ensayo argumentativo	Se suman a los contenidos, el artículo de revisión teórica, empírico y normas de citación. Lectura científica.
Metodología	Modalidad presencial, tutorías no obligatorias para promover el aprendizaje. Utiliza un libro base.	La misma modalidad anterior, pero, se utiliza un nuevo libro base con ejercicios continuos, individuales y grupales. Uso de Internet	Modalidad semipresencial. Tutorías individuales. Uso del Campus Virtual. Fusiona la asignatura con la investigación científica.
Evaluación	Evaluación permanente y procesual.	Evaluación permanente y procesual	Evaluación permanente y procesual
Bibliografía	Libro guía de Lenguaje Instrumental	Libro guía de Lectura y Escritura Académica. Manual de Escritura Académica de Raúl Vallejo	Libro guía, actualizado Se incrementa el Manual de Normas de citación APA, Nueva Gramática de la Lengua Española RAE.

La asignatura siempre ha estado dividida en dos niveles, llamada en los primeros años Lenguaje Instrumental I y II, respectivamente, con tres créditos semanales. El sílabo es el mismo para las distintas carreras de la universidad. En la última propuesta pasa a llamarse Lectura y Escritura Académica I y II.

Tabla 2

Resultados de prácticas de los docentes

Criterios	Años 2003-2007	Año 2012	Año 2019
Productos requeridos en el aula	Docentes de Lectura y Escritura Académica Textos narrativos, descriptivos, informes.	Docentes de Lectura y Escritura Académica Textos narrativos, descriptivos, ensayos expositivos. Se incluyen resúmenes, reseñas y textos argumentativos	Docentes de Lectura y Escritura Académica Resúmenes, reseñas, ensayos comparativos, expositivos, argumentativos, Artículos empíricos y de revisión teórica.
	Docentes de asignaturas específicas Ensayos, informes técnicos, prácticas, diseños de tesis y tesis (mediante capítulos).	Docentes de asignaturas específicas: Resúmenes, Ensayos informes, manuales, informes de prácticas, diseños de tesis y tesis (mediante capítulos).	Docentes de asignaturas específicas Resúmenes, ensayos, artículos científicos teóricos, empíricos y de revisión exhaustiva, diseños de tesis y tesis (con formato IMRyD).
	Alumnos Ensayos, diseños de tesis, tesis Informes de prácticas. Preguntas abiertas en los exámenes	Alumnos Ensayos, diseños de tesis, tesis. Informes de prácticas.	Alumnos Ensayos, diseños de tesis, tesis. Informes de prácticas, artículos científicos.
Principales falencias y limitaciones	Docentes de Lectura Escritura Académica Comprensión lectora. Deficiencias en ortografía, puntuación y sintaxis. Problemas de coherencia y cohesión. Los productos no evidencian citaciones. Grupos de estudiantes heterogéneos con diferentes niveles académicos y de formación.	Docentes de Lectura Escritura Académica Las mismas deficiencias de los años 2003 y 2007. Grupos de estudiantes heterogéneos con diferentes nivel académico y formación. Deficiencias similares	Docentes de Lectura Escritura Académica Dificultad para interrelacionar textos y parafrasear. Dificultad para la lectura en otras lenguas. Dificultades de coherencia local. Dificultades en el uso del sistema de citación. Grupos de estudiantes heterogéneos con diferente nivel académico y de formación
	Docentes de asignaturas específicas Deficiente comprensión lectora. Limitaciones en ortografía, puntuación y sintaxis. Producciones sin sentido.	Docentes de asignaturas específicas Las mismas deficiencias, se suma la falta de citación en las producciones. No se incluyen en el sílabo	Docentes de asignaturas específicas Deficiente comprensión lectora. Producciones sin sentido. Deficiencias en el sistema de citación, ahora ya incluidas en el sílabo
	Alumnos Dificultad para comprender y escribir ensayos y tesis. Problemas en redacción, ortografía, coherencia	Alumnos Las mismas dificultades	Alumnos Se suman las formas de citación que antes no se impartían.

Tabla 3

Producciones escriturales de los estudiantes

Categorías	Años 2003- 2007	Año 2012	Año 2019
Producciones de los estudiantes	Diseño de tesis, producción de tesis por capítulo, micro ensayos.	Resúmenes y reseñas, diseño de tesis, producción de tesis por capítulos, micro ensayos expositivos y argumentativos.	Resúmenes, reseñas, Ensayos expositivos, comparativos, argumentativos, artículos empíricos, de revisión teórica, diseños de tesis, tesis en formato IMRyD y en formato de capítulos.
Debilidades	No hay capacidad de síntesis. Desconocimiento de categorías discursivas Ausencia de normas de citación Deficiencias en coherencia y cohesión Problemas ortográficos	Desconocimiento de categorías discursivas. Ausencia de normas de citación Debilidades en coherencia y cohesión Problemas ortográficos	Dificultades en el parafraseo Problemas en coherencia lineal. Limitaciones en la citación.

Discusión

Los resultados del análisis de los cuatro últimos sílabos reflejaron que sigue vigente en la Universidad del Azuay el enfoque pragmático basado en competencias, tendencia que se mantiene en el Ecuador y en algunos países de Hispanoamérica, como forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo de la escritura académica, sino de todas las disciplinas.

La pragmática es definida como el estudio de la lengua por parte de los hablantes en lo relativo a sus motivaciones psíquicas, valores, reacciones, propósitos, intenciones y condicionamientos expresivos (Neira, 2011). A su vez, las competencias Weinert (2001) las define como “habilidades cognitivas generales, destrezas cognitivas especializadas, modelo de competencia-desempeño, modelo de competencia-desempeño modificado, tendencias de acción motivada, autoconcepto objetivo y subjetivo, competencia en acción, competencias claves y meta-competencias” (p. 7). Para PISA (2015) la competencia comprende conocimiento, destrezas funcionales y sociales y la auto competencia. También se conocen tres tipos de saberes fundamentales que expresan lo que constituyen las competencias: saber, saber hacer y saber ser. Sin embargo, se fundamentan en los denominados “saberes prácticos”.

Ahora bien, a partir de la década de los 70, fue el Reino Unido fue la nación precursora de los estudios sobre escritura académica y se constituyó en la base para la transmisión del conocimiento. Por tanto, la política educativa priorizó este modelo. Estos centros de escritura académica han influido en las universidades de otros países como Estados

Unidos y los Hispanoamericanos que siguieron esta forma de enseñanza de escritura académica (Carlino, 2005).

Apareció, en consecuencia, "la escritura a través del currículum" (WAC), liderado por Britton (1970), quien toma numerosas muestras de trabajos escritos de sesenta y cinco colegios secundarios, de Lengua Materna, Historia, Geografía, Religión y Ciencias para constatar las deficiencias. Este movimiento pasa luego de Inglaterra a Estados Unidos, a mediados de los años, ante la necesidad de que la escritura trabaje en todas las asignaturas y no solo en las de inglés (Molina-Natera, 2012). Mientras mejoraban en cantidad y en calidad, la terminología para definirlos fue variando: antes se llamaban laboratorios, luego comenzaron a denominarse clínicas y, por último, centros de escritura; y estos cambios se han reflejado en las técnicas de enseñanza (Gavari y Tenca, 2017). En la actualidad, muchos de los centros han implementado programas como "*Writing Across the Curriculum*" (WAC) y "*Writing In the Disciplines*" (WID) (Carlino, 2002).

A su vez, el programa *Writing in the Disciplines* (WID) evidenció la necesidad de investigar y profundizar sobre las características de los textos relevantes de cada disciplina, así como de indagar en las prácticas de escritura y los géneros asociados a las mismas, lo que dio origen a este nuevo movimiento centrado en la escritura en las disciplinas (Castelló, 2014). En un inicio se investigaron los tipos de textos, géneros y los discursos que existían en las diferentes disciplinas y que permitieron a los estudiantes demostrar sus destrezas de escritura, dentro de cada uno de los géneros académicos.

Una de las principales críticas que se hace a la propuesta pedagógica por competencias está vinculado con el tema de disminución de valor a los saberes cognitivos. El modelo por competencias promueve los saberes prácticos, de la mano de la corriente pragmática, y las competencias responden a la praxis y a las necesidades sociales funcionales. Y es que al sistema hegemónico tampoco le interesan seres pensantes. Epistemológicamente el modelo por competencias lo que hace es encasillar el pensamiento y los saberes en beneficio de la productividad de quienes tienen a cargo el poder. No es necesario, por lo tanto, desarrollar una lectura crítica deconstructiva, si lo que interesa al poder es tener un modelo que influya y domine al estudiante (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011).

Otra crítica que surge a partir del modelo por competencias es la diferenciación de saberes: saber cognitivo, saber operante y saber actitudinal; y es que, en esta aspiración por desarrollar los tres saberes, frecuentemente descuidó el conocimiento, cuando en realidad el saber es uno solo, construido desde estas posibles dinámicas, pero ecléctico, porque el ser humano no es fragmentario, ni lo es su aprendizaje, su razonamiento y su pensamiento.

Por otro lado, este estudio demuestra que existe una evolución en la escritura de los estudiantes de acuerdo a las necesidades académicas contextuales que exige la universidad en la actualidad. Se evidencia en los sílabos anteriores que los textos producidos por los alumnos fueron resúmenes, reseñas, ensayos expositivos, comparativos y argumentativos. En la actualidad, encontramos también artículos empíricos originales de revisión teórica y aplicación de normas básicas de citación. Sin embargo, los estudiantes, en el momento de ingresar a la universidad, tienen todavía serios problemas en la interpretación y producción de textos, de modo que es tarea del docente familiarizarlos paulatinamente en este proceso.

Es necesario conocer al estudiante y su entorno escolar, tanto en educación secundaria como universitaria, desde un enfoque sociocultural y la forma en que los profesores nos vinculamos con los estudiantes. Este modelo es definido como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 2007; Prior, 2003).

Existen otros enfoques, como el cognitivo, que requiere de algunas tareas concretas de planificación, textualización y revisión de la escritura. Encontramos también el enfoque sociocognitivo como una nueva forma de investigación sobre escritura a la que considera no solo como una expresión de una habilidad cognitiva, sino como un proceso social y cognitivo en donde los escritores utilizan una serie de métodos conductuales para conseguir y conservar prácticas afectivas y de motivación (Zimmerman y Riesemberg, 1997). Por último, se destaca el modelo socialmente compartido que es similar al sociocultural. De todos estos modelos, el sociocultural es el más completo, porque integra a distintas disciplinas como la psicología cognitiva, lingüística, sociolingüística, antropología, etc. (Castelló, et. al 2010)

Cassany (2008) plantea que los estudiantes al entrar a la universidad se encuentran con nuevos textos y lecturas que no están, en muchas ocasiones, al alcance de su comprensión e interpretación, por tanto, la transcripción y transformación del conocimiento todavía no se puede conseguir. También es importante señalar que una de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica es el del trabajo colaborativo entre profesores del área del lenguaje y de otras disciplinas. López - Gil y Molina (2018) plantean este enfoque como una estrategia que puede desarrollar la actividad de la escritura a través del currículo, tomando en consideración que esta se presenta en diversas facetas y en diversos momentos dentro del proceso.

Bombini (2018) sostiene la importancia de resaltar las investigaciones y los trabajos pedagógicos sobre lectura y escritura académica, tanto a nivel secundario como de la universidad. Se deben tomar en consideración las políticas educativas y universitarias de cada país, para así evitar la importación de modelos educativos propias del país con pretensión universal que no se ajustan al contexto y realidad de cada nación o región.

Por tanto, es importante tener en cuenta los contextos de políticas educativas que examinan los textos que se leen y que se escriben durante el período universitario.

Este modelo permite que los docentes provean de una serie de guías para que el conocimiento, procedimientos y otras actividades culturales que pueden ser utilizadas por sus estudiantes de forma autónoma y adecuada. Por tanto, tantos profesores como estudiantes deben interactuar y generar conocimientos. Esto permite que las producciones de los estudiantes no se limiten a ser meras reproducciones, sino que sean textos, reflexivos, argumentativos, críticos y se dirijan hacia una escritura epistémica y científica.

En cuanto a la metodología, los resultados señalan en las cohortes anteriores que la modalidad fue presencial, bajo un enfoque estructural y pragmático con tutorías no obligatorias para promover el aprendizaje y se utilizó un libro base. En la actualidad, la modalidad es semipresencial, con el uso del Aula Virtual y tutorías individuales que pretende fusionar y potenciar la asignatura con la investigación científica.

Ahora bien, la capacidad de incorporar las TIC (Tecnologías de la Comunicación y la Información) a la educación, permite acercar conocimientos y amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, en tiempo y espacio, llegando a diversas localidades. Al existir más posibilidades, el aprendizaje se ve modificado en comparación con una enseñanza más tradicional que se produce de forma unidireccional, desde quien enseña a quien aprende (pasividad). En estos entornos hay una comunicación de carácter bidireccional entre docentes y alumnos (actividad) (Hinojo Fernández, 2012). Por tanto, es necesario aplicar técnicas innovadoras para provechar las posibilidades que estos recursos de las TIC nos proporcionan.

Esta modalidad se ha constituido en un campo de estudio e investigación científica, que busca recursos y perspectivas novedosas que potencien la enseñanza y minimicen los problemas del aprendizaje en una sociedad mediatizada y que permitan aportar nuevas estrategias y entornos para demostrar su eficacia educativa, mejorar su estructura y adaptarse al papel del docente y estudiantes implicados a nuevos contextos y recursos digitales (García-Ruiz, *et al.*, 2018).

Pinilla (2016) analiza algunas de las claves para conseguir que el proceso comunicativo en la modalidad de enseñanza semipresencial, para que resulte eficaz en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Para esto, toma en cuenta el contexto académico y formal que necesita de corrección y adecuación lingüísticas y se concentra en las características comunicativas de los principales recursos del Aula Virtual: foros, tareas, video y se analiza el tipo de escritura académica.

Zambrano, *et al.* (2020) establecen las necesidades de información en atención a la escritura académica y plantean un plan de formación y actualización para los estudiantes de las diferentes carreras para la promoción de la producción escrita. Esto

permitió la estructuración y ejecución del plan de acción, que atendió las necesidades en términos de la escritura académica de los estudiantes a través de la propuesta de un plan de actualización en la plataforma virtual de una Universidad del Perú.

En consecuencia, en la actualidad esta propuesta se constituye en una modalidad educativa que está cambiando la educación y que se ha enriquecido con nuevos recursos tecnológicos e innovadoras propuestas metodológicas que superan obstáculos y avanzan en nuevas posibilidades, que garantizan la calidad de la educación semipresencial. En este sentido la Universidad del Azuay trabaja desde el año 2017 bajo esta modalidad y ha permitido fomentar el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes.

Por otro lado, los últimos resultados reflejan las principales falencias o limitaciones en la comprensión lectora y producción de escritura, que tradicionalmente han sido las mismas. En las tres primeras cohortes tenemos: comprensión lectora, ortografía, sintaxis, puntuación, ausencia de normas citación; y con la actual propuesta, disminuyen muchas falencias, pero se incluyen las limitaciones de citación, que antes no eran estudiadas y dificultades en la coherencia local.

Ahora bien, la comprensión lectora es definida como la capacidad que tienen los individuos de entender lo que leen, tanto en el campo del significado de las palabras que forman un texto y el sentido dentro del argumento total. Las actividades de comprensión lectora se encargan de buscar que lo que se lea se entienda y recordar de manera eficaz y reteniendo lo fundamental para llevarlo a la reflexión (Carlino, 2005). Esta es una constante en todas las universidades por lo que los docentes tienen que afrontar este problema cuando los estudiantes ingresan a la universidad. Por tanto, se hace urgente la alfabetización académica, la misma que es definida como el esfuerzo esforzado por incluir en las prácticas letradas, las acciones de los profesores, con apoyo institucional, para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, investigar, ordenar, relacionar, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013)

A su vez, cuando hablamos de escritura académica nos referimos al conjunto de producciones científicas de las distintas disciplinas o ámbitos de conocimiento. Pese a que estas comparten algunas características (especificidad, objetividad y precisión), cada campo posee sus propios rasgos culturales, socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas que deben ser tomadas en consideración, para comprender las actividades de lectura y escritura y de práctica profesional y científica correspondiente. (Cassany, 2008)

De su parte, Navarro *et al.* (2016) han realizado importantes estudios de carácter teórico y práctico sobre lectura y escritura en educación superior. En sus investigaciones pretende llenar los vacíos sobre la escasez sistemática de investigaciones sobre este campo. Para esto identifica similitudes y contrastes locales e históricos, tomando en

consideración relaciones como autores, idiomas, focos, temas, orientaciones, niveles, áreas, géneros y tipos, entre otros. Para ello, analizó, desde los métodos cualitativos y cuantitativos, ochenta y un artículos sobre el tema, aparecidos en los últimos quince años en cuatro revistas especializadas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia.

En Ecuador, Villavicencio *et al.* (2018) exponen las dificultades que con mayor frecuencia enfrentan los estudiantes en la Universidad de Cuenca al momento de escribir en la institución: gramática, construcción de oraciones y párrafos; ortografía y puntuación; coherencia, adecuación y articulación; manejo de los géneros académicos propios de la disciplina; formas de citación, parafraseo, resúmenes, planificación, redacción, revisión, entre otras.

Este centro de estudios contaba, hasta el ciclo marzo-agosto de 2012, con la asignatura de Expresión Oral y Escrita, que tenía como objetivos iniciar, por un lado, al estudiante en las prácticas discursivas orales de la academia (exposición oral, debate, ponencia, entre otros) y, por otro, la adquisición del código escrito (gramática, ortografía, estructura textual). Con la ejecución del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, esta asignatura fue suprimida del sistema de créditos, ya que se consideró, que la nueva propuesta Introducción a la Comunicación Científica venía a reemplazarla, incurriendo así en el ya citado “error de pensar que el aprendizaje de la escritura termina en el bachillerato” (Villavicencio, *et al.*, 2018, p.28).

En consecuencia, encontramos que las falencias y las dificultades que tienen comúnmente los estudiantes son las mismas: problemas de comprensión lectora, producción de textos, coherencia, cohesión, ortografía. Sin embargo, en la última cohorte, apreciamos algunas mejorías, pero se mantienen las dificultades de comprensión lectora y producción de textos. Las nuevas falencias que se evidencian, básicamente, son problemas en coherencia lineal, dificultades en el parafraseo, y limitaciones en la citación. Esta dos últimas se suman en la actualidad, porque antes no eran exigencias de la academia.

En los textos analizados en el apartado encontramos múltiples problemas. En los diseños de tesis y tesis de las cohortes de los años 2003 hasta el 2011, por ejemplo, las deficiencias son similares y son de forma y contenido: mal planteamiento del problema y objetivo de investigación; metodología incompleta o ausencia de ella; textos carentes de argumentación; falta de fuentes confiables; problemas de redacción tales como coherencia, cohesión, ortografía, mal uso de signos de puntuación, entre otros. A partir de la última cohorte, se evidencian problemas similares, pero ya existe una evolución, porque los diseños y tesis son más sistemáticas: encontramos planteamientos de problemas, objetivos, metodología, en ocasiones con errores y faltos de rigurosidad, pero que algunos docentes corrigen, como se evidenció en la observación de clases. Continúan los problemas de redacción, pero han mejorado en la coherencia global y lineal, tanto en Escritura Académica y en las asignaturas

específicas. No obstante, se evidencia las dificultades de los estudiantes en la comprensión y producción de textos, resúmenes, reseñas, entre otros.

Se concluye que la Escritura Académica en la Universidad del Azuay, evidencia una evolución que responde a las exigencias contextuales de la producción académica y científica y revela deficiencias que requieren ser solventadas; entre las más importantes encontramos: la incorporación del diseño de investigación como producto escritural de la asignatura (previo a la enseñanza de los artículos científicos), un mayor abordaje de la coherencia local; es decir en escritura de párrafos y mayor énfasis en el sistema de citación.

Limitaciones y recomendaciones

Por el carácter cualitativo de la investigación no se pudo realizar un abordaje de al menos de una escuela por facultad, por lo tanto, se recomiendan nuevos estudios que evidencien la realidad de otras carreras, para determinar con mayor precisión los avances y las necesidades, atendiendo a cada uno de los contextos internos de la institución.

Referencias bibliográficas

- Bellón C. y Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*. (7), 57-63.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463>
- Bombini, G. (2018). Desafíos para una escritura académica en contexto. Universidad de Buenos Aires- Universidad Nacional de San Martín. *Álabe* (19), 2-7.
- Britton, J. (1970). American Roots of Writing Across the Curriculum to 1970.
https://wac.colostate.edu/docs/books/bazerman_wac/chapter2.pdf
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12), 1-16.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/74.pdf>
- Carlino, P. (2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/86>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. Universitat Pompeu Fabra.9-24 <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21506>

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castello, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Grao
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12114>
- Castelló, M.; Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (3) 1253-1282
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19, (2). 2-13 DOI:
<https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Del Rey, A., Sánchez-Parga, J., Crítica de la educación por competencias. (2011). *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*: (15), 233-246
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>
- García-Ruiz, R. Aguaded, I; Bartolomé-Pina, A. (2018) La revolución del blended learning en la educación a distancia *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1) 25-32. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/164925>
- Gavari, E, y Tenca, P. (2017) La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista en Educación* (378) 9-29
www.researchgate.net/publication/320085646 [La evolucion historica de los centros de escritura academica](http://www.researchgate.net/publication/320085646)
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill Education. Universidad de Celaya.
- Hinojo, M., Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 10 (1), 159-167
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100009
- López- Gil, K. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100001
- Molina- Natera. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 5 (10), 93-108. <https://scholar.google.es/citations?user=tA29W4sAAAAJ&hl=es>
- Navarro, F., Ávila N., Tapia-Ladino, M. Vera, C., Moritz, M. Narváez, E., Bazerman, C. (2016). *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina*. 49 (1), 100-126
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157048408006>
- Navarro, F. (2021) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: 1 (9) Article 4.
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>

- Neira, J. (2011). *Diccionario de términos lingüísticos*. Cuenca. Corporación Editora Nacional
- Pérez C. (2011) *Lectura y Escritura Académica I y II*. Cuenca. Universidad del Azuay
- Pinilla, R. (2016). Claves de la comunicación eficaz en la enseñanza semipresencial o a distancia
Universidad Rey Juan Carlos. 137-152.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=estudios+de+escritura+academica+en+modalidad+semipresencial&btnG=
- PISA-OCDE, (2015). *Competencias en Iberoamérica. Análisis de Pisa 2015*. Fundación Santillana.
<https://www.oecd.org/skills/piaac/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>
- Prior, P. (2003). Tracing Process: How texts come into being. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.),
What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices (56-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410609526-13/tracing-process-texts-come-being-paul-prior>
- Villavicencio, M (Coord.) (2018). *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2009
- Wald, (2017) *Academic Writing Now: Policy, Pedagogy and Practice* 19-21 de junio de 2017. Londres: Universidad de Londres, <https://eataw20157.org>
- Weitnert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clasicatio. In Rychen, D.S.; Slganik, L. H.(eds). Defining and selecting key competencies: Hogrefe and Huber. *Scientific Research*. 8 (10), 45-65.
[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2101394](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2101394)
- Zambrano, L., Sarmiento; Aguirre, Brito, J. (2020). Educación virtual y escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Inclusiones* 7 (2) 122-142
revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/262r
- Zimmerman y Riesemberg (1997). Zimmerman, B. J. y Riesemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850877](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850877)