

Relación del lenguaje académico y la comprensión lectora con la escritura académica en educación superior en pandemia

Relationship of Academic Language and Reading Comprehension with Academic Writing in Higher Education

Relação da linguagem acadêmica e da compreensão de leitura com a escrita acadêmica no ensino superior durante uma pandemia

Ma. Guadalupe Rojas Corona

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

guadalupe.rojas@uaslp.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6154-3610>

Gabriela Silva Maceda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

gabriela.silva@uaslp.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7313-4777>

Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

silvia.romero@uaslp.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Resumen

La escritura en la universidad es una habilidad en la que intervienen otras destrezas básicas de corte cognitivo, discursivo y lingüístico. Sin embargo, se ha identificado que, con frecuencia, los alumnos de nuevo ingreso a la educación superior presentan dificultades para escribir dentro de su disciplina, lo cual puede afectar su desempeño académico. Por eso, el objetivo de este estudio fue evaluar las relaciones que existen entre tres variables predictoras sustentadas en investigaciones previas (vocabulario académico, lenguaje académico y comprensión lectora) con la escritura académica. Para ello, el método de investigación empleado fue de corte cuantitativo transversal y correlacional. Tres grupos de estudiantes universitarios de primer año ($n = 61$) fueron evaluados



en las variables predictoras y la escritura académica durante la pandemia del covid-19. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban un dominio relativamente alto en vocabulario académico, medio en habilidades del lenguaje académico, bajo en comprensión lectora, y muy bajo en escritura académica. En la submuestra que completó todas las pruebas ($n = 42$), se identificaron correlaciones significativas de moderadas a fuertes entre las variables evaluadas y la escritura académica, excepto para el vocabulario académico. Estos hallazgos sugieren que las habilidades del lenguaje académico, especialmente el uso adecuado de los conectores, y la comprensión lectora, pudieran ser candidatos ideales para los esfuerzos de intervención que ayuden a fortalecer el proceso de escritura académica de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Palabras clave: escritura académica, lenguaje académico, comprensión lectora, educación superior.

Abstract

University-level writing is a skill in which other basic cognitive, discursive and linguistic skills are involved. Often students' first year higher education students have difficulties writing in their chosen discipline, which may affect their academic performance. The aim of this quantitative cross-sectional and correlational study is to evaluate the relationships between three predictor variables supported by previous research (academic vocabulary, academic language, and reading comprehension) and academic writing. Sixty-one first-year college students were assessed on the predictor variables and academic writing during the Covid-19 pandemic. The results show that students have a relatively high mastery of academic vocabulary, a medium one of academic language skills, a low one of reading comprehension, and a very low one of academic writing. In the subsample that completed all assessments ($n=42$), significant moderate and strong correlations were identified between variables and academic writing, except for academic vocabulary. Results suggest that academic language skills, particularly connectors, and reading comprehension could be ideal candidates for intervention efforts that help strengthen the academic writing process of new college students.

Keywords: Academic Writing, Academic Language, Reading comprehension, Higher education.

Resumo

Escrever na universidade é uma habilidade na qual intervêm outras habilidades cognitivas, discursivas e linguísticas básicas. Porém, identificou-se que, frequentemente, os alunos ingressantes no ensino superior apresentam dificuldades de escrita dentro de sua disciplina, o que pode afetar seu desempenho acadêmico. Portanto, o objetivo deste estudo foi avaliar as relações existentes entre três variáveis preditoras apoiadas em pesquisas anteriores (vocabulário acadêmico, linguagem acadêmica e compreensão de leitura) com a escrita acadêmica. Para isso, o método de pesquisa utilizado foi quantitativo, transversal e correlacional. Três grupos de estudantes universitários do primeiro ano ($n = 61$) foram avaliados quanto às variáveis preditoras e à escrita acadêmica durante a pandemia de Covid-19. Os resultados mostraram que os alunos tinham proficiência relativamente alta em vocabulário acadêmico, média em habilidades linguísticas acadêmicas, baixa compreensão de leitura e muito baixa em redação acadêmica. Na subamostra que completou todos os testes ($n = 42$), foram identificadas correlações significativas moderadas a fortes entre as variáveis testadas e a escrita acadêmica, exceto o vocabulário acadêmico. Estas descobertas sugerem que as competências linguísticas acadêmicas, especialmente o uso adequado de conectores, e a compreensão da leitura, podem ser candidatos ideais para esforços de intervenção para ajudar a fortalecer o processo de escrita acadêmica dos novos estudantes universitários.

Palavras-chave: redação acadêmica, linguagem acadêmica, compreensão de leitura, ensino superior.

Fecha Recepción: Septiembre 2023

Fecha Aceptación: Febrero 2024

Introducción

Las dificultades para expresarse de manera escrita impactan de forma negativa tanto en el éxito académico como en otras actividades de la vida cotidiana (salud, empleo o desarrollo personal) (Graham y Perin, 2007). A diferencia de otros países, donde la escritura se evalúa como requisito de admisión a la universidad, en México y otras naciones esa habilidad no es considerada como filtro de ingreso. Esta situación representa una oportunidad y un desafío, ya que las universidades deben contar con metodologías y estrategias efectivas para la enseñanza de la escritura académica, independientemente del nivel inicial con el que ingresan los estudiantes, lo cual se vuelve aún más relevante si se toma en cuenta que los estudiantes vienen de un periodo de aislamiento por pandemia del covid-19.

La escritura académica es una actividad compleja, cognitivamente demandante, que permite la construcción y transformación de la información, lo cual involucra operaciones mentales de diferentes niveles (Graham y Perin, 2007; Ruffini *et al.*, 2023). Además, difiere de la escritura escolar, la cual es cognitivamente menos exigente, de poca extensión y complejidad sintáctica, normalmente elaborada con una sola referencia bibliográfica, y donde se suele copiar y pegar el contenido (Concha *et al.*, 2014). En cambio, la escritura académica implica el dominio del lenguaje académico general y la terminología disciplinar, los recursos lingüísticos (sintácticos y morfológicos) y el conocimiento de las estructuras discursiva, entre otros.

En el contexto de investigaciones sobre escritura académica a nivel superior en Latinoamérica, la mayor parte de los trabajos se han centrado en realizar estudios descriptivos de la metodología pedagógica para enseñar el proceso de escritura con base en géneros discursivos (Camps y Castelló, 2013; Navarro, 2019; Vine-Jara, 2020), en el desarrollo de materiales didácticos para la escritura académica en educación superior (Navarro y Mora-Aguirre, 2019) o bien para comparar las diferencias entre escritores novatos y maduros, así como su relación con el desempeño académico en la universidad (Gaeta-González *et al.*, 2020). Otros estudios se han enfocado en identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles son las mayores dificultades a las que se enfrentan en la escritura académica (Rey-Castillo y Gómez-Zermeño, 2021; Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020; Olave-Arias *et al.*, 2013).

Sin embargo, se ha reconocido un vacío en la investigación en cuanto a identificar los componentes principales que construyen la escritura académica, así como las intervenciones que faciliten el desarrollo de dichos componentes para lograr un mejor dominio de esta habilidad. El antecedente de investigación más cercano es el estudio realizado por Concha *et al.* (2014), el cual se enfoca en la evaluación de ocho criterios macro y microdiscursivos relacionados con el lenguaje académico y los enfoques comunicativos para medir el impacto de la intervención en la elaboración de escritura académica.

Dos componentes, a nivel secundaria y preparatoria, han sido identificados en la literatura como estrechamente relacionados con la escritura académica: el lenguaje académico y la comprensión lectora. Sin embargo, estos no han sido tan explorados a nivel universitario. Sobre la comprensión lectora, existe una amplia base de investigación que describe las áreas compartidas entre esta habilidad y la escritura (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Graham y Harris, 2017; Shanahan, 2016). Por su parte, sobre el lenguaje académico (Schleppegrel, 2004) se ha identificado como un componente importante de la comprensión lectora en inglés y en español (Foorman *et al.*, 2018; Meneses *et al.*, 2018; Romero-Contreras *et al.*, 2021).

La importancia del lenguaje académico implica que los alumnos deben recurrir a sus conocimientos sobre el sentido y significado de las palabras, la estructura sintáctica compleja, la estructura organizacional del discurso y los procesos de alto nivel cognitivo para obtener buenos resultados en la comprensión lectora (Llorens-Tatay *et al.*, 2011; Snow y Uccelli, 2009; Snow, 2002; Uccelli y Meneses, 2015).

A pesar de que la escritura y la lectura comparten habilidades subyacentes, la relación que el lenguaje académico tiene con la escritura académica no ha sido tan ampliamente estudiada a nivel superior en un sentido cuantitativo. Es decir, existen estudios relacionados con la escritura, pero desde un enfoque cualitativo. Debido a que la mayoría de estos estudios se han realizado en niveles educativos básicos y se han enfocado más en la lectura que en la escritura, se consideró que existe una oportunidad en la investigación sobre la relación entre todas estas variables para indagar en cómo se asocian con la escritura académica y qué elementos podrían ser objeto de atención en intervenciones en escritura académica en educación superior.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es examinar el vínculo existente entre este conjunto de variables —vocabulario y habilidades de lenguaje académico, y comprensión lectora— con la escritura académica en una muestra de estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en México. Los datos obtenidos permitirán identificar cuáles de las habilidades evaluadas pudieran ser candidatas ideales para enfocar los esfuerzos de intervención en el proceso de escritura académica de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Referente teórico

La revisión de la literatura científica se presenta de la siguiente manera. Primero, se describen brevemente los modelos teóricos del desarrollo de la escritura (principalmente, cómo se aprende a escribir desde la psicología cognitiva y la psicolingüística). Posteriormente, se examinan los estudios correlacionales y experimentales que sugieren una asociación o influencia de la comprensión lectora hacia la escritura. Finalmente, se describen los mismos tipos de estudios asociados con el lenguaje académico y la comprensión o con la escritura.

Modelos teóricos del desarrollo de la escritura

Aunque existe una gran diversidad de modelos de desarrollo de la escritura, aquí se presentan cuatro de ellos. El primero es el modelo de Flowers y Hayes (1980), el cual, inicialmente, se concentró en la escritura como proceso y en evaluar a escritores adultos competentes, mientras que a sus revisiones posteriores se han integrado elementos del contexto y de la lectura (Hayes, 2012). A partir de este modelo, numerosas investigaciones se concentraron en la creación de metas/objetivos de escritura y en la enseñanza de estrategias para intervenir en la escritura.

De forma similar, el enfoque cognitivo de Scardamalia y Bereiter (1987, 1992) inicialmente se enfocó en distinguir modelos de desarrollo de escritura para caracterizar a escritores novatos y expertos. De esta manera, se diferenció el hecho de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Estos autores proponen que lograr este salto es posible con las estrategias didácticas adecuadas, ya que esto representa una reestructuración cognitiva, y no solo un cambio en la habilidad de escribir.

Por otra parte, el enfoque simple de escritura (Berninger *et al.*, 2002) es un modelo de desarrollo de escritura que diferencia las habilidades de escritura ortográfica (*spelling*) de la composición escrita. Algunas versiones posteriores de este modelo, como el modelo no tan simple de escritura, incluyeron la integración de las funciones ejecutivas y de la fluidez de la transcripción (Berninger y Winn, 2006). Una ventaja de este modelo es que distinguió entre los procesos de transcripción (mapeo ortográfico o *encoding; decoding* en la lectura) y los procesos que integran la composición (planeación, realización revisión). Sin embargo, un problema con ambos modelos es que el componente más complejo de composición quedó tan amplio como para ser de utilidad práctica. Por eso, para el propósito de este trabajo con estudiantes universitarios, las habilidades de transcripción ya no serían tan relevantes, pues su utilidad es limitada para la educación superior.

Un modelo más reciente en el cual se integran fortalezas de los modelos anteriores es el de efectos directos e indirectos de escritura (EDIE; DIEW por sus siglas en inglés) de Kim y Schatschneider (2017). La ventaja de este es que, precisamente, describe de forma más amplia el componente de composición del modelo simple de escritura en subcomponentes de lenguaje, como vocabulario y gramática, así como de las habilidades cognitivas superiores, como la capacidad de realizar inferencias (las cuales también son importantes para la comprensión oral en la lectura). Estas habilidades especifican de forma más precisa cuál pudiera ser el foco para el desarrollo de destrezas de escritura de los universitarios. Sin embargo, se requiere de mayor evidencia para sustentar sus énfasis en los programas institucionales de atención a la escritura.

Relación entre la comprensión lectora y la escritura académica

Existen varios enfoques para analizar las relaciones entre la lectura y la escritura. Uno de estos define que ambos procesos se nutren del conocimiento compartido (Fitzgerald y Shanahan, 2000), es decir, que ambos requieren conocimiento de lo que se lee y se escribe: del conocimiento metalingüístico del uso y de las características del lenguaje; del conocimiento metacognitivo, los propósitos para los que se lee y la intención por la cual se escribe; del conocimiento procedimental necesario para predecir, resumir y analizar lo que se lee y para dirigir lo que se escribe, y del conocimiento del género y estructura del texto que se lee. Por ello, si se atiende alguno de estos conocimientos compartidos con actividades de lectura, se podría, al mismo tiempo, desarrollar la escritura (y viceversa).

Recientemente, un metaanálisis sobre la relación causal entre la lectura y la escritura desde el preescolar hasta la preparatoria (Graham *et al.*, 2018) mostró que el intervenir en la lectura puede beneficiar el desarrollo de la escritura. Sin embargo, los resultados de ese trabajo abarcan una ventana de desarrollo muy amplia, que mezcla los procesos de iniciales de lectura y escritura con los procesos lingüísticos y cognitivos más complejos relacionados con la comprensión lectora y la escritura académica. De hecho, al revisar de forma más detallada aquellos estudios del metaanálisis que reportan los procesos de comprensión, se observa que, efectivamente, existe una diversidad de estrategias para relacionar aspectos más complejos de la escritura académica.

Entre los estudios reportados en Graham *et al.* (2018), doce de ellos se enfocaron en enseñar estrategias de comprensión lectora y obtuvieron un tamaño de efecto significativo de $d = .66$ ($p < .001$). En el mismo trabajo, se reportaron otras estrategias más indirectas que incrementaban la cantidad de interacciones entre el lector y el texto, como aumentar la cantidad de textos leídos (9 estudios), observar las reacciones de los lectores mientras leen o usan textos para alguna actividad (8 estudios), y la lectura y análisis de textos escritos por alguien más (5 estudios). Todos evidenciaron efectos significativos entre moderados y fuertes (efectos de $d = .29$, $.62$ y $.43$, respectivamente, todos $p \leq .001$).

Dado que esta evidencia proviene de experimentos o cuasiexperimentos seleccionados por su calidad metodológica, es posible inferir qué enseñar con la finalidad de desarrollar las habilidades de lectura (al menos usando estas estrategias) puede influir en las habilidades de escritura. Sin embargo, todos los estudios incluidos en este metaanálisis se enfocan solamente en alumnos de nivel preparatoria o de niveles previos. Por ello, si se quieren realizar estudios de este tipo enfocados en educación superior es necesario identificar, primeramente, las relaciones entre la comprensión lectora y la escritura en dicho nivel educativo.

Relaciones entre el lenguaje académico y la comprensión lectora o la escritura

Se ha definido el término *lenguaje académico* como el perteneciente a los textos escolares o a la ciencia y que difiere del coloquial. Se usa para apoyar la expresión y comprensión del contenido escolar y del aprendizaje científico (Schleppegrell, 2004). Dentro del lenguaje académico, se incluye el vocabulario abstracto propio de las disciplinas científicas, las estructuras sintácticas y morfológicas complejas; y los conectores lógicos y los marcadores de postura que apoyan con la comunicación precisa y organizada de forma lógica y reflexiva (Meneses *et al.*, 2018; Uccelli y Snow, 2009; Nagy y Townsend, 2012). Es decir, el lenguaje académico hace uso de un vocabulario más preciso, estructuras sintácticas más complejas y una estructura discursiva más densa (Truckenmiller y Petscher, 2019). Además de su relevancia en la comprensión lectora, el manejo del lenguaje académico es necesario para dominar el complejo sistema de comunicación oral y escrito en el ámbito científico; no obstante, esta última relación no se ha indagado ampliamente.

En investigaciones recientes, se ha desarrollado un instrumento que evalúa de forma confiable y válida el constructo de habilidades clave del lenguaje académico en las diferentes disciplinas en los dos últimos grados de primaria y los dos primeros de secundaria (*middle-school*). CALS-I (*Core Academic Language Skills*) es un instrumento desarrollado para el idioma inglés que cuenta con características robustas útiles para predecir los niveles de comprensión lectora en estudiantes monolingües y bilingües en inglés (Uccelli y Meneses, 2015). Este mide vocabulario especializado, estructuras sintácticas y morfológicas complejas, conectores y relaciones referenciales, organización de textos argumentativos e identificación y producción del registro académico.

A partir de la estructura general del CALS-I, Meneses *et al.* (2018) desarrollaron un instrumento equivalente respetando las características lingüísticas del español. Además, distinguieron entre vocabulario académico (S-AVoc) y lenguaje académico. La prueba ELA (evaluación del lenguaje académico) tiene como objetivo examinar cómo se relaciona cada constructo con la comprensión lectora en estudiantes chilenos monolingües de 4.º a 8.º grado ($n = 810$). En este trabajo se encontró que los estudiantes de 8.º grado presentaban un porcentaje medio de .68 para el lenguaje académico y de .70 para vocabulario académico. Este estudio se replicó en estudiantes mexicanos con una adaptación al español de dicho país (Romero-Contreras *et al.*, 2021). Al relacionar el lenguaje y el vocabulario académico (medido con S-Voc y una prueba experimental WordGen) con la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en

México, las autoras encontraron que ambas variables juntas predicen el 22 % de la variabilidad en la comprensión lectora en alumnos de secundaria (1.º y 2.º grados) en español.

La evidencia de una relación causal entre lenguaje académico y comprensión lectora proviene de los estudios experimentales del desarrollo de vocabulario académico con el programa Word Generation en inglés (WordGen; Jones *et al.*, 2019). El objetivo de este programa de intervención es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes mediante el desarrollo de su vocabulario, su lenguaje académico y sus habilidades de toma de perspectiva a través de la discusión oral en clases de diferentes asignaturas. Existe evidencia de que este programa de dos años, aplicado a estudiantes de los últimos dos grados de primaria y los primeros dos de secundaria en EE. UU., logró mejoras en el dominio del vocabulario académico específico enseñado de forma explícita en ambos años, aunque los efectos en comprensión lectora solo se vieron hasta el segundo año en ambos niveles (Jones *et al.*, 2019).

Ahora bien, la relevancia del lenguaje académico como factor predictor de la escritura académica ha sido aún menos investigada. Un estudio de Truckenmiller y Petscher (2019) toma como punto central las habilidades del lenguaje académico como determinante para la instrucción de la escritura de calidad y explora el papel de las habilidades lingüísticas académicas, el vocabulario académico y la comprensión lectora en los resultados de composición. Los resultados indican que estos factores predicen el 65 % de la variación en las tasas de aprobación de una evaluación de composición escrita de estudiantes de 4.º grado y en el 86 % en estudiantes de 8.º grado, lo cual sugiere que estas habilidades pudieran ser importantes para estudiantes de educación superior

Como se ha descrito en esta revisión, la mayoría de los trabajos orientados en estudiar la influencia del lenguaje académico en la comprensión lectora y la escritura académica se han enfocado en estudiantes de nivel primaria y secundaria. Investigar el papel que estas habilidades tienen en los procesos de escritura académica en educación superior de forma integral es importante a nivel teórico y práctico, ya que el conocimiento de estas habilidades es relevante cuando se planean actividades encaminadas a obtener escritos académicos de calidad en estudiantes universitarios.

Dado el contexto que plantea esta revisión de la literatura, donde se han establecido asociaciones y relaciones causales entre la comprensión lectura y la escritura académica, así como del lenguaje y vocabulario académico hacia la comprensión lectora en niveles educativos previos, la presente investigación pretende evaluar estas variables para observar estas relaciones en alumnos de nuevo ingreso a la educación superior, en el contexto de educación virtual por la pandemia.

En concreto, las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes:



1. ¿Cuál es el nivel general de dominio del vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico, la comprensión lectora y la escritura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en condiciones de pandemia?
2. ¿Cómo se relaciona el dominio del vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico y la comprensión lectora con las habilidades de escritura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en condiciones de pandemia?

Metodología

Tipo de estudio

Este trabajo de investigación fue de corte cuantitativo descriptivo, transversal por la naturaleza de la muestra y correlacional por el tipo de análisis.

Participantes

El estudio incluyó a alumnos provenientes de tres grupos de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología de una universidad ubicada en la región norte-centro de México. Un grupo pertenecía a la licenciatura en Psicología y los otros dos a la licenciatura en Psicopedagogía. Estos últimos cursaban, en el semestre en que fueron evaluados, una materia introductoria de lingüística y una de redacción como parte de su plan de estudios. La selección de la muestra se realizó por conveniencia; se seleccionaron grupos tal como fueron conformados administrativamente y cuyos profesores estuvieran de acuerdo en que la recolección de los datos se realizara durante sus clases.

Instrumentos

Para lograr los objetivos planteados se utilizaron cuatro pruebas, además de un protocolo de elicitación de escritura académica y una rúbrica de evaluación. La selección se realizó con el fin de que los instrumentos midieran las variables de estudio, y que hubieran sido aplicados en contextos cercanos a la población objetivo (ya sea por similitud geográfica-cultural o bien por el nivel educativo). Como se detalla a continuación, se tuvo que realizar un balance de estos criterios para seleccionar instrumentos adecuados.

Vocabulario académico

Para medir el vocabulario académico se utilizaron dos pruebas: S-Avoc y WordGenM-Voc. La primera es una sección de la prueba ELA de 15 ítems (Meneses *et al.*, 2018), revisada y ajustada para estudiantes mexicanos (Romero-Contreras *et al.*, 2021). La confiabilidad reportada fue de α de Cronbach =.70. La segunda prueba es la WordGenM-Voc, la cual se compone de 28 palabras de vocabulario académico seleccionadas de programa Word Generation México (Generación de Palabras_ <https://www.serpininstitute.org/wordgen-mexico>). La palabra *interpretar* se repetía en ambas pruebas, por lo que en esta aplicación se omitió de la lista de preguntas. La confiabilidad reportada de esta prueba sin la repetición de esta palabra es adecuada (α de Cronbach =.80).

Habilidades del lenguaje académico

La prueba ELA (Meneses *et al.*, 2018) es un instrumento grupal de una hora de duración que mide las habilidades del lenguaje académico, y ha sido revisada y ajustada para estudiantes mexicanos. Aunque esta no está diseñada para educación superior, no se localizó otra similar, con propiedades psicométricas robustas que evaluaran el constructo de lenguaje académico en español. La prueba ELA está compuesta por 53 ítems y presenta un buen índice de confiabilidad (α de Cronbach = .89) en estudiantes de primaria alta (quinto y sexto año) y secundaria para la sección de habilidades del lenguaje académico, es decir, que no incluye la subprueba de vocabulario académico.

Comprensión lectora

Para medir la comprensión lectora, se utilizó la prueba CompLEC (Llorens-Tatay *et al.*, 2011). CompLEC es una prueba de aplicación grupal, elaborada desde el marco teórico propuesto por el informe PISA y la nueva definición de competencia lectora, la cual refleja las demandas de comprensión, uso y análisis de los textos escritos para alcanzar los objetivos del lector y desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en una sociedad letrada. Aunque esta prueba fue elaborada para estudiantes de nivel secundaria, se considera que cuenta con la complejidad requerida para evaluar la lectura académica, ya que incluye cinco géneros textuales: expositivos, descriptivos y argumentativos, y algunos en formato multimodal (con texto, gráficas y diagramas).

Las tareas están orientadas a situaciones de lectura donde se les pide a los estudiantes que lean y contesten una serie de preguntas para cada texto (20 preguntas en total). Estas se dividen en cinco preguntas de recuperación de información, 10 de integración de información y cinco de reflexión sobre el contenido de textos (Llorens-Tatay *et al.*, 2011). Además, 17 de las preguntas

son de opción múltiple con cuatro alternativas de respuesta. Los tres restantes son preguntas de formato abierto. Esta prueba presenta un índice aceptable de confiabilidad (α de Cronbach = .74) para estudiantes de secundaria en España.

Ensayo académico

Instrumento de elicitación del ensayo académico

Para obtener los ensayos escritos de los estudiantes se recurrió a la aplicación del instrumento de elicitación de ensayo académico elaborado por Romero-Contreras (2018). Con el objetivo de que el ensayo fuera similar a las tareas que los estudiantes enfrentan en sus clases, este protocolo especifica que el contenido se debe elaborar a partir de dos lecturas de la disciplina que los participantes se encuentran estudiando. El ensayo también debe de contar con una estructura mínima específica y con una planeación.

Para este caso, las lecturas utilizadas fueron dos artículos cortos de no más de ocho páginas, escritos por especialistas. En ellos, se presentan posturas diversas sobre un tema elegido que se relaciona con el enfoque curricular de los participantes (los textos se referían a temas sobre educación, psicología y psicopedagogía).

Rúbrica de evaluación del ensayo académico

Para la evaluación de los ensayos académicos se usó la adaptación de Romero-Contreras (2018) de la rúbrica de evaluación de Concha *et al.* (2015), la cual pretende mejorar la objetividad de la evaluación. Esta mide ocho categorías en los niveles macro y microestructural: 1) estructura de texto, 2) coherencia local, 3) ortografía acentual y literal, 4) ortografía puntual, 5) léxico, 6) recursos de nivel gramatical, 7) estructura de párrafo, y 8) transformación del conocimiento. Cada una de estas categorías se mide con una escala de 0 a 4 (32 es el puntaje más alto). En cuanto a la validez y confiabilidad de la rúbrica, los índices de acuerdo reportados del instrumento original de Concha *et al.* (2015) no habían sido considerados óptimos (de .41-.60 en escala de Landis y Koch; Concha *et al.*, 2015), y la rúbrica adaptada de Romero-Contreras se encuentra en fase experimental, por lo que se decidió utilizar esta última y evaluar su confiabilidad con los escritos del presente estudio.

La evaluación de los ensayos académicos se realizó mediante evaluación ciega, por lo que todos los ensayos fueron anonimizados y el registro de los autores se mantuvo en un listado aparte. Dos estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en lengua fueron capacitados para fungir como jueces. El proceso de calibración se realizó en tres rondas de

10% de los ensayos recolectados, donde se comparó la evaluación otorgada por cada juez a cada categoría para discutir y acordar el significado de cada puntuación de 1 a 4. El grado de acuerdo de la evaluación de los jueces se calculó con el coeficiente de correlación de Pearson a lo largo de las tres rondas de evaluación. Los coeficientes calculados indicaron que los jueces empezaron a converger en sus evaluaciones, pues pasaron de una correlación de $r = 0.58$ en la primera, a 0.72 en la segunda, y 0.88 en la tercera. En este último cálculo, al obtenerse un coeficiente cercano a .90, se consideró que había un grado de acuerdo aceptable entre evaluadores y se procedió al jeeceo de todos los ensayos.

Procedimientos de aplicación y análisis

Todas las pruebas se adaptaron como cuestionarios digitales y se aplicaron en el aula virtual con la presencia del profesor de clase y la participación voluntaria de los estudiantes para cada prueba. Dichos estudiantes firmaron un consentimiento informado de participación. Los datos de los cuestionarios fueron descargados como una base de Excel.

Para la obtención de los ensayos escritos, el tiempo de aplicación fue de dos horas. Durante la primera hora, los participantes leyeron dos artículos y elaboraron un esquema temático. Posteriormente, tomaron un descanso de 10 minutos. En la segunda hora de aplicación se elaboró el ensayo académico. Los elementos mínimos del ensayo se hicieron explícitos en la hoja de instrucción. Las planeaciones y los ensayos académicos se integraron en una base de archivos en Word. Una vez obtenidas las muestras se revisó que todos los datos otorgados por los participantes fueran correctos y estuvieran escritos en el mismo formato y orden. Durante el periodo de recolección de los datos, el número de participantes varió dependiendo del día de aplicación de los instrumentos. Los datos de las categorías y valores obtenidos fueron procesados para su análisis en el programa IBM SPSS Statistics, versión 24. En la Tabla 1 se presenta la lista de los instrumentos utilizados para medir cada variable, así como su tamaño de muestra.

Tabla 1. Resumen de instrumentos y número de participantes para cada prueba.

VARIABLES	Instrumentos	N.º
Vocabulario académico	Prueba WordGen: 27 palabras académicas Prueba S-Avoc de ELA-México: 15 palabras (Meneses <i>et al.</i> , 2018)	57
Lenguaje académico	ELA-México (Meneses <i>et al.</i> , 2018)	57
Comprensión lectora	CompLEC (Llorens-Tatay <i>et al.</i> , 2011)	54
Escritura académica	Elicitación para obtener ensayo académico (Romero-Contreras, 2018) Rúbrica de evaluación del ensayo académico (Romero-Contreras, 2018)	42
Total de estudiantes que realizaron todas las pruebas		42

Fuente: Elaboración propia

Plan de análisis

Para contestar las preguntas de este trabajo de investigación se realizó un análisis descriptivo para cada una de las variables. Con esto, se obtuvo un panorama general que permitiera observar el grado de desempeño de los alumnos por cada variable. Posteriormente, en la submuestra que contestó todas las pruebas, se realizó un análisis correlacional entre las variables, y otro entre las categorías de escritura académica y las variables evaluadas para obtener una visión más específica para los componentes de la escritura académica.

Resultados

La sección de resultados se organiza de la siguiente manera. Para contestar la 1.ª pregunta (¿cuál es el nivel general de dominio del vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico, la comprensión lectora y la escritura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en condiciones de pandemia?) se examinaron los resultados descriptivos de las variables predictoras de vocabulario académico, lenguaje académico y comprensión lectora, los cuales cuentan con resultados publicados en otros niveles académicos. Después, se presentan los hallazgos descriptivos de escritura académica que carecen de resultados de comparación. Posteriormente, para visibilizar los datos de forma más concreta, se ofrecen ejemplos que ilustran los resultados de las cuatro categorías más bajas en escritura académica. Finalmente, se reportan tres análisis correlacionales para atender la 2.ª pregunta de investigación (¿cómo se relaciona el

dominio del vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico y la comprensión lectora con las habilidades de escritura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en condiciones de pandemia?).

Datos descriptivos de habilidades de vocabulario, lenguaje académico y comprensión lectora

La Tabla 2 muestra los porcentajes de aciertos totales obtenidos por cada instrumento de evaluación: S-Avoc y WordGenM-Voc para vocabulario académico; ELA-México para habilidades clave del lenguaje académico, y CompLEC para habilidades de comprensión lectora, así como los datos publicados en otros estudios (Llorens-Tatay *et al.*, 2011; Romero-Contreras *et al.*, 2021). Aunque una comparación óptima sería con estudiantes del mismo nivel y de la misma población, se presentan los datos de diferentes niveles y/o contextos como una referencia indirecta.

Tabla 2. Porcentajes obtenidos por variable y categoría en el presente estudio, y publicados anteriormente

VARIABLES	Categorías	Resultados del presente estudio	Resultados de otros estudios
Vocabulario académico (n=57)	WordGenM-Voc	84.2 %	58.8 % ^a (2.º secundaria-México)
	S-Avoc (ELA-México)	82.9 %	56.4 % ^a (2º secundaria-México)
Habilidades clave del lenguaje académico (n=57)	Porcentaje total prueba ELA-México	64.4 %	47.9 % ^a (2,º secundaria-México)
	Identificando registro académico	88.8 %	
	Siguiendo ideas	76.9 %	
	Conectando ideas	75.6 %	
	Comprendiendo propósitos	75.1 %	
	Interpretando puntos de vista	69.3 %	
	Organizando textos	65.7 %	
	Ordenando oraciones	58.6 %	
	Armando y desarmando ideas	38.5 %	
	Porcentaje total prueba CompLEC	48.0 %	70.0 % ^b (3.º secundaria-España)
Compresión lectora (n=54)	Recuperación información	62.0 %	
	Reflexión y evaluación	62.0 %	
	Integración de la información	40.0 %	

^a Romero *et al.*, (2021); ^b Llorens-Tatay *et al.* (2011)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos (2023) de las pruebas aplicadas. Los porcentajes de las tareas de cada instrumento se han colocado de mayor a menor valor

Los resultados permiten observar que, en relación con el conocimiento del vocabulario académico, los estudiantes de segundo semestre de universidad no presentan dificultades. Los datos de porcentajes de aciertos por prueba muestran que los participantes obtuvieron para el vocabulario académico WordGenM-Voc 84.2 % y S-Avoc 82.9 % de aciertos en comparación con los datos de referencia, 58.0 % y 56.4 % para 2.º de secundaria (Romero-Contreras *et al.*, 2021). Dichos datos indican que los estudiantes universitarios presentan un índice de porcentaje más alto en comparación con los estudiantes de nivel secundaria del mismo contexto.

En las tareas del instrumento ELA-México, los participantes obtuvieron un porcentaje relativamente alto de aciertos en las habilidades para establecer relaciones de cohesión, manejo de conectores y comprensión de puntos de vista, es decir, en las categorías siguiendo ideas 76.9 %, conectando ideas 75.6 %, comprendiendo propósitos 75.1 % e interpretando puntos de vista 69.3 %.

Por el contrario, las habilidades relacionadas con el nivel morfológico y sintáctico fueron las tareas con los porcentajes más bajos: organizando textos 65.7 %, ordenando oraciones 58.6 % y armando y desarmando ideas con 38.5 %. Estos datos pueden dar una idea de las habilidades del lenguaje académico donde los estudiantes de primer año de universidad tienen problemas y dónde se pudiera realizar una intervención. Al comparar los porcentajes de aciertos para la prueba de lenguaje académico (Meneses *et al.*, 2018), los participantes obtuvieron un total de 64.4 % en relación con el porcentaje de 47.9 % obtenido por estudiantes de nivel secundaria en México (Romero-Contreras *et al.*, 2021).

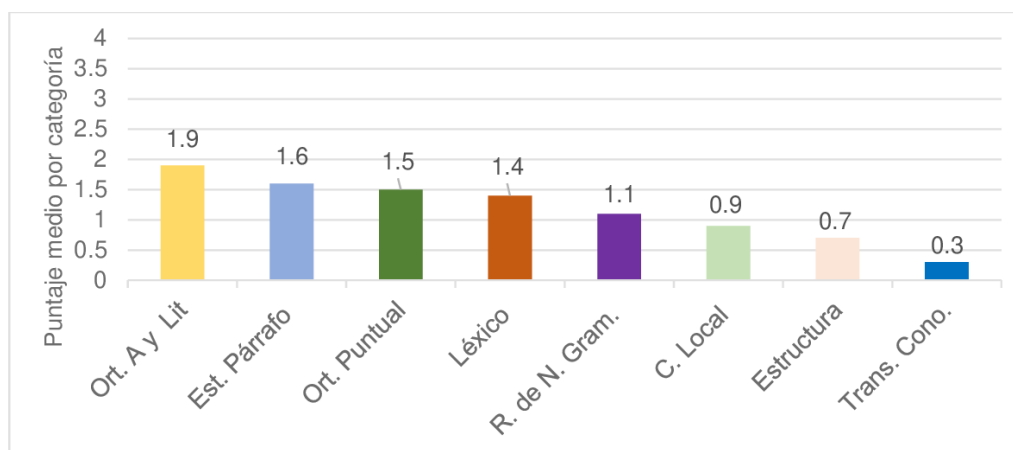
En cuanto a la comprensión lectora, los datos indican que los estudiantes presentan un 40 % en integración de la información, mientras que obtuvieron 60 % para las preguntas literales de recuperación de información y las inferenciales de reflexión y evaluación. Esto implica que los alumnos tuvieron mayores dificultades para relacionar información encontrada en lugares distintos del texto, que en realizar inferencias con sus conocimientos previos, lo cual también pudiera ser foco de atención para las intervenciones en comprensión lectora.

Al contrastar el porcentaje obtenido por los participantes universitarios en esta prueba diseñada para estudiantes de secundaria, se observó un porcentaje relativamente bajo de 48.0 % comparado con el 70 % obtenido por estudiantes de 3.^{er} año de secundaria en España (Llorens-Tatay *et al.*, 2011). Aunque los datos de comparación que se presentan no son equivalentes con el nivel educativo que se está estudiando, sí nos proporcionan un contexto general de referencia.

Datos descriptivos de habilidades de escritura académica

Para los resultados descriptivos de la evaluación del ensayo académico, no existen datos de referencia publicados, aunque los datos brindan un contexto de las fortalezas y debilidades relativas para cada categoría. El máximo de puntos posibles para cada categoría es cuatro y el mínimo es cero. El total a obtener por las ocho categorías es 32. En promedio los participantes obtuvieron 9.4 puntos. El rango mínimo de puntos obtenidos fue 3.0 y máximo 27 con una desviación estándar de 4.1. Esto marca un nivel bajo en los resultados totales. Para este caso no se presentan porcentajes de aciertos, sino puntajes medios obtenidos por cada categoría. En la Figura 1, se pueden apreciar los puntajes medios en orden descendente.

Figura 1. Puntaje medio obtenido por cada categoría del ensayo académico en orden descendiente



Abreviaturas: Ort. A y Lit = ortografía acentual y literal; Est. párrafo = estructura de párrafo, Ort. puntual = ortografía puntual; R. de N. Gram. = Recursos de nivel gramatical; C. local = coherencia local; Trans. Cono. = transformación del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

Las categorías que presentan los puntajes medios más bajos son transformación de conocimiento con 0.3, estructura de texto con 0.7 y coherencia local con 0.9. En oposición, las categorías más altas son ortografía puntual con 1.5, estructura de párrafo con 1.6, y ortografía acentual y literal con 1.9. Los alumnos presentan, comparativamente, menos dificultades en el dominio de las reglas de ortografía, y mayores problemas en aspectos de coherencia local, recursos de nivel gramatical (cohesión, coherencia y recursos para evitar las ambigüedades). Es relevante que la categoría léxico, relacionada con vocabulario académico, resultó comparativamente alta. Por tanto, en este tipo de conocimiento, los estudiantes muestran una fortaleza relativa, ya que en general obtuvieron 1.4 puntos de 4 posibles, aun cuando es un puntaje bajo en términos absolutos.

Ejemplos representativos de las categorías más bajas

En esta sección se presentan segmentos tomados de los textos que conforman la muestra para ilustrar algunas de las categorías estudiadas de escritura analizadas. Debido a la extensión de este documento, se han seleccionado ejemplos representativos de las cuatro categorías con los resultados más bajos, en orden de menor a mayor. Para comenzar, en la Tabla 3, se muestra evidencia de la categoría *transformación del conocimiento*, la cual se enfoca en la habilidad del estudiante para reformular y citar la información sobre el tema consultado (Meneses *et al.*, 2018)

y que resultó ser la más baja en toda la muestra. La transcripción se incluye fiel al documento original.

Tabla 3. Extracto que ilustra la categoría *transformación del conocimiento* (ensayo 01.A.01.01.13, puntaje 0 de 4)

Ejemplo	Descripción de la valoración
<p>(...)</p> <p>La psicología educacional tiene como objetivo aportar a la educación avances en los procesos de aprendizaje, conocimiento sobre el desarrollo infantil y procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escolar.</p> <p>Dentro de las funciones del psicólogo educativo esta la evaluación diagnóstica de disfunciones en el desarrollo del aprendizaje, detección de problemas según el contexto educativo. Además, estos profesionales ofrecen asesoramiento hacia los alumnos, padres o profesores y tienen una intervención comunitaria para corregir, prevenir y optimizar situaciones en el proceso de aprendizaje.</p> <p>La pedagogía es una rama de la psicología que ofrece trabajo con niños que tienen dificultades para aprender</p> <p>(...)</p>	<p>No hay presencia de citas, secuencias de reformulación o de parafraseo acompañadas de citas parentéticas que permitan observar lectura crítica sobre el tema. Aunque al final se agregan referencias, estas no se observan en el cuerpo del trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la categoría *estructura* se refiere a la habilidad de los estudiantes para ajustar el texto al género ensayo académico (Meneses *et al.*, 2018). El título es corto, apegado al contenido y sintetiza el punto de vista del autor. La introducción contextualiza al lector y presenta la tesis. El desarrollo presenta los argumentos y contraargumentos. La conclusión retoma la tesis y argumentos y elabora una proyección sobre hacia donde va el tema (Meneses *et al.*, 2018). En la Tabla 4, se muestra un ejemplo de la categoría *estructura*.

Tabla 4. Extracto que ilustra la categoría *estructura* (ensayo 01.C.01.01.06, puntaje 1 de 4)

Ejemplo (Debido a la extensión del texto se presenta la macroestructura del ensayo)	Descripción de la valoración
<p>Título: Psicología y Educación</p> <p>Introducción:</p> <p>Este ensayo tiene el propósito de [...].</p> <p>También, menciona factores que [...].</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La psicología educacional tiene [...]. Dentro de las funciones del psicólogo educativo esta [...]. Además, estos profesionales ofrecen [...]. La pedagogía es [...]. Su quehacer profesional está [...]. La pedagogía puede ofrecer [...]. La educación especial es un campo [...]. La psicología educacional y la psicopedagogía tienen [...] y busca [...].</p> <p>Conclusión:</p> <p>La psicología educativa y la psicopedagogía representan [...]. Gracias a muchos estudios e investigación se ha logrado [...]. Impulsa a los alumnos a [...].</p>	<p>El texto no corresponde a la estructura de un ensayo. El contenido no presenta argumento ni punto de vista. La información que se expone es más del tipo descriptivo. El documento guarda más relación con un reporte de lectura o un resumen que con un ensayo. No hay presencia de palabras o frases que den continuidad lógico-argumentativas a las oraciones, o que determinen secuencialidad temática, por ejemplo: <i>pero, sin embargo, no obstante, ya que, además</i>, entre otras. No se hace uso de las citas directas, indirectas, narradas ni parentéticas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Enseguida, la categoría de *coherencia local* se refiere a la habilidad de los estudiantes para articular relaciones de contenido entre oraciones y secuencias de oraciones por medio de recursos como conectores que establecen relaciones lógicas, conexiones anafóricas (Meneses *et al.*, 2018). En la Tabla 5, se muestra un ejemplo de la categoría *coherencia local*.

Tabla 5. Extracto que ilustra la categoría *coherencia local* (ensayo 01.A.01.01.13.E, puntaje 1 de 4)

Ejemplo	Descripción de la valoración
<p>(...)</p> <p>Para iniciar la psicología educacional que se da a conocer en el siglo XX de la mano con la psicología como una ciencia autónoma. La función principal de esta ciencia es dar a conocer los avances que se ha tenido a lo largo de la investigación en los campos del aprendizaje tomando en cuenta que tiene un campo de estudio mucho más reducido que el de la psicología. Al tratarse de esta ciencia tenía todo para ir a la par con la pedagogía, pero la psicología se enfocaba más en el sujeto que en los temas que lo rodeaban.</p> <p>La psicopedagogía por su lado, con ayuda de Piaget se descubrieron nuevas aportaciones del lado científico y experimental que era el que nos daba a entender que era algo más de psicología educativa pero con la llegada de Vygotsky se descubrió que el sujeto y su aprendizaje tenía que ver también con el entorno en el que se desarrolla y con las formas de trabajo que los profesores imparten, entonces ya no solo se trataba de los problemas que puede llegar a tener el sujeto si no los problemas que obstaculizaban en el ambiente.</p> <p>(...)</p>	<p>Hay presencia de relaciones discordantes entre el sujeto y el verbo de la oración. Se hace poco uso de conectores de tipo lógico, o bien su uso es incorrecto.</p> <p>Existe poca relación temática entre oraciones. No hay recursos que establezcan la relación anafórica.</p>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la categoría *recursos de nivel gramatical* se refiere a la habilidad de los estudiantes para crear textos adecuados a una situación comunicación académica. Esto incluye emplear los recursos para cambiar de categoría gramatical de una palabra (por ejemplo: de *describir* a *descripción*, de *análisis* a *analizar*). Asimismo, se refiere al usar recursos de lenguaje para establecer secuencias temporales y espaciales, así como evitar errores gramaticales que afectan la coherencia del texto como el uso incorrecto de preposiciones o uso excesivo de la preposición *de*, del relativo *que* o la estructura *de que* (Meneses *et al.*, 2018). En la Tabla 6, se muestra un ejemplo de la categoría *recursos de nivel gramatical*.

Tabla 6. Extracto que ilustra la categoría *recursos de nivel gramatical* (ensayo 01.B.02.01.05.E, puntaje 1 de 4)

Ejemplo	Descripción de la valoración
<p>(...)</p> <p>La psicología educacional se deriva de la psicología enfocándose al alumnado como una manera de orientar en el desarrollo integral, además aporta con sus conocimientos, planeación de estrategias, poder detectar los problemas o casos especiales que puedan afectar los aprendizajes esperados, también ha servido bastante para poder enseñar al servicio educativo para dar una mejor manera de tratar a los alumnos y en cada caso específico aportar una mejor educación.</p> <p>Su disciplina es estudiar la naturaleza y el como procesa la información el ser humano de manera contextualizada, formal y con sus alteraciones.</p> <p>Básicamente entraría su función como un intermediario en caso de haber bullying, asesoramiento profesional y vocacional.</p> <p>(...)</p>	<p>El texto se presenta con múltiples errores que afectan la coherencia del texto: uso incorrecto de gerundios; hacen falta recursos que permitan la organización secuencial del contenido del texto como conectores textuales y discursivos de tiempo, y organizadores de referencia. Hay mal uso de preposiciones, o bien faltan preposiciones, lo que hace que el contenido se reciba de forma telegráfica.</p>

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, las categorías más bajas del ensayo académico se relacionan con otras variables como la comprensión de lectura y las tareas de la prueba ELA-México *armando y desarmando ideas e interpretando puntos de vista*, ya que una comprensión baja del contenido de un texto afecta los procesos de reformulación de ideas, de organización temática y de la presentación de la postura del autor frente a un tema, que son aspectos relacionados con las categorías *transformación del conocimiento*, y *estructura*. Por otro lado, las tareas de la prueba ELA-México *organizando textos y ordenando oraciones* se vinculan con las categorías de *coherencia local* y *recursos de nivel gramatical* debido a que la falta de recursos para organizar las secuencias de ideas afecta a la coherencia entre estas y en la construcción global del contenido del texto.

Resultados correlacionales de las variables estudiadas

En este apartado se busca dar respuesta a la pregunta “¿Cómo se relacionan el dominio del vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico y la comprensión lectora con las habilidades de escritura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad?”. Para contestarla, se calcularon los coeficientes de correlación de *rho* de Spearman y se examinaron las

correlaciones establecidas entre las evaluaciones de las habilidades lingüísticas y discursivas. Antes de realizar los análisis correlacionales, se decidió combinar los dos instrumentos de vocabulario académico en una sola variable compuesta para relacionar las variables, no los instrumentos. Esto se realizó sumando los totales de cada subprueba para sacar después los porcentajes totales. Estas correlaciones se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Correlaciones no paramétricas de *rho* de Spearman a partir de los puntajes brutos de las evaluaciones entre las variables y el ensayo académico (n = 42)

	1	2	3	4
1. Vocabulario académico compuesto	--			
2. Lenguaje académico	.68**	--		
3. Comprensión lectora	.61**	.75**	--	
4. Escritura académica	.32	.57**	.59**	--

Nota: ** $p < .01$. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7, se observa que las correlaciones entre las variables *vocabulario académico*, *lenguaje académico* y *comprensión lectora* presentan coeficientes significativos de moderados a altos en algunas de ellas. Existe una relación de moderada a fuerte y significativa entre el promedio total de la comprensión lectora y el subtotal del lenguaje académico ($rho = .75$). Asimismo, se encuentra una correlación de moderada a fuerte y significativa entre el subtotal de lenguaje académico y la variable compuesta de vocabulario académico con un coeficiente de correlación de ($rho = .68$).

De igual forma, se aprecia un coeficiente de correlación de moderada a fuerte y significativa entre el promedio total del ensayo académico y el puntaje total de la comprensión lectora ($rho = .59$) y entre el total de ensayo académico con el subtotal del lenguaje académico. Por el contrario, el coeficiente de correlación entre el total de compuesto de vocabulario académico (WordGen y S-Avoc) y el puntaje total de ensayo académico no resultó significativo, lo que muestra una correlación entre baja y moderada ($rho = .32$).

Correlaciones entre variables y las subcategorías del ensayo académico

Con la finalidad de conocer cómo se correlacionan el vocabulario académico, las habilidades del lenguaje académico y la comprensión lectora con las subcategorías del ensayo académico, se realizaron correlaciones no paramétricas para medir el grado de asociación entre las variables en sus puntajes brutos por prueba. En la Tabla 8, se muestran estas correlaciones.

Tabla 8. Correlaciones no paramétricas *rho* de Spearman a partir de los puntajes brutos de la prueba entre variables y subcategorías del ensayo académico (n = 42)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Voc. Ac. C.	--										
2. Leng. Ac.	.68**	--									
3. CompLec	.61**	.75**	--								
4. EA-Estructura	.32	.31	.25	--							
5. EA-Coherencia loc.	.31	.58**	.40**	.29	--						
6. EA-Ort. Acent./Lit.	.37*	.48**	.49**	.30	.38*	--					
7. EA-Ort. Puntual	.36	.49**	.51**	.15	.51**	.30	--				
8. EA-Léxico	.07	.24	.44**	.06	.31	.22	.38**	--			
9. EA-R. N. Gramat.	.03	.27	.32	.29	.58**	.28	.46**	.52**	--		
10. EA-Estr. Párrafo	.37*	.35*	.39*	.36*	.28	.48**	.23	.33*	.45*	--	
11. EA-Transf. Con.	.16	.28	.40*	.20	.54**	.31	.40*	.28	.55*	.05	--

Abreviaturas: Voc. Ac. C.= vocabulario académico compuesto (S-AVoc y WordGenM-Voc);

Leng. Ac. = subtotal de lenguaje académico; CompLec = total comprensión lectora; EA = ensayo

académico; EA-Estructura = subtotal de estructura; EA-Coherencia loc.= subtotal de coherencia local, EA-Ort. Acent/Lit. = subtotal de ortografía acentual y literal; EA-Otr. Puntual = subtotal de ortografía puntual; EA-Léxico = subtotal de léxico; EA-R. N. Gramat. = subtotal de recursos de nivel gramatical; EA-Estr. Párrafo = subtotal de estructura de párrafo; y EA Transf. Con. = subtotal de transformación del conocimiento; ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que existe correlación entre la mayoría de las variables y las subcategorías del ensayo académico. Las correlaciones más altas, de media a fuerte, se encuentran entre el subtotal del lenguaje académico y el promedio total de las subcategorías del ensayo académico (todas significativas): coherencia local ($rho=.58$), ortografía acentual y literal ($rho=.48$) y ortografía puntual ($rho=.49$). También se encontró una relación moderada entre el subtotal del lenguaje académico y el promedio total de la estructura de párrafo ($rho=.35$). Finalmente, se halló otra correlación significativa, de moderada a fuerte, entre la suma total de la comprensión lectora con coherencia local ($rho=.40$), ortografía acentual y literal ($rho=.49$) y ortografía puntual ($rho=.51$), léxico ($rho=.44$), estructura de párrafo ($rho=.39$) y transformación de conocimiento ($rho=.40$). Los datos sugieren una importancia relativa mayor de las habilidades del lenguaje académico (conocimiento morfológico, sintáctico y discursivo) sobre el vocabulario académico para la escritura en educación superior.

Discusión

Los datos descriptivos coinciden con los reportados por investigaciones anteriores en estudiantes más jóvenes (Meneses *et al.*, 2018; Romero-Contreras *et al.*, 2021; Uccelli *et al.*, 2014) en inglés y español. Respecto al conocimiento del vocabulario académico, los estudiantes de primer semestre de universidad presentan un dominio satisfactorio y muestran un crecimiento relativo con estudiantes de secundaria provenientes de la misma población en otro momento (Romero-Contreras *et al.*, 2021). Cabe resaltar que, dado que el instrumento fue diseñado para primaria mayor y secundaria, es posible que este buen desempeño pudiera ser un reflejo de que el conjunto de palabras que mide el instrumento sea relativamente fácil para estudiantes universitarios. Sin embargo, esta cuestión metodológica debe ser explorada más a fondo en futuros estudios.

Respecto al conocimiento del lenguaje académico, los estudiantes universitarios presentaron un porcentaje medio de aciertos del 64.4 %, que representa un crecimiento en comparación con datos publicados sobre estudiantes de secundaria provenientes de la misma área geográfica (Romero-Contreras *et al.*, 2021). Sin embargo, al comparar el desempeño en las

categorías de esta prueba, se identifica que los estudiantes aún presentan una dificultad relativa en la categoría *ordenando oraciones* (sintaxis) con el 58.6 %, y *armando y desarmando palabras* (morfología) con el 38.5 %, los cuales representan aspectos de la lengua que han quedado fuera de los programas educativos.

Los datos descriptivos también muestran un bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios durante la pandemia con un porcentaje de 48.0 % en comparación con el porcentaje medio de 70 % obtenido por Llorens-Tatay *et al.* (2011) en estudiantes de 3.º de secundaria en España. Los resultados comprensión lectora de Romero-Contreras *et al.* (2021) no son directamente comparables a pesar de venir de la misma área geográfica, porque estas autoras utilizaron una versión más corta del instrumento CompLec. Aunque la comparación entre alumnos españoles más jóvenes y alumnos mexicanos universitarios en pandemia no es del todo óptima, ilustra los retos de aprendizaje de los estudiantes mexicanos y sugiere que el instrumento pudiera seguir siendo utilizado para medir comprensión lectora en este nivel en estudios futuros.

Finalmente, los resultados descriptivos de escritura académica mostraron que los alumnos se encuentran en niveles bajos en la mayoría de las categorías evaluadas, aun cuando no hubo resultados publicados previos con los cuales realizar un contraste. En el apartado de ejemplos representativos de las categorías más bajas se puede observar cómo las cuatro categorías más bajas del ensayo académico se relacionan con la forma en que los estudiantes reconocen el género académico que van a desarrollar, organizan la información y el contenido mediante los recursos del lenguaje académico, usan recursos para dar coherencia al contenido y emplean recursos de lenguaje académico para proyectar las intenciones comunicativas, es decir, transformar el conocimiento, elaborar textos bien estructurados con coherencia lineal y coherencia local. Por tanto, se reconoce que la mayor dificultad en la escritura estuvo en la categoría *transformación del conocimiento*, lo cual significa que los escritores universitarios evaluados todavía se encuentran en una etapa de novatos, de acuerdo con el esquema de Scardamalia y Bereiter (1987).

Por otra parte, los datos correlacionales muestran que existe una relación de moderada y alta entre la comprensión lectora y la escritura académica en educación superior. Esto concuerda con lo que otros autores han propuesto a nivel teórico y empírico en inglés para niveles de primaria a secundaria (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Shanahan y Lomax, 1986) y en español para estudiantes de primaria (Jiménez Pérez *et al.*, 2020), y lo extiende para los universitarios de nuevo ingreso. Estos resultados correlacionales pudieran representar un primer paso para replicar los hallazgos de una influencia causal de la comprensión lectora hacia la escritura en niveles previos (Graham *et al.*, 2018). Por lo pronto, estos hallazgos correlacionales al inicio de la universidad apuntan a que

atender la comprensión lectora pudiera representar un andamiaje para desarrollar las habilidades de escritura académica de los alumnos.

En conjunto, los datos obtenidos en este trabajo permiten tener un panorama general del conocimiento y uso de las habilidades lingüísticas y discursivas implicadas en la comprensión de la lectura y en la escritura académica. Esto permite identificar las áreas potenciales de oportunidad y de intervención al momento de desarrollar programas para estudiantes de nivel superior con el objetivo de fortalecer las habilidades involucradas en el proceso de escritura académica.

Limitaciones

A pesar de los hallazgos novedosos de esta investigación, el estudio presenta varias limitaciones. Por ejemplo, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño y limita la generalización de los hallazgos. Por ende, es necesario aplicar a una muestra más amplia, especialmente si se considera que no todos los alumnos contestan todas las pruebas. La prueba para evaluar vocabulario académico (WordGenM-Voc y S-Avoc), habilidades de lenguaje académico (Meneses *et al.*, 2018), y la prueba de comprensión lectora, CompLEC (Llorens-Tatay *et al.*, 2011) son instrumentos de evaluación diseñados para estudiantes de nivel básico y medio, lo que restringió las comparaciones de datos, pues no se hallaron datos a nivel universitario para contrastar.

Aun así, estos instrumentos se utilizaron debido a que fueron los más adecuados en cuanto a la validez de constructo, tal como se buscaba medir en esta investigación. En cualquier caso, la variable de comprensión lectora fue lo suficientemente compleja para capturar variabilidad en esta muestra de estudiantes universitarios en pandemia, así como para capturar variabilidad en lenguaje académico. Que los estudiantes hayan mostrado dominio en las palabras de la prueba compuesta de vocabulario pudiera indicar que requiere ser reemplazada por otra de mayor complejidad. En definitiva, ampliar la muestra en futuras investigaciones permitirá hacer evaluaciones de confiabilidad de los instrumentos.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo de investigación permitieron identificar áreas en las que se pueden desarrollar intervenciones encaminadas para fortalecer la escritura académica, el lenguaje académico y la comprensión lectora. Asimismo, se puede inferir que el vocabulario académico podría estar relacionado con la escritura, pero hay que evaluarlo con instrumentos más adecuados para el nivel universitario.

Futuras líneas de investigación

El presente estudio sugiere que el lenguaje académico, así como el vocabulario académico y las habilidades de comprensión lectora pudieran ser habilidades focalizadas para la intervención que inciden en la escritura académica. Por eso, futuros estudios deberán establecer relaciones causales a través de intervenciones experimentales con estas variables. Asimismo, se debe explorar una medida de vocabulario académico más sensible en esta población porque la medida desarrollada por CALS no resultó ser lo suficientemente sensible.

Referencias

- Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of advances in brain research and technology for writing development, writing discussion and educations revolution. En S. Graham, C. A. MacArthur and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). The Guildford Press.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Byrd, C., Gerald, H., Jill, M. y Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304.
- Calle-Arango, L. y Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). Monográfico: escritura académica. *Academic Writing. REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1).
- Concha, S., Miño, P., Andrade, P. y Quiroga, R. (2014). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de impacto. *Miriada Hispánica*, (10), 129-154.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flowers, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Foorman, B. R., Petscher, Y. y Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1–10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23.
- Gaeta-González, M. L., González-Rabino, M. L., García-Béjar, L., Espinosa-Jiménez, M., Gutiérrez-Niebla, M. I. y Benítez-Ríos, Y. T. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de

- aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios sobre Educación*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>
- Graham, S., y Harris, K. R. (2017). Reading and writing connections: How writing can build better readers (and vice versa). En *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation* (pp. 333-350).
- Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing in Adolescents in Middle and High School- A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellence.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken A. y Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Hayes, J. (2012). Modelling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N. y Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89.
- Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Yeon Kim, H., Selman, R., Uccelli, P. y Snow, C. (2019). Experimental effects of Word Generation on vocabulary, academic language, perspective taking, and reading comprehension in high-poverty schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448-483.
- Kim, Y. y Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35-50.
- Llorens-Tatay, A., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 208-817. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. y Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247.
- Nagy, W. y Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17.
- Olave Arias, G., Rojas García, I. y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), 45-59.
- Rey-Castillo, M. y Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71-89.
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades del lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-16.
- Ruffini, C., Osmani, F., Martini, C., Giera, W. K., y Pecini, C. (2023). The relationship between executive functions and writing in children: a systematic review. *Child Neuropsychology*, 1-59.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Schleppegrel, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). The Guilford Press.
- Shanahan, T. y Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading–writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123. [10.1037/0022-0663.78.2.116](https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.116)
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En Nancy Torrance y David R. Olson (Eds.). *The Cambridge Handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Truckenmiller, A. J. y Petscher, Y. (2019). The role of academic language in written composition in elementary and middle school. *Reading and Writing*, 33(1), 45-66.
- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión lectora en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miriada Hispánica*, (10), 179-206. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/39998>

- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Phillips, E., Meneses, A. y Sánchez, E. (2014). Core Academic Language Skills: An expanded operational construct and novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners, *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109.
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Ma. Guadalupe Rojas Corona (igual) Gabriela Silva Maceda (igual)
Metodología	Ma. Guadalupe Rojas Corona (apoyo) Gabriela Silva Maceda (principal) Silvia Romero Contreras (apoyo)
Software	No aplica
Validación	Gabriela Silva Maceda (principal) Silvia Romero Contreras (apoyo)
Análisis Formal	Ma. Guadalupe Rojas Corona (igual) Gabriela Silva Maceda (igual)
Investigación	Ma. Guadalupe Rojas Corona (principal) Gabriela Silva Maceda (apoyo) Silvia Romero Contreras (apoyo)
Recursos	Ma. Guadalupe Rojas Corona (igual) Gabriela Silva Maceda (igual)
Curación de datos	Ma. Guadalupe Rojas Corona (igual) Gabriela Silva Maceda (igual)
Escritura - Preparación del borrador original	Ma. Guadalupe Rojas Corona (igual) Gabriela Silva Maceda (igual)
Escritura - Revisión y edición	Ma. Guadalupe Rojas Corona (principal) Gabriela Silva Maceda (apoyo) Silvia Romero Contreras (apoyo)
Visualización	Ma. Guadalupe Rojas Corona
Supervisión	Gabriela Silva Maceda
Administración de Proyectos	Ma. Guadalupe Rojas Corona
Adquisición de fondos	No aplica