

## REVISIÓN TEÓRICA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA, Y SUS VÍNCULOS CON LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA.

Rodas Espinoza, Leopoldo <sup>1</sup>

### RESUMEN

*El estudio sobre la escritura académica ha sido una prioridad en las instituciones de educación superior, dadas las dificultades que evidencian los estudiantes para comprender y redactar textos relacionados con las diversas asignaturas que conforman el currículo. Esta investigación tuvo el objetivo de revisar la literatura científica que ha sido publicada en España y Latinoamérica, respecto a la lectura y escritura académica. Se realizó un análisis de alcance descriptivo, con base en un estudio documental de corte comparativo y diacrónico, abordando, sus distintos enfoques y sus vínculos con la realidad de las universidades ecuatorianas. Se concluyó que existen pocas investigaciones en el Ecuador sobre el tema, y que la forma de abordar la enseñanza de la lectura y escritura académica en ese país continúa realizándose con un enfoque pragmático basado en competencias, no existiendo ninguna propuesta que esté sustentada en un enfoque sociocultural sobre la disciplina.*

**Palabras claves:** Escritura académica, alfabetización académica, enseñanza, aprendizaje, educación superior.

## THEORETICAL REVIEW OF RESEARCH ON ACADEMIC READING AND WRITING IN SPAIN AND LATIN AMERICA, AND ITS LINKS WITH THE ECUATORIAN UNIVERSITY

### ABSTRACT

*The study of academic writing has been a priority in higher education institutions, given the difficulties students experience in understanding and writing texts related to the various subjects that make up the curriculum. This research aimed to review the scientific literature that has been published in Spain and Latin America, regarding academic reading and writing, regarding academic reading and writing. A descriptive analysis was carried out, based on a comparative and diachronic documentary study, addressing its different approaches and its links with the reality of Ecuadorian universities. It was concluded that there is little research in Ecuador on the subject, and that the way of approaching the teaching of academic reading and writing in that country continues to be carried out with a pragmatic approach based on competencies, without there being any proposal that is supported by a sociocultural approach to discipline.*

**Keywords:** Academic writing, academic literacy, teaching, learning, higher education

---

<sup>1</sup> Universidad del Azuay (Cuenca - Ecuador). E-mail: [lrondas@uazuay.edu.ec](mailto:lrondas@uazuay.edu.ec)

## 1. Introducción

La escritura es la principal forma de interacción de las comunidades discursivas en la academia, pero la tarea de escribir no se limita a tener dominio de la ortografía, gramática y redacción de manera superficial, sino también requiere conocer y aplicar las propiedades textuales y los géneros discursivos con los que nos comunicamos, transmitimos y construimos conocimiento para así cumplir con el objetivo que tiene la escritura epistémica.

Denominamos 'escritura académica' al conjunto de publicaciones científicas que producen las distintas disciplinas o ámbitos de conocimiento. Pese a que estas comparten algunos rasgos en común (especificidad, objetividad y precisión), cada campo posee sus propias características culturales, socio-cognitivas, discursivas y lingüísticas que deben ser tomadas en consideración, para comprender las correspondientes actividades de lectura, escritura, práctica profesional y científica (Cassany, 2008).

Durante el proceso de revisión preliminar de la literatura se pudo evidenciar que en Ecuador son pocas las investigaciones realizadas sobre este objeto de estudio; sin embargo, durante los últimos años ha existido un creciente interés, destacando los aportes realizados desde universidades como la Escuela Politécnica del litoral (ESPOL), la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay y la Universidad Andina Simón Bolívar, entre otras. En consonancia con lo anterior, el objetivo de este artículo fue realizar una revisión teórica acerca de las principales investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, sus distintos enfoques y sus vínculos con la realidad de las universidades ecuatorianas, para lo que se realizó una investigación de alcance descriptivo, basada en un diseño documental de corte comparativo diacrónico y bibliográfico.

## 2. Enfoques teóricos sobre escritura académica

La correcta redacción de textos académicos en la universidad requiere la aplicación del proceso de regulación, que consiste en el control que se debe realizar sobre los mismos. Sobre este particular, Castelló *et al.* (2009) ofrecen un análisis completo sobre este campo, tomando en consideración a varios teóricos e investigadores.

### 2.1 El enfoque cognitivo

La redacción de un texto requiere la realización de tareas concretas de planificación, textualización y revisión de la escritura. Se establecen objetivos que permitan controlar y coordinar los escritos a través de la detección, diagnóstico y solución de problemas para así producir textos coherentes (Castelló, *et al.*, 2009). Este enfoque plantea la escritura como una actividad individual, ocupándose del estudio de los procesos de control metacognitivo, localización de las actividades y solución de problemas textuales.

Existen dos líneas de investigación de control metacognitivo: *planificación* y *revisión*. La *planificación* se dedica al análisis de los objetivos de escritura y su influencia en la

calidad del texto. Aquí debemos tomar en consideración: pensar qué escribir; el destinatario; cómo escribir y los objetivos a investigar sobre la información necesaria antes de comenzar (Castelló, *et al.*, 2010). En la *revisión* del texto, encontramos problemas a nivel local (ortografía) y a nivel general (objetivos que no se cumplieron). Los resultados de las investigaciones han demostrado que ciertos docentes no toman en cuenta las dificultades que tienen los estudiantes al momento de escribir. (Castelló, *et al.*, 2009)

## **2.2 La perspectiva sociocognitiva en la escritura**

A diferencia del enfoque cognitivo que plantea la escritura como un acto de naturaleza individual, Zimmerman y Riesemberg (1997) consideran que la escritura es un proceso social y cognitivo en donde se utilizan una serie de métodos conductuales y cognitivos para alcanzar prácticas efectivas. De modo que es importante tomar en cuenta los procesos de autorregulación definidos “como pensamientos y acciones auto iniciadas utilizados para conseguir objetivos de escritura, y adquirir las habilidades para escribir y perfeccionar la calidad del texto” (Castelló, *et al.*, 2009, p.1262). Este proceso está formado por regulación en el ambiente, la conducta y la persona. Estructuran un modelo en tres fases: premeditación, ejecución y auto reflexión, basados en ámbitos académicos e incluso deportivos (Castelló, *et al.*, 2009).

La perspectiva sociocognitiva sostiene que los estudiantes pueden aprender nuevas habilidades de escritura a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en cuatro etapas: *observación*, *emulación*, *auto-control* y *autorregulación* (Zimmerman, 2000). En la *observación*, el estudiante asimila las operaciones y las descripciones de los modelos y la motivación proviene de la estimulación que el docente ofrece a sus pupilos (Castelló, *et. al.*, 2010). En la *emulación* el estudiante aprende a controlar su escritura siguiendo el ejemplo de cumplimiento que presenta el modelo. En el *modelo de auto-control*, el estudiante mejora su técnica de escritura aprendida a través de la práctica auto-iniciada y auto-dirigida. Por último, en la *autorregulación*, el estudiante tiene como tarea trabajar lo aprendido en determinados modelos o situaciones diversas, en las que se deben predecir los resultados que se pueden obtener, utilizando una serie de técnicas (Castelló *et al.*, 2009).

## **2.3 El enfoque sociocultural en la escritura**

La mirada sociocultural de la escritura se sustenta en la premisa de que esta es una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 2014). Aquí los estudiantes y escritores novatos aprenden a escribir y regular su texto junto a escritores expertos (Englert, *et al.*, 2006). Los docentes guían a sus estudiantes para que las actividades culturales puedan ser utilizadas en forma autónoma y adecuada. Esta interacción discursiva permite generar conocimientos y compartir significados en la planificación, objetivos, procesos y decisiones importantes dentro un espacio habitual de regulación. Los docentes permiten una transferencia paulatina de la regulación inicialmente dirigida por estos, hacia la regulación de la escritura dirigida por los pupilos. La regulación estará mediada

por el diálogo, las condiciones y el contexto para la producción textual (Castelló *et al.*, 2009).

#### **2.4 El enfoque socialmente compartido**

Este enfoque se caracteriza por ser colectivo, en el sentido de que los procesos y productos de la regulación están distribuidos entre el grupo y son responsabilidad de sus miembros. Estudia los procesos de regulación compartida que realizan sus integrantes y los procesos de regulación individual empleados para controlar a sus miembros. Al igual que el enfoque sociocultural, el análisis del discurso y la información de la acción son las fuentes principales para analizar los procesos de regulación (Castelló *et al.*, 2009); sin embargo, este es más integrador, porque incluye disciplinas como la antropología, sociolingüística, lingüística cognitiva, psicolingüística y neurolingüística. Se analizan las tareas y la forma en que los grupos determinan sus propósitos, controlan, evalúan y regulan el espacio de la escritura colaborativa. Su objetivo es alcanzar la función epistémica.

En consecuencia, desde esta perspectiva, la lectura y la escritura son procesos transversales<sup>2</sup> que deben abordarse a través del currículo y no solo en las asignaturas iniciales. Al respecto, el movimiento *Writing Across the Curriculum* en Estados Unidos ha planteado la importancia de tratar la lectura y la escritura desde las distintas asignaturas. Una de las estrategias usadas en las instituciones ha sido la creación de materias de lectura y escritura intensivas. Estas son asignaturas con contenidos disciplinares, pero que resaltan las características de la lectura y escritura para impulsar los procesos de aprendizaje y orientar sobre las prácticas discursivas propias de la disciplina; problemática que no se puede abordar únicamente en el primer año de la asignatura (López-Gil y Martínez, 2018).

### **3. Producción científica sobre escritura académica en España y Latinoamérica**

En España existe una gran corriente de investigación sobre escritura académica. Destacan las obras de Daniel Cassany y Liliana Tolchinsky, quienes han rediseñado el campo conceptual y didáctico dirigido a la enseñanza de la escritura en todos los niveles: escolar, secundario y universitario. En su prolífica obra, Cassany (2005) plantea un enfoque sociocultural de la enseñanza y da a conocer una serie de problemas que los estudiantes afrontan al realizar sus actividades académicas. Utiliza el término literacidad para referirse a los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Con un enfoque etnográfico, concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que los lectores utilizan los textos, situados socio-históricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones específicas, y argumenta que la investigación sobre la literacidad

---

<sup>2</sup>Los ejes transversales, en la educación, son recursos pedagógicos para la formación de valores y se constituyen en instrumentos globalizadores e interdisciplinarios que se utilizan de manera integral en una malla curricular en las áreas del conocimiento y las disciplinas. Tienen el objetivo de proveer a los estudiantes de una formación integral y holística en aspectos sociales, de salud y ambientales. Son imprescindibles para la práctica de la enseñanza, al relacionar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos y actitudes. (Botero, 2008)

debe realizarse desde una perspectiva sociocultural con referencia a la lingüística cognitiva; es decir, dando énfasis en la actividad de los interlocutores y grupos sociales, en contraste con otros puntos de vista que son de carácter lingüístico o psicológico (enfoque psicolingüístico). En esa corriente se inscribe un proyecto de suma importancia, denominado *Didactext*, de la Universidad Complutense de Madrid, que consiste en un modelo de enseñanza de la escritura, desde un enfoque sociocultural, a través del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas específicas (Grupo Didactext, 2015).

Volviendo a Cassany (2005), las formas abordadas por el autor sobre literacidad son, básicamente, tres: multilateralidad, biliteracidad y literacidad electrónica. La multilateralidad se refiere al hecho de que hoy leemos textos muy variados en breves espacios de tiempo; por ejemplo, leer un correo, el periódico, chatear, etc. La biliteracidad realiza estudios sobre leer y escribir en dos lenguas. A su vez, la literacidad electrónica se refiere a los estudios realizados a través de la lectura en Internet. Aquí encontramos géneros electrónicos nuevos que se dividen en dos grupos: (a) sincrónicos como el chat, MSN, juegos de simulación, y (b) asincrónicos: email, web, foros, blogs, etc. Para el autor, el estudio de estas formas y el proceso de enseñanza deben abordarse de modo urgente porque la academia así lo exige. Adicionalmente, investiga sobre los distintos géneros discursivos y el uso del código; la función que cumple el discurso y el papel que desempeñan el lector y el autor, los valores sociales relacionados con las prácticas discursivas y las formas de pensamiento que se han desarrollado. Esboza el concepto de criticidad, al que define como leer y comprender críticamente y adoptar un punto de vista crítico y reflexivo (Cassany, 2005).

Años más tarde, Cassany llega a señalar la conveniencia de incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros textuales, propios de cada disciplina, en la formación inicial superior, aportando fundamentos y ejemplos basados en investigaciones empíricas (Cassany, 2008) y plantea interrogantes como: ¿aprendemos de igual modo en la pantalla y el teclado?, ¿cómo construimos el significado?, ¿es fiable el traductor automático? Esta contribución tiene una mirada multidisciplinar, crítica y clara, para comprender cómo está cambiando la Internet, la educación lingüística, la lectura y escritura, y el día a día en las aulas. Está dirigido a profesores de todos los niveles y a los apasionados de la tecnología y educación. (Cassany, 2012).

Siguiendo este recorrido a la obra de Cassany, en el año 2019 realiza un aporte interdisciplinario y divertido de la lectura, ofreciendo una serie de experimentos, como una especie de «juegos reunidos» que permiten evidenciar la profundidad de las fijaciones oculares, revelar los automatismos del cerebro, etc. y, así conocer la forma cómo trabaja la memoria, examinar las estrategias con las que revisamos un escrito, detectar su intención comunicativa, su estructura y su ideología. Además, incluye aportes acerca de cómo buscar información en la red y distinguir las fuentes fiables. (Cassany, 2019). Por último, nos ofrece un manual para impartir clases, constituido por

una serie de consejos prácticos para mejorarlas y mantener la atención de los estudiantes; esbozando, además, los mecanismos para controlar situaciones conflictivas y generar un buen ambiente a través de dinámicas de grupos. En esta propuesta, da especial énfasis al aprendizaje de la lingüística. (Cassany, 2021)

De su parte, Lomas *et al.* (1993) señalan el objetivo de la enseñanza de la lengua y sostienen que se la debe adquirir como una competencia comunicativa para producir o comprender discursos apropiados al contexto de comunicación y al grado de formalización pretendida (1993). Del mismo modo sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido siempre una prioridad, debido a que son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que permiten al sujeto adquirir los conocimientos, comprender e interpretar la realidad. Posteriormente, considera que la lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo y reflexión sobre los usos del lenguaje y el análisis del discurso, y concibe su enseñanza como un proceso de interacción entre un lector, un texto y su contexto (Lomas, 2008). En adición, da a conocer las contribuciones más importantes de la sociolingüística y las variedades de las lenguas que pueden ayudar a impulsar una educación lingüística y emancipadora; también analiza cómo el currículo de lengua castellana, la literatura y los libros de texto incorporan contenidos y actividades de naturaleza sociolingüística. (Lomas & Tusón, 2012)

Dentro de este ámbito referencial, Castelló (2014) sostiene que las competencias que deben alcanzar los estudiantes universitarios son: a) concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje (dominio de aspectos lingüísticos y textuales, conocimiento de escritura, determinar qué decir y cómo hacerlo; b) conocer y regular las actividades implicadas en la redacción de textos académicos (actividad cognitiva para organizar información hasta alcanzar el escrito final; c) actividades cognitivas de planificación, control y revisión del texto; d) conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos y; e) escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia (los estudiantes deben conocer las competencias que permitan que sus textos cumplan con sus objetivos) (Romero & Jiménez, 2015), siendo destacable la contribución de Castello *et al.* (2009), quienes detallan los distintos enfoques desde los que se ha abordado la enseñanza de la escritura académica, sintetizándolos en: cognitivo, socio-cognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

Por otro lado, Camps y Castelló (2013) abordan el estudio del género y el discurso planteado en la universidad, analizando los diversos aportes que se han realizado sobre la clasificación de los géneros en el ámbito académico, que permiten organizar la actividad de escribir y otorgan sentido a las prácticas de escritura de los estudiantes. También ofrecen una panorámica completa de las contribuciones en el área de la escritura académica, tanto en Latinoamérica, como en Europa. Años más tarde, es el propio Castelló quien realiza una revisión de las investigaciones sobre escritura académica ubicando los puntos de vista más influyentes desde una perspectiva geográfica, conceptual y epistemológica, y tras analizar los alcances educativos, resalta

el papel que cumplen los centros de escritura para fomentar la escritura y las experiencias de alfabetización académica en España, llegando incluso a definir los desafíos actuales de la escritura analizando su carácter situado, social e interdisciplinar, así como su impacto en las situaciones educativas de las universidades (Castelló (2014).

Manteniendo este hilo conductor destaca el planteamiento de Carlino (2003), quien en referencia al caso argentino y dentro de la perspectiva de enseñar a través del currículo, afirma que los docentes de las distintas disciplinas deben realizar actividades orientadas a que los estudiantes puedan reformular los diversos métodos y conceptos propios de las respectivas asignaturas, mediante prácticas emprendedoras de lectura y escritura. Señala que el nivel superior exige el análisis y la aplicación del conocimiento impartido, mientras que la secundaria se remite, usualmente, a la simple transcripción y suele ser superficial. El autor plantea cuatro problemas que afrontan los estudiantes universitarios al escribir: a) dificultad para redactar, tomando en consideración el punto de vista del lector; b) desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; c) tendencia a revisar los textos de forma solo lineal y d) demora al momento de redactar. De modo que plantea ciertas interrogantes: ¿por qué ese desajuste entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior?, ¿qué podemos hacer los docentes para disminuir en parte este problema? La solución que ofrece está relacionada con conceptos procedentes de la psicología, de las ciencias del lenguaje y de la educación.

Posteriormente formula nuevas interrogantes en sustitución de las primeras: ¿qué tienen que ver la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza?, y ¿de qué modo podemos los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los universitarios? Para esto, se enfoca en establecer el vínculo entre lectura, escritura y aprendizaje; aborda el tema de la alfabetización académica y conduce al lector en los contenidos. Asimismo, nos da a conocer el primer problema de la enseñanza habitual: ¡el que más aprende en la materia es el docente! quien debe investigar, leer y preparar las clases (Carlino, 2003). Además, expone las fallas de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente, quien, en ocasiones, comunica a los alumnos apenas una parte de lo que necesitan aprender y descuida las prácticas discursivas y de pensamiento, omitiendo lo más valioso: la investigación, las formas de aprender y de pensar, vinculadas a la lectura y escritura.

Una década después de sus primeras contribuciones sobre este campo disciplinar, estudia ciertas nociones que contribuyeron a conceptualizar los problemas y las iniciativas desarrolladas en el medio argentino. Se preocupa ahora por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo, afirmando que se han materializado iniciativas como talleres de lectura y escritura: enseñar prácticas situadas o habilidades fragmentarias, y que en contraste con esas iniciativas "a través del currículum", los talleres presentan ventajas, limitaciones y también riesgos (Carlino, 2013). Redefine la alfabetización académica (planteada diez años atrás) como un proceso esforzado por incluirlo a los

estudiantes en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los docentes (con apoyo institucional) para que los estudiantes aprendan a argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, debatir, etc., según las características de las asignaturas. Sus objetivos son: instruir para leer y escribir como lo hacen los especialistas y enseñar estas actividades para llegar al conocimiento producido por ellos; de modo que la universidad disponga de un tiempo curricular para trabajarlos y sean impartidos por especialistas que traten aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos (Carlino, 2013).

En esta línea, Bombini (2019) señala la necesidad de presentar los trabajos pedagógicos y de investigación (enseñar aquello que por fin se evalúa) relacionados con la lectura y la escritura de textos durante la escolarización académica, siguiendo las políticas educativas y universitarias propias del país o región desde donde se planteen las propuestas, esto con el fin de evitar cualquier forma de importación de modelos con pretensión mundial. Sobre estos señalamientos conviene advertir que si bien ha existido la intención de mejorar el repertorio y la variedad de textos en la formación académica, no se ha incursionado sobre las denominadas 'escrituras pedagógicas' o 'escrituras de formación docente', que permitan que las universidades compartan con los institutos terciarios, la responsabilidad de formar profesores para la educación secundaria y el sistema superior. Al respecto, en el marco de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la Universidad de Buenos Aires, se ha investigado sobre los géneros de escritura de las prácticas que van más allá de la planificación, las cuales son frecuentes en las asignaturas de formación docente. Los géneros usuales son: registros de prácticas, diarios del docente, informes, cartas, guiones conjeturales y auto-registros, que son fundamentales en los procesos de formación de las universidades (Bombini, 2019).

Por su parte, Navarro (2016), quien ha realizado importantes estudios de carácter teórico y práctico sobre lectura y escritura en educación superior, pretende llenar los vacíos sobre la escasez sistemática de investigaciones sobre este ámbito, ofreciendo un renovado campo de funciones que cumple la escritura, entre las que destacan: escritura como tecnología, como práctica situada, como forma de pensamiento y como práctica multidimensional. También identifica similitudes y contrastes locales e históricos, en las investigaciones sobre escritura académica, tomando como base comparación: autores, idiomas, temas, áreas y géneros, entre otros. Lo anterior parece encontrar vinculación con los hallazgos reportados por López-Bonilla (2013), quien demostró la relación que existe entre las distintas disciplinas académicas y la educación formal en las ciencias (química) y en las humanidades (lengua y literatura). Según el autor, la mayoría de los artículos son enfocados en la investigación empírica de la escritura, en la formación de grado y en las ciencias sociales. Ahora, desapareció la lectura como competencia aislada y crecieron los métodos mixtos y con una mayor orientación epistemológica. Por ejemplo, los contrastes regionales indican que la lectura y escritura son mayormente consideradas como 'procesos educativos situados', en la cultura colombiana y 'discursos especializados' en la argentina y chilena, con la



brasileña entre medio. Asimismo, las investigaciones brasileñas y colombianas favorecen a los autores locales, a diferencia de Argentina y Chile que presentan más a investigadores internacionales. Esta preocupación disciplinar sobre los estudios de la lectura y la escritura en Latinoamérica, resulta de una gran relevancia científica, educativa y política para su validación, institucionalización y expansión. (Navarro, 2016)

Entre otros aportes de singular interés destacan los de López-Bonilla, (2013) quien señala la importancia de la teoría sociocrítica y ofrece un análisis comparativo de las prácticas disciplinares y escolares de la enseñanza de la lengua en el contexto mexicano, concretamente en el nivel académico de bachillerato. Del mismo modo, desde un enfoque sociocultural y a partir de una investigación realizada con el método etnográfico, Reyes *et al.* (2013) plantean la necesidad de fomentar en la enseñanza superior, prácticas de lectura y escritura que destaquen el sentido social y dialógico que debe tener esta actividad. En el mismo sentido, la Universidad de los Andes, en Venezuela, presenta un corpus de más de veinte publicaciones en revistas científicas sobre los diferentes géneros y enfoques teóricos y metodológicos en torno a la escritura universitaria, obteniendo como resultados que las publicaciones producidas son, en su mayoría, propuestas didácticas y artículos de investigación, en cuyos aportes prevalecen las citas a autores extranjeros, con muy poca contribución sobre el enfoque de género, especialmente de los textos académicos relacionados a las disciplinas (Guerrero & Zambrano, 2012).

Siguiendo en el contexto latinoamericano, en Chile encontramos un renovado interés por el desarrollo de la enseñanza de la escritura académica, desde una orientación normativa y reproductiva, hacia una disciplinar. Se concentraron en generar un programa en este campo y en estrategias para la transformación en la noción sobre la escritura. Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile (2015), a través del Plan Estratégico de Desarrollo del periodo 2000-2005, planteó una reforma de los objetivos educacionales y una consiguiente renovación de las metodologías, además de la promoción de un tipo de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar habilidades transversales. De su parte, Ávila *et al.* (2013) desarrollaron un importante cambio en la enseñanza de las competencias escritas: desde un enfoque normativo y reproductivo hacia uno situado y disciplinar. Se detallan los puntos teóricos y metodológicos utilizados en una universidad chilena para construir un programa de alfabetización académica en cada una de las disciplinas de la institución educativa. Para llegar a sus objetivos, los autores introdujeron modelos de acción tomados del ámbito de la administración de programas de escritura.

En Colombia existen más de veinticuatro proyectos de investigación referidos a la lectura y escritura académica desde el año 2011. El objetivo fue describir, analizar e interpretar las prácticas de la lectura y escritura académicas en las universidades, para buscar soluciones sobre el tema. En este sentido, la Universidad Sergio Arboleda presentó un estudio de prácticas de lectura y escritura académicas conocidas por diversos medios (bases de datos, páginas web, congresos, coloquios, seminarios),

aportando a la reflexión y al diálogo académico entre profesionales de la educación, al tomar en consideración experiencias en ámbitos problemáticos específicos (Uribe y Camargo, 2011).

En la Universidad César Vallejo, de Perú, Medina y Arnao (2013) describieron el proceso de producción discursiva, de coherencia y cohesión, por parte de los estudiantes universitarios del primer ciclo, durante una intervención didáctica por competencias, encontrando que la reciente propuesta curricular de la asignatura de Competencia Comunicativa no había logrado cambios importantes en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, por lo que era necesario incorporar, mediante la planificación curricular hasta la intervención didáctica, los principios de la formación por competencias y de literacidad crítica en la enseñanza del lenguaje en la universidad. Estos hallazgos guardan relación con un estudio de similares características, realizado en Ecuador, en el que se sostiene 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” (Rodríguez, 2013 p.10), y recalca la importancia de escribir bien tomando en consideración elementos como el plan, cómo hacer buenas oraciones y buenos párrafos, la correcta ortografía, puntuación, claridad, concisión y expresividad.

Manteniendo el enfoque en el contexto ecuatoriano, Vallejo (2003) ofrece una serie de elementos teóricos y utiliza el sistema anglosajón para la escritura de ensayos, tanto en el nivel secundario como en la universidad. Comienza estudiando el párrafo y su tipología; continúa con las cualidades que debe tener la escritura académica: sustento de una idea, claridad de estilo y concisión. Aborda también el tema del ensayo, sus modelos académicos y formas de citación. La Universidad Andina Simón Bolívar y su Área de Educación Bolívar instituyeron desde el año 2009 el “Programa Escuelas Lectoras para la enseñanza de la lectura” basado en una serie de investigaciones sobre la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Se constituye en una investigación exhaustiva sobre la situación de la enseñanza de la lectura y escritura en el Ecuador en la que enfatiza que enseñar a leer y a escribir no se limita a “alfabetizar” sino que se procura que los estudiantes dominen también las competencias socio-culturales.

A su vez, en el año 2016 y con el objetivo de crear un Centro de Escritura que permitiera realizar una práctica de tipo epistémica y no obligatoria, la Universidad de Chimborazo realizó una investigación relacionada con la evaluación académica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, mediante la cual se pretendía indagar qué se está produciendo en las aulas, qué y cómo se evalúa, qué se conoce sobre la actividad de lectura y escritura y cuáles son las dificultades más frecuentes de escritura académica en sus tipos y niveles. En dicho estudio quedó de manifiesto que, en la actualidad, no solo tiene vigencia el aspecto idiomático y estilístico de la escritura, sino también los elementos normativos como estructura, extensión, corrección, profundidad, nivel de análisis y rigurosidad. Se concluyó que los textos académicos de mayor frecuencia en la universidad son aquellos que están relacionados con el cumplimiento de tareas y no de producción científica, dejando entrever, además,

que la evaluación de la escritura no incluye elementos esenciales y todavía toma como indicador principal la ortografía.

De su parte, la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), consciente de las dificultades de escritura de sus estudiantes, creó en el año 2020 el Centro de Escritura. El proyecto se desarrolla en un ambiente de aprendizaje no formal, sin las restricciones del aula; el estudiante, no es evaluado, sino asesorado de modo personalizado, en un horario flexible. El objetivo es colaborar en la redacción de los distintos tipos de textos académicos con el propósito de fortalecer las competencias comunicacionales escritas y orales. En ese Centro de Escritura, los alumnos, de forma individual o grupal, escriben sus textos, se realizan revisiones y las respectivas correcciones de carácter estructural, lexical y ortográfico, con el fin de lograr el continuo mejoramiento de sus producciones.

La Universidad de Cuenca, expone las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de escribir, entre las que destacan: gramática, construcción de párrafos, ortografía, puntuación, coherencia, adecuación, manejo de los géneros académicos, formas de citación, parafraseo, resúmenes, redacción, revisión, etc. (Villavicencio, Cordero & Riera, 2018). Este centro de estudios contaba, hasta el año 2012, con la asignatura Expresión Oral y Escrita, que tenía como objetivos, iniciar al estudiante en las prácticas discursivas orales de la academia y 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 error de pensar que el aprendizaje de la escritura termina en la educación secundaria (Villavicencio *et al.*, 2018). Posteriormente, en el año 2019, surge una nueva investigación orientada a determinar cómo hacer más eficiente la enseñanza de la escritura, en las materias del currículo universitario. Para lograr sus objetivos y en el caso concreto de un profesor de la asignatura de Métodos Numéricos que no se sentía conforme con los resultados obtenidos con sus estudiantes, se diseñó conjuntamente entre el docente de la asignatura y los investigadores, una secuencia didáctica con una duración de tres semestres consecutivos, que incluía actividades destinadas a orientar en clase el proceso de escritura del Manual de Usuario. Después de cada implementación se realizaron entrevistas en las que el docente pudo analizar lo ocurrido en clase y realizar los ajustes necesarios para mejorar la implementación de la secuencia del siguiente semestre (Cordero & Carlino, 2019).

Siguiendo con la producción científica generada en el Ecuador a partir de las experiencias en el plano empírico, la Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca creó en el año 2013 el "Centro de Lecto Escritura Académica", diseñado para fortalecer las destrezas lingüísticas en la comunidad universitaria. Inicialmente, se realizaron cursos con los estudiantes de la institución, en comprensión lectora y escritura. Además, se capacitó a diferentes grupos de docentes y al personal administrativo en dos modalidades: presencial y virtual, con materiales interactivos formados por el Centro de

Lecto Escritura de la UPS Quito. En la actualidad, cuentan con el espacio "Palabra en Mano", publicación que pretende dar a conocer contenidos relevantes sobre lectura y escritura, tomando en cuenta las actualizaciones realizadas por la Real Academia de la Lengua Española. A su vez, la Universidad Católica de Cuenca (2019) organizó el "I Coloquio Internacional de Escritura Científica y Publicaciones" con el propósito de facilitar el acceso abierto a revistas científicas y brindar los conocimientos necesarios para el uso de gestores bibliográficos en la escritura científica, la gestión editorial y el diseño gráfico; de esta manera, se pretendía generar espacios de debate y reflexión entre docentes, estudiantes e investigadores, sobre las diversas áreas que se plantean en la lectura y escritura académica.

En la Universidad del Azuay, desde el año 2016 existe una nueva propuesta para la enseñanza de Lectura y Escritura Académica. En primer lugar, se creó el Departamento de Universidad Abierta y la modalidad semipresencial en asignaturas como Antropología, y Lectura y Escritura Académica. Posteriormente se sustituyó la antigua materia de Lenguaje Instrumental, por considerarse que no cumplía con los objetivos que exige actualmente la academia. La modalidad fue semipresencial, con tres créditos semanales, dos de clases y uno de tutorías. El enfoque no solo fue gramática y ortografía, sino que también se orientaba a trabajar en textos como ensayos argumentativos, resúmenes, reseñas y artículos científicos basados en el currículo, pero el enfoque todavía continúa siendo solo pragmático y por competencias. Por otro lado, se ha planteado una línea de investigación titulada: "Proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lectura y Escritura Académica en las carreras de Psicología Clínica, Diseño Gráfico e Ingeniería Electrónica de la Universidad del Azuay", que tiene como objetivo interpretar si el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, facilita la adquisición y dominio de destrezas requeridas para la producción, interpretación de textos y comunicación académica.

Asimismo, por una parte, se destaca la necesidad de estudiar cómo acceden los estudiantes al lenguaje en cada una de las disciplinas y el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus problemas y acreditación, siendo por demás de extrema importancia analizar cómo se enseña, el acceso a esos textos y su producción, tomando en cuenta que cada disciplina es una comunidad discursiva, que se constituye a partir de prácticas de lectura y escritura determinadas, con sus propios géneros discursivos e interrelacionados con los contextos: físico, cultural y lingüístico; y por la otra, comprender cómo la alfabetización académica permite garantizar mayores niveles de profesionalidad en cada una de las carreras y en el desempeño de los egresados; es decir, promover las prácticas de cultura escrita, de formas de interpretación y producción textual en el área del conocimiento disciplinar, analizando también el uso de la tecnología y el material didáctico por parte de los docentes y en beneficio de los estudiantes de esa Universidad, tales como pizarra, imágenes, etc.

#### 4. Conclusiones

En el Ecuador, las investigaciones sobre lectura y escritura académica son muy escasas y limitadas; sin embargo, en los últimos años ha existido una reacción positiva de algunas universidades por mejorar esta carencia, entre las que destacan la ESPOL, la Universidad Andina Simón Bolívar, la Universidad de Chimborazo, la Universidad de Cuenca y la Universidad del Azuay, entre las más importantes.

En las universidades ecuatorianas se ha detectado que los estudiantes tienen serios problemas para la comprensión y producción de textos académicos (resúmenes, reseñas, ensayos, artículos, etc.), y esto se debe a la baja preparación con la que egresan del nivel secundario, en donde se encuentran con lecturas fáciles y sencillas que no requieren de mayor esfuerzo para su comprensión. Ante ello, la Universidad del Azuay ha planteado una nueva propuesta de enseñanza de la asignatura, a través de un nuevo sílabo dirigido a la lectura y escritura académica de ensayos, monografías y artículos científicos, entre otros. Asimismo, ofrece la modalidad semipresencial y el trabajo autónomo del estudiante, pero con el monitoreo y ayuda constante del profesor.

En la actualidad están desarrollándose algunas investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para determinar si este ayuda a los estudiantes para que adquieran y desarrollen las destrezas requeridas para la interpretación, producción de textos y comunicación académica, siendo importante analizar cómo acceden los estudiantes al lenguaje en cada una de las disciplinas y los problemas que afrontan así como su acreditación.

Por último, el enfoque que se le ha dado a este tema a nivel nacional, si bien no lo dice explícitamente, continúa siendo pragmático, basado en competencias, como forma de abordar la enseñanza de la lectura y escritura académica y la educación en general, no existiendo en la mayoría de las universidades ecuatorianas, una propuesta para repensar la disciplina desde un enfoque sociocultural.

#### Referencias bibliográficas

- Ávila, N. González-Álvarez, G. y Peñaloza, C. (2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774010.pdf>
- Bombini, G. (2019) Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe*. Revista de investigación sobre Lectura y Escritura. <https://Dialnet.unirioja.es/Servlet/articulo?Codigo=6945633>
- Botero, C. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Politécnica*, 2 (3), 49-59 <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/58>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (1), 17- 36
- 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. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología, ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. Universitat Pompeu Fabra
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Barcelona. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Barcelona. Anagrama
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19, (2). DOI: <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., Monereo C. y Gómez Isabel. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125>
- Chiriboga A., Yumisaca, L. & Estrada, J. (2018). Análisis de pertinencia de las competencias para la escritura académica con los estudiantes de las carreras de ciencias experimentales. *Revista Redipe*, 7 (8): 113-128 <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/547>
- Cordero, G. & Carlino, P (2019) *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Editorial Don Bosco - Centro Gráfico Salesiano
- Englert, C. S., Mariage, T. & Dunsmore, T. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford.
- Grupo Didactex. (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos*. Universidad Complutense de Madrid. <file:///C:/Users/leoro/Downloads/50871-Texto%20del%20art%C3%ADculo-91439-3-10-20160316.pdf>
- Guerrero, R. & Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes (Venezuela) *Lengua y Habla* (16), 203-224 <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951372015.pdf>
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa; El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua Didáctica- Lengua y Literatura, 6(272), 43-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9494110272A/0>
- Lomas, C. (2008). Leer para entender transformar el mundo. M.I. Borrero Pardo, & F. Corona (Eds.); *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas* (pp. 228-244). [https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02\\_LeerEscribirEntenderMundo.pdf](https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf)
- Lomas, C. & Tusón, A. (2012). Lengua, cultura y sociedad una mirada sociolingüística a la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (60),77-91 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3890336>
- López-Bonilla, G. (2013). Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57)383-412. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774004.pdf>
- López-Gil, K. & Martínez, J. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *REDIE*, 20 (1) [.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100001)

- Medina, I. & Arnao, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 2 (1), 44 -57 Universidad César Vallejo Chiclayo, Perú. <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>
- Navarro, F. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49 (1) Valparaíso oct. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2015) Buenas prácticas docentes. <file:///D:/usuario/LEO/Descargas/12-104-1-PB.pdf>
- Reyes, S, Fernández-Cárdenas, J, & Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 18 (57): 507-535 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000200009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000200009&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Rodríguez, H. (2013). *Cómo escribir bien*. Quito, Corporación Editora Nacional.
- Romero, M. & Jiménez, F (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE." *J. Wilk-Racięska, A., Szyndler, & C. Tatoj (Eds.), Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (2016): 288-299
- Universidad Católica de Cuenca (2019). *I coloquio de cohorte internacional reúne a la comunidad académica del ecuador y el mundo*. <https://www.ucacue.edu.ec/i-coloquio-de-cohorte-internacional-reune-a-la-comunidad-academica-del-ecuador-y-el-mundo/>
- Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6). Enero- junio 2011. Pp..317-341 <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734005.pdf>
- Vallejo, R. (2003). *Manual de Escritura Académica*. Quito. Corporación Editora Nacional
- Villavicencio, M., Cordero & Riera, G. (2018) *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Cuenca. Editorial Don Bosco - Centro Gráfico Salesiano
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology* (22), 73-101.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. *M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.