



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.688>

Recibido: 2026-01-23

Aceptado: 2026-02-13

Publicado: 2026-03-24

**Retos contemporáneos en la lectura y escritura académica universitaria:
análisis cualitativo fenomenológico en la Universidad Politécnica Estatal del
Carchi-Ecuador**

**Contemporary Challenges in Academic Reading and Writing at University
Level: A Phenomenological Qualitative Analysis at the Universidad
Politécnica Estatal del Carchi-Ecuador**

Autor

Darwin Xavier Becerra Cancimanse¹

Centro de Ciencias Humanas y Sociales

becerraxavierlic@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7780-6550>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Tulcán, Carchi – Ecuador

Cómo citar

Becerra Cancimanse, D. X. (2026). Retos contemporáneos en la lectura y escritura académica universitaria: análisis cualitativo fenomenológico en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi-Ecuador. *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 3076–3097.

Resumen

La lectura y escritura académica constituyen prácticas discursivas estratégicas en la construcción de conocimiento en la universidad; sin embargo, en Ecuador perduran brechas de formación que dificultan el acceso de estudiantes a los géneros del discurso especializado.

El objetivo fue comprender, desde la perspectiva fenomenológica de los universitarios, los desafíos experimentados en los métodos de lectoescritura en la UPEC, en un contexto atravesado por la digitalización y la expansión de herramientas de inteligencia artificial. La investigación adoptó un diseño cualitativo fenomenológico-interpretativo, fundamentado en el supuesto de que la aculturación académica y no la carencia de habilidades individuales, constituye el núcleo del problema. El marco teórico integró el modelo de las literacidades académicas (Lea & Street, 1998), la teoría cognitiva del proceso de escritura (Flower & Hayes, 1981) y estudios sobre alfabetización académica (Carlino, 2017; Navarro, 2021). La muestra fue intencional y estuvo conformada por 42 estudiantes de diferentes carreras. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas, y se procesaron con análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006).

Los resultados revelaron tres categorías interpretativas: una percepción de preparación lectora asimétrica ante los géneros científicos especializados; la escritura como proceso exigente y normativo carente de acompañamiento pedagógico sistemático; y una relación ambivalente con las TIC y la inteligencia artificial, marcada por conciencia crítica emergente. Se concluyó que la alfabetización académica debe adjudicarse como responsabilidad institucional transversal, y que los estudiantes construyen sentidos reflexivos frente a la IA que demandan respuestas pedagógicas situadas.

Palabras clave: Alfabetización Académica; Escritura Universitaria; Lectura Académica; Educación Superior; Inteligencia Artificial; Análisis Temático.



Abstract

Academic reading and writing sit at the heart of how university knowledge gets built — yet in Ecuador, persistent gaps in students' preparation continue to block access to the specialized discourse genres that higher education demands. This study set out to understand, through a phenomenological lens and in students' own terms, the specific challenges they faced in reading and writing at the Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), against a backdrop of rapid digitalization and the growing presence of artificial intelligence tools in academic life. Rather than treating the problem as one of individual skill deficits, the research was grounded in the premise that academic acculturation the process of entering an unfamiliar discursive culture lies at its core. The theoretical framework drew on the academic literacies model (Lea & Street, 1998), the cognitive process theory of writing (Flower & Hayes, 1981), and Latin American scholarship on academic literacy (Carlino, 2017; Navarro, 2021). An intentional sample of 42 students from different degree programs participated, and data was gathered through an open-ended semi-structured questionnaire analyzed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Three interpretive categories emerged from the data: an asymmetric sense of reading readiness that breaks down before specialized scientific genres; writing experienced as a normative burden imposed from outside, without systematic pedagogical support; and an ambivalent relationship with digital technologies and AI, shaped by a nascent critical awareness. The study concludes that academic literacy must be treated as a shared institutional responsibility across all disciplines and that students are already constructing reflective, critical stances toward AI that call for deliberate, situated pedagogical responses.

Keywords: Academic Literacy; University Writing; Academic Reading; Higher Education; Artificial Intelligence; Thematic Analysis.



Introducción

Leer y escribir en la universidad no es proyectado como una común extensión de competencias que son adquiridas desde la base en niveles de educación inferiores, se trata de un salto cualitativo hacia las maneras de pensar, argumentar y participar, características que son propias de la comunidad académica y científica. Bazerman (1988) planteó que los textos en el campo académico no transmiten la información de forma neutral, sino que configuran y reproducen el contenido con modos disciplinares de construir conocimiento.

Por otra parte, Flower y Hayer (1981) describieron a la escritura como un proceso cognitivo complejo, a su vez recursivo y metacognitivo que exige al escritor universitario mayor dominio de las reglas gramaticales. Los planteamientos presentados mantienen plena vigencia; la relevancia se incrementa en los contextos que marcan la aceleración de tecnologías y la expansión de las herramientas de inteligencia artificial generativa, utilizadas de maneras insuficientemente comprendidas y en el modo en que los estudiantes se relacionan con los textos.

En América Latina, la investigación sobre literacidad académica revela un patrón persistente: los estudiantes de educación superior suelen llegar a la universidad con trayectorias escolares que no los prepararon para las exigencias discursivas del nivel terciario (Navarro, 2021; Rossi Peralta, 2023; Carlino, 2017). No se trata de déficits individuales, sino de una brecha estructural entre lo que las instituciones de educación superior esperan y lo que los sistemas educativos previos han desarrollado en sus niveles básicos e intermedios.

Lea y Street (1998) abordaron el fenómeno desde el marco de las literacidades académicas y señalaron que las prácticas de lectura y escritura en la universidad están impregnadas de relaciones de poder, identidades disciplinares y supuestos epistemológicos que rara vez se hacen explícitos. Cuando los estudiantes no logran acceder a esos supuestos implícitos, la dificultad se naturaliza como incompetencia personal y se invisibiliza su dimensión pedagógica e institucional.

En Ecuador, y particularmente en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC), institución pública ubicada en la provincia del Carchi, frontera con Colombia, convergen condiciones que hacen especialmente relevante este análisis. Los estudiantes provienen mayoritariamente de

contextos rurales y semirurales, con trayectorias educativas marcadas por recursos limitados y modelos pedagógicos que otorgaron escaso espacio al desarrollo de competencias del discurso académico universitario. A este contexto se suma un entorno tecnológico en rápida transformación, donde herramientas como Catgut o Gemini circulan con creciente naturalidad y plantean preguntas urgentes sobre la autoría, honestidad académica, la ética y el papel formativo de la escritura (Selwyn, 2023; Ortega, 2024).

La situación configura la pregunta de investigación del presente estudio: ¿cuáles son los retos que los estudiantes de la UPEC experimentan en sus procesos de lectura y escritura académica actualmente, y de qué manera construyen sentido frente a la irrupción de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial en los procesos? El objetivo del estudio consiste en comprender, desde la perspectiva fenomenológica de los propios estudiantes, las experiencias, tensiones, barreras y significados que emergen en su interacción con las prácticas de lectoescritura en el contexto universitario.

El aporte del estudio es doble. Por un lado, articula en un mismo análisis tres dimensiones que la literatura suele abordar de manera fragmentada: lectura, escritura y tecnología. Por otro, contextualiza esa articulación en una institución pública regional ecuatoriana ausente en la mayor parte de estudiantes de la literatura dominante, concentrada en universidades urbanas de mayor trayectoria investigativa; con ello, contribuye a una comprensión más plural y situada de los fenómenos de literacidad académica en el contexto latinoamericano contemporáneo.

2. Fundamentación teórica

2.1. Alfabetización académica: prácticas discursivas, poder e identidad

Lea y Street (1998), a través del modelo de las literacidades académicas, debatieron la pretendida neutralidad del discurso universitario y señalaron que las barreras en la lectura y la escritura no solamente enuncian déficits cognitivos, sino tensiones entre las expectativas institucionales y las identidades discursivas que los estudiantes traen consigo desde niveles inferiores del sistema educativo.

Es así como mediante la perspectiva presentada, leer y escribir en la educación superior no consiste en rectificar errores, sino en direccionar, guiar, orientar los procesos de apropiación epistémica y cultural que son intrínsecamente complejos. Por ello, se considera que la noción de alfabetización académica ha evolucionado desde perspectivas centradas en habilidades individuales hacia enfoques de carácter sociocultural que reconocen como una práctica social situada, históricamente construida y políticamente implicada.

La literacidad académica no es únicamente un conjunto universal de técnicas, sino un escenario de tensión habitual entre posiciones periféricas y a su vez hegemónicas, según lo planteado por Lillis y Scott (2007). Por tal motivo, en Sudamérica se incorporó la noción de justicia sociolingüística, a través del aporte de Zavala (2019), quien mostró cómo las desigualdades académicas se reproducen entre diferentes mecanismos, mediante demandas implícitas de escritura que en las universidades se imponen sin tratar de explicitar sus propias convenciones. El enfoque refuerza que estas competencias en la educación superior deben enseñarse de forma explícita en las distintas disciplinas de formación, no como un prerrequisito de ingreso a la educación superior, sino como parte constitutiva del desarrollo universitario.

Navarro (2021) sistematizó estos aportes al demostrar que la ausencia de una didáctica explícita de la escritura académica forja un circuito de exclusión discreta, en el que los estudiantes provenientes de entornos menos favorecidos deben adaptarse, sin algún tipo de orientación a escenarios discursivos para los que no fueron preparados. Desde una representación comparada, Russell et al. (2009) reforzaron la extensión estructural del problema al mostrar que las dificultades de literacidad en la educación superior son transversales a distintos sistemas universitarios y no pueden atribuirse a características individuales de los estudiantes.

2.2. Lectura académica: comprensión, estrategias y formación

La lectura en el ámbito universitario afronta a los estudiantes con géneros discursivos de alta complejidad como: artículos científicos, proyectos, monografías, informes técnicos, textos técnicos, que demandan no solo la decodificación superficial del texto, sino también la interpretación crítica, la evaluación de argumentos y la apropiación de un vocabulario disciplinar específico (Cassany, 2021; Narváez, 2024).

La complejidad se reconoce a convenciones epistémicas construidas históricamente por cada comunidad disciplinaria para frecuentar la dirección, acceso y producción de conocimiento científico. Es así como para el universitario que no cuenta con vasta experiencia previa en los géneros mencionados, el primer acercamiento con ellos puede ser desconcertante y de alguna forma hasta confusa.

Actualmente las buenas prácticas y las estrategias lectoras que de alguna manera contribuyen la comprensión profunda van desde la prelectura que se plantea con objetivos definidos, la lectura analítica que se complementa con anotaciones sustanciales como la creación de mapas mentales y de síntesis argumentativa, y la relectura que aporta en la edición y reflexión del estudiante (Lehman, 2025). Los tres niveles de lectura que pueden ser bien aplicados con guía apropiada; sin embargo, se advierten por parte de Narváez (2024) que tienden a ser asistemáticos e intuitivos los procesos por parte de los universitarios, lo cual reduce ampliamente su efectividad en la comprensión y disposición afectiva hacia los textos académicos.

2.3. Escritura académica: proceso, normas y la construcción de voz propia

El elemento de la escritura académica es presentado desde diferentes perspectivas teóricas y académicas, como en el modelo de Flower y Hayes (1981) describió a la redacción como el proceso que requiere de una planificación, textualización y de revisión, para así destacar que los redactores competentes transitan entre otras operaciones, en lugar de mantener una secuencia lineal de la dinámica. El aporte desplazó el foco del producto final hacia la etapa generativa y abrió paso a pedagogías orientadas al proceso que han demostrado mayor eficacia que los enfoques centrados en la corrección del texto terminado.

Desde una perspectiva retórico-discursiva, Montero y Ferreira (2025) documentaron que los universitarios originan con frecuencia textos con déficits de cohesión argumentativa, particularmente en el uso de conectores causales, adecuación textual y contraargumentativos. Rossi Peralta (2023) nombró a estos obstáculos brechas socio discursivas y enfatizó su dimensión estructural por encima de la individual. Castelló et al. (2013) añadieron que la transición hacia la escritura académica requiere de una reconfiguración de la identidad del escritor: apropiarse de las convenciones de un campo disciplinar equivale a asumir una nueva posición enunciativa, proceso

que exige acompañamiento sostenido. Respecto a las normas de citación, Montero y Ferreira (2025) y Rossi Peralta (2023) coinciden en señalar que las dificultades con el formato APA expresan una comprensión superficial de la citación como práctica ética y epistémica, y no únicamente como exigencia formal.

2.4. Tecnologías digitales e inteligencia artificial en la literacidad académica

La incorporación masiva de las TIC en los entornos universitarios transformó profundamente las prácticas de lectura y escritura. Area y Pessoa (2022) documentaron que las tecnologías digitales amplían el acceso a fuentes diversas, favorecen la escritura colaborativa y multimodal y permiten nuevas formas de distribución del conocimiento. Sin embargo, también propician prácticas de lectura superficial como son el scanning y el skimming, que fragmentan la comprensión profunda y dificultan la apropiación crítica de los textos académicos.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa intensificó estos debates. Selwyn (2023) sostuvo que herramientas como ChatGPT no solo transforman los procesos de escritura, sino que cuestionan los fundamentos mismos de la evaluación académica: qué significa producir conocimiento, qué es la autoría, qué papel cumple el error en el aprendizaje. Con una respuesta pedagógica como propuesta no es la prohibición, sino la forma de integración crítica de las diferentes herramientas en procesos de formación académica, al cultivar en los estudiantes la conciencia científica y epistémica que es necesaria para adoptarlas como auxiliares de pensamiento y no sustituto de él Ortega, (2024).

Material y métodos

3.1. Paradigma, orientación y posicionamiento reflexivo

El objeto de estudio no fueron las competencias de lectura y escritura académica como las variables a medir, sino los sentidos, la percepción, tensiones, brechas que los estudiantes construyeron en torno a prácticas de sus trayectorias universitarias concretas. Por lo cual se asentó la investigación en el paradigma interpretativo, parte del supuesto ontológico de que la realidad social compone una construcción intersubjetiva de significados elaborados por los actores a partir de sus experiencias, relaciones y contextos.



Al presentar un enfoque cualitativo adoptado y que resultó coherente con este posicionamiento, ya que permitió acceder a la complejidad del fenómeno con una profundidad y flexibilidad analítica que los diseños cuantitativos no pueden ofrecer para este tipo de preguntas de investigación (Creswell & Poth, 2018).

El investigador se desempeña como docente universitario con experiencia en lectura, escritura, oratoria, alfabetización académica y educomunicación, posición situada que enriquece la perspicacia del fenómeno pero exige una gestión reflexiva activa. Por tal motivo, para preservar la integridad interpretativa se acogieron dos estrategias: la separación explícita entre la exposición de los datos y su interpretación teórica en la sección de resultados, y la escritura de una bitácora analítica que documentó las decisiones de codificación y los posibles sesgos interpretativos a lo largo de todo el proceso. Braun y Clarke (2006) señalaron que la reflexividad constituye una condición epistemológica del rigor cualitativo, premisa que el presente estudio asumió como práctica activa.

3.2. Diseño, tipo y método de investigación

En la investigación se empleó un diseño cualitativo fenomenológico-interpretativo (Creswell & Poth, 2018). La elección del diseño fenomenológico respondió a la naturaleza del objeto de estudio: al tratarse de experiencias vividas, subjetivas y cargadas de significados que los participantes construyeron en relación con sus prácticas de lectura y escritura académica, resultó imprescindible un enfoque que priorizara la comprensión de esas experiencias desde adentro. El tipo de investigación fue descriptivo-interpretativo: no buscó describir frecuencias ni establecer correlaciones, sino comprender el significado que los participantes otorgaron a sus experiencias formativas y al papel que las tecnologías digitales desempeñaron en ellas. El método cualitativo permitió que los hallazgos se presentaran de manera que posibilitaran al lector acceder a la perspectiva de los propios participantes, mediante el uso extensivo de sus discursos como evidencia interpretativa.

3.3. Unidades de análisis y estrategia muestral

La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes matriculados en la UPEC, distribuidos entre las carreras de Administración, Enfermería y Computación. La selección de estas tres carreras

obedeció a un criterio de máxima variación disciplinar (Creswell & Poth, 2018): cada campo del conocimiento implica exigencias discursivas diferenciadas, géneros académicos propios y convenciones de escritura específicas. Los criterios de inclusión contemplaron la heterogeneidad de trayectorias académicas, el nivel de avance en la carrera desde primero hasta quinto año y la diversidad de perfiles socioeducativos.

La selección se realizó mediante muestreo intencional o de propósito, estrategia que no busca representatividad estadística sino acceso a informantes capaces de aportar información rica, diversa y teóricamente relevante (Creswell & Poth, 2018). Guest et al. (2006) demostraron empíricamente que la saturación temática puede alcanzarse con muestras de entre 12 y 20 participantes en estudios de perfil relativamente homogéneo, umbral que se amplía en contextos heterogéneos. La muestra de 42 estudiantes, que abarcó tres campos disciplinares distintos, superó ese umbral y permitió constatar la saturación temática, entendida como el punto a partir del cual la incorporación de nuevos relatos no aportó elementos interpretativos sustancialmente nuevos (Braun & Clarke, 2006).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante las preguntas abiertas de un cuestionario semiestructurado diseñado ad hoc. El instrumento contuvo doce preguntas abiertas organizadas en tres bloques temáticos: la primera en base a las experiencias y estrategias de lectura académica; la segunda parte de los procesos, dificultades y aprendizajes en la escritura; y la tercera que establece las percepciones sobre el uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial en el estudio. Las preguntas se enunciaron con cuestiones abiertas y no directivos, orientados a promover narrativas elaboradas y reflexiones personales.

El instrumento fue validado por el juicio de expertos con perfiles en didáctica de la lengua, investigación cualitativa educativa y comunicación académica. Sus observaciones condujeron a la reformulación de cuatro ítems y a la eliminación de dos preguntas redundantes. Adicionalmente, se realizó una aplicación piloto con cinco estudiantes no incluidos en la muestra definitiva. La versión definitiva se aplicó en modalidad digital a través de un formulario de Google durante el segundo periodo del año académico 2025. Cabe precisar que el análisis se sustentó exclusivamente

en las respuestas narrativas de las preguntas abiertas, en plena coherencia con el enfoque cualitativo del estudio.

3.5. Técnica de análisis de datos: análisis temático reflexivo

El análisis de la información se realizó mediante el análisis temático reflexivo, en correspondencia con las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006): la primera en base a la familiarización con los datos, mediante lecturas repetidas e inmersivas de los 42 cuestionarios; la segunda que presenta la generación de códigos iniciales, con asignación de etiquetas semánticas a fragmentos de texto con relevancia interpretativa; la tercera que búsqueda de temas, con agrupación de los códigos en conjuntos temáticos preliminares; la cuarta que proyecta la revisión de los temas, para verificar su coherencia interna y diferenciación recíproca; la quinta que deja en evidencia la definición y denominación de los temas, con la construcción de una narrativa interpretativa para cada categoría; y la sexta que es parte de la producción del informe, mediante la articulación de los datos con el análisis interpretativo. En cada fase se documentaron las decisiones analíticas en una bitácora y se buscó el contraste entre narrativas de los distintos grupos disciplinares para enriquecer la interpretación.

3.6. Criterios de rigor y consideraciones éticas

El rigor del estudio se aseguró mediante cuatro criterios cualitativos fundamentales (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Poth, 2018), sintetizados en la Tabla 1. En el plano ético, todos los estudiantes recibieron información completa sobre los objetivos proyectados en la investigación, la representación voluntaria de la participación y el uso únicamente académico de la información. Se obtuvo consentimiento informado de cada participante. Las respuestas fueron anonimizadas y las citas textuales incluidas no permiten la identificación individual de los participantes.

**Tabla 1***Criterios de rigor cualitativo aplicados al estudio*

Criterio de rigor	Estrategia aplicada	Evidencia en el estudio
Credibilidad	Triangulación entre narrativas de preguntas abiertas y datos autoinformados; revisión interpretativa por pares académicos	Contraste sistemático entre discursos elaborados y tendencias autoreportadas en cada categoría emergente
Transferibilidad	Descripción densa del contexto institucional, socioeducativo y disciplinar	Caracterización detallada de la UPEC, las tres carreras y el perfil sociodemográfico del estudiantado
Dependencia	Documentación de decisiones analíticas mediante bitácora de codificación temática	Registro de las seis fases de Braun y Clarke (2006); trazabilidad de la construcción categorial
Confirmabilidad	Reflexividad activa del investigador; separación entre descripción de datos e interpretación teórica	Posicionamiento reflexivo descrito en metodología; citas identificadas por carrera con anonimato garantizado

Nota. Adaptado de Lincoln y Guba (1985) y Braun y Clarke (2006).

Resultados

El análisis temático reflexivo de los discursos estudiantiles permitió construir tres categorías interpretativas que dan cuenta de las experiencias, percepciones y tensiones de los participantes en sus procesos de lectura y escritura académica. Dichas categorías responden directamente al objetivo general del estudio: comprender los retos que los estudiantes de la UPEC enfrentan en sus prácticas de lectoescritura en un contexto de digitalización e inteligencia artificial. La Tabla 2 presenta el sistema categorial completo con sus subcategorías, núcleos temáticos emergentes y citas representativas del discurso estudiantil.

Tabla 2*Sistema de categorías analíticas emergentes del análisis temático reflexivo*

Categoría	Subcategorías	Núcleos temáticos emergentes	Cita representativa del discurso estudiantil
C1. Lectura académica: autopercepción y estrategias	Confianza lectora diferenciada Estrategias de acceso al texto Barreras léxicas y cognitivas Distracciones digitales	Percepción de preparación ante textos de mediana complejidad; fractura al enfrentar géneros científicos especializados; estrategias básicas e intuitivas; distracción digital como obstáculo estructural	"Cuando leo artículos científicos me cuesta el vocabulario; con textos normales me siento bien, pero el lenguaje técnico sigue siendo difícil" (Est. Enfermería)
C2. Escritura académica: dificultades y aprendizajes	Normativa y citación académica Coherencia y organización textual Registro y precisión léxica Aprendizaje por ensayo-error	Las normas APA se vivencian como carga externa; dificultad central en la organización argumentativa; mejora gradual sin acompañamiento sistemático; aprendizaje solitario y frustrante	"Mi primer ensayo fue frustrante por las normas APA; no sabía cómo citar, pero luego aprendí a planificar mejor" (Est. Administración)
C3. TIC e inteligencia artificial: utilidad y tensión ética	Valoración instrumental de TIC Conciencia crítica emergente Dependencia cognitiva percibida Demanda de orientación docente	Las TIC se valoran como soporte de acceso; la IA genera ambivalencia entre utilidad y riesgo ético; los estudiantes reconocen riesgos de dependencia y demandan acompañamiento explícito	"La IA ayuda mucho, pero si uno se confía demasiado, deja de pensar por sí mismo" (Est. Computación)

Nota. Elaboración propia a partir del análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006). Las citas textuales han sido seleccionadas por su representatividad semántica dentro de cada categoría y presentadas con anonimato garantizado.

4.1. Categoría 1: Lectura académica, confianza asimétrica y estrategias de superficie

La categoría que emergió con mayor consistencia en los relatos estudiantiles puede denominarse confianza lectora asimétrica: una percepción de preparación que se sostiene ante textos de complejidad media o introductoria, pero que se fractura al enfrentarse a géneros científicos especializados. Esta asimetría no contradice la capacidad de los estudiantes; más bien, expresa que han desarrollado una literacidad funcional, suficiente para los textos escolares, sin haber accedido a las convenciones del discurso universitario, cuyos códigos no fueron explícitamente enseñados. Desde el marco de Lea y Street (1998), esta brecha no refleja incompetencia individual, sino la distancia entre la literacidad escolar y la literacidad académica disciplinar. Un estudiante de Administración lo verbalizó con claridad: "Cuando leo artículos científicos me cuesta mucho el vocabulario, pero con textos normales me siento bien. Busco las palabras que no entiendo, pero el lenguaje técnico sigue siendo difícil". El relato va más allá de una barrera léxica: revela la experiencia de enfrentarse a una comunidad discursiva cuyos códigos permanecen opacos para quien no fue iniciado en ellos.

Las estrategias lectoras descritas por los participantes son funcionales pero de superficie. La prelectura orientada al título y los subtítulos, el subrayado de ideas principales y la elaboración de resúmenes constituyen las prácticas más recurrentes. La preferencia por estrategias de lectura fragmentada o de scanning concuerda con lo que la investigación sobre literacidad digital ha documentado respecto al impacto del entorno hipertextual en los hábitos lectores (Area & Pessoa, 2022). Tales estrategias permiten una comprensión básica del contenido proposicional, pero no desarrollan las capacidades de análisis crítico, evaluación argumentativa ni integración de perspectivas que requiere la lectura académica avanzada. Como señaló un estudiante de Enfermería: "Leo primero el resumen para ver de qué trata y luego busco las partes que me piden. A veces entiendo la idea principal, pero no siempre sé por qué el autor llega a esas conclusiones". Esta observación pone en evidencia la diferencia entre comprender el contenido de un texto y comprender su lógica argumentativa.

La distracción digital emerge como un factor estructural que atraviesa transversalmente las narrativas sobre la lectura. Múltiples participantes de las tres carreras refirieron dificultad para sostener la atención durante lecturas extensas, debido al uso paralelo del teléfono o las notificaciones de redes sociales. El fenómeno no puede reducirse a falta de disciplina individual: es la expresión de una ecología de atención transformada por las tecnologías digitales, que compite con los textos académicos en un plano en el que estos últimos tienen escasas ventajas.

Es así como lo que los estudiantes describen constantemente como distracción puede leerse también como una tensión estructural entre los tiempos propios de la lectura académica, lenta, reflexiva, demandante y los ritmos de la comunicación digital que es inmediata, fragmentada, estimulante, tensión que ningún estudiante puede resolver de forma individual sin orientación pedagógica.

4.2. Categoría 2: Escritura académica, normativa externalizada y aprendizaje sin acompañamiento

La segunda categoría agrupa los relatos sobre las experiencias con la escritura académica. Lo que emergió con mayor fuerza no fue la incapacidad de escribir, sino la percepción de que la escritura universitaria es una exigencia normativa impuesta desde el exterior, cuyas reglas no se enseñaron de manera sistemática. Las normas APA concentraron esta percepción con especial intensidad. Un



estudiante de Computación describió su primer contacto con ellas en términos que se reiteraron con variaciones en múltiples testimonios: "Mi primer ensayo fue frustrante por las normas APA; no sabía cómo citar, pero luego aprendí a planificar mejor". La frustración inicial y el aprendizaje posterior por ensayo y error son los dos movimientos que estructuraron la mayoría de los relatos sobre escritura, lo que sugiere que el aprendizaje de la escritura académica ocurrió a pesar de la institución y no gracias a ella.

Las dificultades en la organización argumentativa del texto se perfilaron como el reto más profundo, aunque con frecuencia no fue nombrado en esos términos. Los estudiantes lo describieron como "no saber cómo conectar las ideas", "no saber cuándo empieza un párrafo nuevo" o "no entender por qué el profesor dice que el texto no tiene hilo". Estas formulaciones cotidianas apuntan hacia lo que Montero y Ferreira (2025) describen como déficits en la cohesión argumentativa: la incapacidad de construir una lógica discursiva que conduzca al lector a través de un razonamiento coherente.

Desde el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), esta dificultad puede interpretarse como una falla en las fases de planificación y revisión: los estudiantes trasladan ideas al papel sin haber organizado previamente su estructura argumentativa y sin revisar la coherencia del conjunto. En los relatos de los estudiantes de Enfermería, estas dificultades se expresaron con especial intensidad, posiblemente porque la escritura científica en el campo de la salud exige un nivel de precisión conceptual y argumentativa particularmente elevado.

Un hallazgo interpretativo relevante es que la mayoría de los participantes reconoció haber desarrollado, después de experiencias iniciales negativas, estrategias personales para mejorar su escritura: releer lo escrito antes de continuar, buscar modelos de textos bien contruidos, solicitar retroalimentación informal a compañeros. Así como uno de los recursos valiosos que es la capacidad de auto regularizar y es parte de una técnica de formación que permanece sin cultivo institucional sistemático en la actualidad.

4.3. Categoría 3: TIC e inteligencia artificial, ambivalencia reflexiva y requiere de orientación

En cuanto a la tercera categoría que busca la captura de lo complejo entre la relación que tienen los universitarios con las tecnologías digitales y las herramientas de inteligencia artificial, parte de los discursos del alumnado que revelan una ambivalencia reflexiva, en el que los participantes aceptan el valor que tienen los instrumentos digitales, al mismo tiempo que expresaron preocupación articulada sobre las implicaciones que puede tener en su propio desarrollo académico e intelectual.

Es por ello que en un nivel más amplio, la relatoría puso como manifiesto una crisis de autoría que puede ser emergente, donde los estudiantes perciben que el uso intensivo de estas herramientas como la IA amenaza en la construcción de la propia voz académica de cada alumno, lo que constituye un hallazgo fenomenológico de alta relevancia. Tal como expresa un estudiante de la carrera de computación: “La IA ayuda mucho, pero si uno se confía demasiado, deja de pensar por sí mismo”, una tensión representativa que por su reflexión no es solo una advertencia, es una observación de la relación entre la externalización cognitiva y formación de pensamiento propio, lo que vincula con el proceso de planificación y textualización descrito por Flower y Hayes (1981).

De la misma manera, la reflexión de un estudiante de la carrera de enfermería en la que también formula su preocupación menciona: “Si siempre uso la IA para redactar, ¿cuándo voy a aprender a decir lo que pienso con mis propias palabras?”. Esa pregunta no solo es pertinente; es urgente, pues indica sobre el riesgo identificado y que no es meramente académico, sino formativo e identitario. En casos como estos es producto al acceso rápido de la información y con la posibilidad de aclarar los conceptos sobre el lenguaje comprensible y búsqueda de apoyo en organizar inicialmente las ideas, son aspectos que figuraron en los beneficios más mencionados que frecuentaban los participantes.

En relación con lo que buscaban los estudiantes al acceder a las diferentes herramientas, también emergieron las preocupaciones adicionales como: el riesgo de presentar como propio contenido generado externamente, la dificultad para valorar la calidad y veracidad de lo que los instrumentos tecnológicos producen, y la sensación de que el uso excesivo debilita capacidades cognitivas como la síntesis, la argumentación y la creatividad de los protagonistas.

En consonancia con los aspectos de interpretación, especialmente de carácter demostrativo es que los estudiantes no demandaron la prohibición de las distintas herramientas tecnológicas, sino el apoyo, actualización y orientación pedagógica para el uso responsable de las mismas. La demanda implícita que emergió de los múltiples relatos sin haber sido preguntada de forma directa señala que una de las brechas institucionales es la ausencia de marcos de formación los cuales acompañen la integración de las TIC y de la IA en los procesos universitarios académicos para estar a la vanguardia en el campo educativo.

Discusión

Los resultados confirman, amplían y matizan el panorama que la literatura especializada ha fundado sobre las dificultades de literacidad académica en la educación superior latinoamericana. El principio interpretativo central que articula los tres hallazgos es que las dificultades de lectura y escritura no expresan déficits individuales, sino brechas sistémicas entre lo que las instituciones universitarias exigen y lo que los sistemas educativos previos han desarrollado, tesis que coincide con los planteamientos de Navarro (2021), Rossi Peralta (2023) y Carlino (2017), y que el presente estudio localiza y contextualiza en un escenario institucional específico.

Es así como la brecha entre la autopercepción de preparación lectora y las dificultades concretas ante textos científicos especializados fue el descubrimiento que dialogó más directamente con la literatura. Rossi Peralta (2023) documentó este patrón en universidades sudamericanas; Navarro (2021) lo interpretó como la expresión de una distancia estructural entre las prácticas educativas del nivel secundario y las exigencias discursivas universitarias. El presente estudio añade la voz de los propios estudiantes de una universidad pública regional de frontera, quienes no solo reportaron la dificultad, sino que la interpretaron y nombraron de maneras que revelan su dimensión identitaria y no únicamente cognitiva. La contribución empírica contextualizada representa la excepción, y no la regla, en el campo de la investigación sobre literacidad académica ecuatoriana.

En cuanto a la percepción de la escritura como exigencia normativa externa dialoga con los hallazgos de Montero y Ferreira (2025) sobre los déficits de cohesión argumentativa y con la crítica de Carlino (2017) a los modelos universitarios que tratan la escritura como prerrequisito y no como



proceso de aprendizaje constante. Lo que los testimonios de los estudiantes de la UPEC añaden es la experiencia subjetiva de esa orientación pedagógica: la frustración de un primer ensayo sin retroalimentación comprensible, el aprendizaje solitario por ensayo y error, la percepción de las normas APA como barrera arbitraria. Castelló et al. (2013) describieron la escritura académica como un proceso de construcción de identidad disciplinar; los discursos de los participantes ilustran con precisión por qué ese proceso requiere acompañamiento sistemático.

El hallazgo sobre la ambivalencia reflexiva de los estudiantes frente a la inteligencia artificial constituye, posiblemente, la contribución más original de este estudio. Selwyn (2023) y Ortega (2024) debatieron la IA en la educación superior desde perspectivas institucionales o pedagógicas, pero con escasa atención a la voz estudiantil que diariamente se enfrenta a los retos académicos contemporáneos en esta área.

Los relatos de los estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi revelan que no son receptores pasivos de las nuevas tecnologías, ya que construyeron marcos críticos para entender las implicaciones y a su vez formular preguntas en relación con la autoría y el pensamiento crítico que desafían los supuestos de la forma de evaluar tradicionalmente. Además, este hallazgo enriquece la teoría cognitiva de la escritura en su momento de Flower y Hayes (1981), en el cual si los estudiantes en la actualidad ceden a la tecnología plenamente las fases de planificación y textualización, se interrumpe el ciclo metacognitivo que estructura el aprendizaje de la escritura, con consecuencias aún pendientes de investigación sistemática.

Los datos apuntalan con claridad el planteamiento de Lino González (2025) y Cassany (2021) sobre la necesidad de integrar transversalmente las competencias comunicativas en el currículo universitario, adaptadas a los géneros y convenciones de cada disciplina. Las exigencias discursivas de Administración, Enfermería y Computación son suficientemente distintas entre sí como para que ninguna asignatura genérica de escritura pueda satisfacerlas todas.

Entre las limitaciones del estudio debe reconocerse la circunscripción a una sola institución y el uso del cuestionario como instrumento de recolección. Una triangulación que incorporara entrevistas individuales en profundidad o grupos focales con más carreras de estudio habría

permitido acceder a dimensiones emocionales y conversacionales que el cuestionario escrito no alcanza a capturar. Investigaciones futuras podrían ampliar el diseño con estas técnicas y con estudios comparativos interinstitucionales en Ecuador y en la región.

Conclusiones

El estudio permitió comprender, desde la perspectiva fenomenológica de los propios estudiantes, la complejidad de los retos que enfrentaron en sus procesos de lectura y escritura académica en un contexto universitario marcado por la digitalización y además debido a la irrupción de la inteligencia artificial en la actualidad. El objetivo planteado parte de comprender las experiencias, tensiones y significados que los estudiantes de la UPEC construyeron en torno a estas prácticas que se respondió a través de tres conclusiones articuladas entre sí.

La primera conclusión es que las dificultades en literacidad académica no son déficits individuales, sino brechas pedagógicas e institucionales. Los estudiantes de la UPEC no llegaron a la universidad sin capacidad de leer o de escribir; llegaron sin acceso a los géneros, las convenciones y los supuestos epistemológicos que estructuran la comunicación académica universitaria. Asumir esta distinción exige sustituir los enfoques remediales por propuestas formativas transversales que asuman la enseñanza explícita de la lectura y la escritura como responsabilidad institucional compartida a lo largo de toda la carrera y desde los géneros disciplinares específicos de cada campo del saber.

La segunda conclusión es que la relación de los estudiantes con las tecnologías digitales y la inteligencia artificial es más reflexiva y crítica de lo que la narrativa institucional suele asumir. Los participantes no fueron usuarios acríticos de la IA; fueron actores que construyeron marcos para comprender sus implicaciones éticas y epistémicas, y que demandaron orientación pedagógica y no prohibición para integrarlas de manera responsable. La conciencia crítica emergente detectada constituye un recurso formativo que las instituciones de educación superior deben reconocer, cultivar y sistematizar como parte de una alfabetización digital y ética transversal.

La tercera conclusión apunta a la urgencia de pedagogías de la escritura centradas en los procesos y en la retroalimentación formativa. Los estudiantes aprendieron a escribir académicamente en condiciones de soledad pedagógica: por ensayo y error, sin acompañamiento sistemático, sin retroalimentación que les permitiera comprender sus dificultades más allá de una calificación. La enseñanza de la escritura como proceso de planificación, textualización, revisión y retroalimentación debe ocupar un lugar central en las estrategias pedagógicas de la educación superior ecuatoriana.

El aporte científico de este estudio reside en la evidencia empírica contextualizada que ofrece sobre una problemática escasamente documentada en instituciones universitarias regionales del Ecuador. Investigar las particularidades de la literacidad académica en contextos de desigualdad socioeducativa no es un ejercicio localista; es una condición para construir una comprensión verdaderamente inclusiva de los retos de la educación universitaria contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Area, M., & Pessoa, T. (2022). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlino, P. (2017). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2021). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En P. García (Ed.), *Literacidades en la sociedad digital* (pp. 45-72). Editorial UOC.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477.



- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lino González, G. L. (2025). *Análisis cualitativo en procesos educativos*. Universidad Estatal del Sur de Manabí. <https://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/7650/1/Lino%20Gonz%C3%A1lez%20Guido%20Lenin.pdf>
- Montero, C., & Ferreira, A. (2025). Los conectores causales en textos argumentativos de estudiantes universitarios. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 161-168. <https://doi.org/10.29393/RLA63-7CCAM10007>
- Narváez, J. R. (2024). El proceso de lectura crítica en estudiantes de tecnología. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9947061.pdf>
- Navarro, F. (2021). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(1), e2021370101. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202137001>
- Ortega, R. M. (2024). Escritura académica en educación superior ante el uso de inteligencia artificial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/download/2044/5006/>



- Restrepo-Tangarife, J. (2024). Efectos de la gamificación en competencias de lectura y escritura en educación superior. *Revista de Investigación*, 48(112), 327-348. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662024000200327
- Rossi Peralta, M. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en la educación superior. *Lexis*, 22(2), 335-360. <https://doi.org/10.18800/lexis.202302.003>
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum'. En C. Bazerman et al. (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 459-492). Parlor Press.
- Sehtman, M. B. A. K. (2025). *Estrategia metodológica para la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Universidad del Valle de Nicaragua. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/58d180bb7108afc45296d5b23a788c28a2e8f848.pdf>
- Selwyn, N. (2023). Challenging algorithmic authority in education: Toward responsible AI. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2165354>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

Conflicto de intereses:

El autor declara que no existe conflicto de interés. El estudio se desarrolló en el marco de las actividades de investigación de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC). La participación de los estudiantes fue voluntaria y se contó con consentimiento informado de todos los participantes.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.