

Lectura y escritura en estudiantes universitarios de Artes Visuales durante la enseñanza remota de emergencia: estudio de caso

Reading and writing among university students of Visual Arts during emergency remote teaching: a case study

Luisa Alejandrina Pillacela-Chin

Universidad de Salamanca / ld00819544@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7653-9016>

José Luis Crespo-Fajardo

Universidad de Cuenca / luis.crespo@ucuenca.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3602-1239>

RESUMEN: La pandemia de COVID-19 supuso una transformación abrupta de la docencia universitaria, con implicaciones relevantes para los procesos de lectura y escritura académica, especialmente en la formación artística. Este artículo analiza las percepciones del profesorado sobre dichas prácticas durante la enseñanza remota de emergencia en la Carrera de Artes Visuales de una universidad pública ecuatoriana. Se adopta un enfoque cualitativo de carácter analítico-interpretativo, basado en un estudio de caso, a partir de entrevistas estructuradas realizadas a docentes de asignaturas teóricas seleccionados mediante muestreo intencional. Los resultados evidencian dificultades persistentes en la comprensión lectora, la producción escrita, la autonomía del aprendizaje y la motivación del estudiantado, así como limitaciones asociadas a la brecha digital y a factores emocionales derivados del contexto pandémico. Asimismo, se identifican estrategias pedagógicas y adaptaciones metodológicas implementadas para afrontar estos desafíos. Los hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de reforzar la lectura y la escritura académica como competencias transversales en la educación superior y aportan elementos transferibles a escenarios virtuales e híbridos.

PALABRAS CLAVE: Lectura y escritura; educación superior; enseñanza virtual; formación artística; COVID-19.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic brought about an abrupt transformation of university teaching, with significant implications for academic reading and writing processes, especially in art education. This article analyzes faculty perceptions of these practices during emergency remote teaching in the Visual Arts program at a public university in Ecuador. A qualitative approach of an analytical-interpretive nature is adopted, based on a case study, using structured interviews with professors of theoretical courses selected through purposive sampling. The results reveal persistent difficulties in reading comprehension, written production, learning autonomy, and student motivation, as well as limitations associated with the digital divide and emotional factors stemming from the pandemic context. Furthermore, pedagogical strategies and methodological adaptations implemented to address these challenges are identified. The findings highlight the need to strengthen academic reading and writing as transversal competencies in higher education and offer elements transferable to virtual and hybrid learning environments.

KEYWORDS: Reading and writing; higher education; virtual teaching; artistic training; COVID-19.

RECIBIDO: 2 de febrero de 2026 / **APROBADO:** 14 de abril de 2026

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, como efecto inmediato de la declaración de pandemia por COVID-19, se suspendieron las clases presenciales a nivel mundial. La educación virtual se impuso de forma consecuente como la única alternativa. Por lo general se utilizaron métodos formativos improvisados basados en tecnologías digitales, un modelo que ha dado en llamarse enseñanza remota de emergencia (ERT, Emergency Remote Teaching, por sus siglas en inglés) (Hodges et al., 2020).

Este artículo busca identificar las problemáticas surgidas en cuanto a procesos de lectoescritura en la educación superior de las artes visuales durante la pandemia COVID-19, y analizar el modo en que fueron afrontadas por el profesorado. Se toma como estudio de caso la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, en Ecuador. Esta carrera, fundada en 1999, tiene una duración de nueve semestres, equivalente a 4,5 años. En sus estatutos presenta una pedagogía que agrupa saberes de estética e historia del arte con técnicas artísticas tradicionales y contemporáneas (Arteaga y Novillo, 2018). Una fase previa de observación diagnóstica reveló que los estudiantes de la carrera han mostrado usualmente dificultades de lectoescritura. Esto es patente en la redacción de los trabajos de titulación, que suelen manifestar problemas de expresión escrita tales como errores orto-gramaticales, de estructura semántica o de normas de citación.

El objetivo de este estudio es conocer las dificultades que emergieron y los criterios con los que los docentes de las materias teóricas enfrentaron las actividades de desarrollo de contenidos a través de la lectoescritura. Esta es una competencia clave que, en los actuales tiempos postcovid, marcados por el impulso de las tecnologías digitales y el auge de la inteligencia artificial, suponen un desafío que la universidad

ecuatoriana habría de asumir. El estudio se centra en conocer el abordaje de este reto en situación de pandemia, cuando las interacciones entre docentes y estudiantes se efectuaron con soporte multimedia (Romano y López, 2023). El marco temporal abarcado implica la etapa de aislamiento preventivo obligatorio (2020-2021), la educación híbrida (2021-2022) y la presencialidad (2022-2023), hasta la declaración del fin de la emergencia sanitaria, en mayo de 2023.

El dominio de la lectura y la escritura académica es vertebrador para la enseñanza universitaria y se relaciona con cualquier aprendizaje disciplinar. Identificar con precisión, mediante los resultados del análisis, las circunstancias problemáticas de los procesos de lectoescritura en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca durante la pandemia y revelar de qué modo se afrontaron, servirá de fundamento para intervenciones educativas en contextos de educación superior sometidos a situaciones análogas. Asimismo, a través del estudio se logra que la experiencia de los años de la Covid-19 valga para mejorar la toma de decisiones en el ámbito de la virtualización educativa (Núñez Espinel, 2022).

Indagar y reflexionar acerca de la forma en que los profesores concibieron los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta siempre pertinente (Torres et al., 2020), entre otras razones porque se revelan así indicadores de lo que debería ser el buen ejercicio de la docencia universitaria (Martín, 2019), además de una nutrida información potencialmente transferible para la toma de decisiones enfocadas en fortalecer la lectoescritura como competencia transversal en los diferentes escenarios que se abren con la transformación digital educativa.

Una limitación podría entreeverse en el hecho de entrevistar solo a los profesores de asignaturas teóricas. Ciertas materias prácticas presentan en sus programaciones actividades dirigidas a cuestiones intelectuales, como la redacción o lectura de textos curatoriales, por ejemplo. Podría aducirse, asimismo, que todas las asignaturas prácticas se volvieron un poco teóricas durante la ERT. Por otra parte, el estudio se focaliza solo en las cátedras de grado, no en nivel de posgrado.

Materiales y métodos

Esta investigación presenta una perspectiva metodológica de estudio de caso. El enfoque fue cualitativo con paradigma analítico-interpretativo. El entendimiento del caso se pretende a partir de la valoración de experiencias particulares y evidencias significativas sobre el tema concreto (Simons, 2011). La pesquisa se afrontó desde la investigación educativa, considerando que el conocimiento de las prácticas didácticas de los docentes universitarios facilitaría la comprensión de sus percepciones y creencias, es decir, su pensamiento educacional (Miranda y Ortiz, 2021).

Con objeto de contar con información actualizada y completa, una revisión de literatura fue llevada a cabo en una primera fase. Se buscó establecer líneas guía y percibir aspectos relevantes a los que atender en el análisis ulterior. Se consideraron documentos albergados en las bases de datos Scopus, Google Scholar y Dialnet, filtrando por año de publicación (2020 - 2023). Fueron hallados escasos antecedentes alrededor del estado específico de la cuestión.

Seguidamente se obtuvieron datos mediante el método de la entrevista estructurada (también llamada entrevista dirigida o estandarizada), conveniente por su carácter regular, uniforme y sistemático, que favorece el análisis y la fiabilidad de los resultados (Díaz-Bravo et al., 2013). La consulta se articuló con un guion de tres preguntas, abiertas y precisas:

- ¿Observó dificultades de lectoescritura durante la pandemia en sus cátedras?
- ¿El nivel de lectoescritura se vio afectado en sus cátedras durante la pandemia?
- En caso afirmativo ¿cómo afrontó las dificultades?

Las cuestiones estaban dirigidas a conocer, de forma amplia, qué problemas de lectoescritura existieron en relación con la pandemia, hasta qué punto afectaron y cómo se afrontaron.

Las entrevistas se realizaron en octubre de 2023. Se empleó un muestreo intencional no probabilístico por criterios, seleccionando a docentes de la carrera de Artes Visuales que impartieron asignaturas teóricas durante el periodo 2020–2023. Para constatar la pertinencia de la muestra se indagó en qué periodos impartieron clases. Una docente se jubiló en noviembre de 2021. En otro caso, una profesora inició su trabajo en abril de 2022. El resto de docentes se desempeñó durante todo el periodo de la pandemia.

El número de participantes se determinó atendiendo al principio de saturación teórica, alcanzado cuando las entrevistas no aportaron categorías conceptuales nuevas relevantes para los objetivos del estudio. La muestra estuvo compuesta por un total de ocho profesores: cinco mujeres (62,5%) y tres hombres (37,5%). Las edades oscilaban entre los 45 y los 65 años. La media de edad en las mujeres fue 51,2 y en los hombres 47,3. La media global fue 49,8 años. En cuanto a formación, seis profesores poseían nivel de maestría y dos tenían doctorado. Todos reunían más de diez años de experiencia. No se apreciaron disensiones o sesgos en razón de género, edad, formación y experiencia.

Las respuestas se organizaron a través de un proceso de tabulación con fines exploratorios. Para la primera y segunda pregunta se computaron respuestas afirmativas y negativas. En el caso de la tercera pregunta emergió un mapa conceptual interpretativo que describe la forma en que se afrontaron las dificultades de lectoescritura.

La información recolectada dio lugar la obtención de categorías emergentes, nociones reiterativas identificadas mediante un sistema de etiquetas conceptuales que resultan relevantes porque revelan ideas o tópicos a tener en cuenta (Sánchez-Flores, 2019). El análisis de contenido se completó por triangulación con los datos provistos por la revisión bibliográfica previa, valiosa para elucidar inferencias frente a los resultados y alcanzar una comprensión profunda de las percepciones formativas de los docentes de las materias teóricas de la carrera de Artes Visuales.

Resultados

La indagación dio como resultado que la mayoría de los docentes (75%) sí advirtió dificultades de lectoescritura en sus asignaturas durante la pandemia, pero un significativo 25% no apreció nada diferente de lo habitual (Figura 1). Los principales tópicos emergentes del sí fueron: dificultades de comprensión lectora; dificultades para expresar juicios, comentar textos y producirlos; falta de autonomía del estudiante; falta de hábito a modalidades de educación virtual; dificultades técnicas; factores emocionales; el hecho de que la planificación presencial no se adapta fácilmente a la virtual y el hecho de que exista cierta subestimación entre el alumnado sobre la importancia de escribir bien. Por su parte, los tópicos del no fueron que siempre han existido este tipo de dificultades y que, realmente, no surgió nada particular al respecto.

En lo relativo a la percepción del profesorado acerca de la afección en los niveles de lectoescritura de los estudiantes durante la pandemia, el 63% de los entrevistados afirmaron que sí afectó, en tanto 37% indicó que no (Figura 2).

Se aludieron a una serie de tópicos: en el caso de las respuestas afirmativas destacó la idea de que el declive en el nivel de lectoescritura se fundamentó en la incertidumbre de las circunstancias vividas, que suscitó que el nivel de exigencia académico descendiera. Asimismo, se subrayó que los docentes no podían monitorizar bien a los estudiantes, hacer seguimiento e intervenir sobre casos particulares, al tiempo que, por varios motivos (no saber utilizar tecnologías digitales, falta de tiempo y/o desmotivación), el profesorado no halló formas eficaces de estimular la lectura y escritura. Se adujo también que el alto grado detectado de plagio de internet fue indicio de la menor dedicación de los estudiantes a la composición de textos originales. Asimismo, la lógica desmotivación experimentada debido al confinamiento y a las normas de distanciamiento social, coadyuvó en el descenso de los niveles de lectoescritura. De igual forma, se advirtió sobre las implicaciones de la lectura sobre pantallas, que puede causar cansancio y suscitar menor absorción cognitiva.

Principales tópicos del Sí
Dificultades de comprensión lectora.
Dificultades para expresar juicios, comentar textos y producirlos.
Falta de autonomía del estudiante.
Falta de hábito a modalidades de educación virtual.
Dificultades técnicas (conectividad-accesibilidad).
Factores emocionales
La planificación presencial no se adapta fácilmente a la virtual.
Subestimación de la importancia de escribir bien.
Principales tópicos del No
Siempre ha habido dificultades.
No surgió ningún problema al respecto.

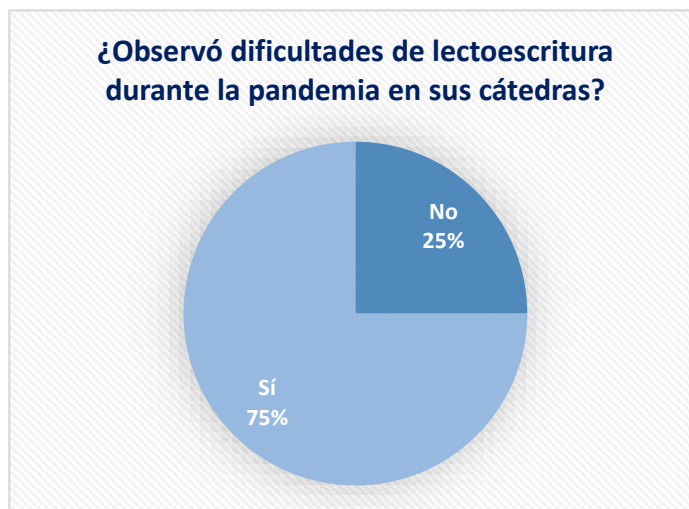


Figura 1. Percepción docente de dificultades de lectoescritura durante la pandemia en las cátedras teóricas de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador).
Autores (2025).

Los docentes que negaron que los niveles de lectoescritura descendieran con la pandemia adujeron que el problema ha existido siempre, que es estructural del país y que la pandemia no es responsable directa. Se declaró también que, contrariamente a lo que sugería la pregunta, existieron estudiantes que avanzaron bien en su desarrollo intelectual a pesar de las dificultosas circunstancias. Una de las declaraciones planteó que las condiciones de aislamiento social y distanciamiento deberían haber favorecido el leer y escribir entre el alumnado.

En lo concerniente al cómo se afrontaron las dificultades de lectoescritura, los docentes de las materias teóricas de la carrera de Artes Visuales destacaron una serie de tópicos que hemos clasificado en tres categorías: a) adaptaciones metodológicas, b) exhortaciones (expresiones enfáticas de recomendaciones), y c) continuismo (actitudes conservadoras que no promueven cambios). La Figura 3 representa un mapa conceptual pormenorizado.

Principales tópicos del Sí
Por la incertidumbre de las circunstancias el nivel de exigencia académico descendió.
El docente no podía monitorizar a los estudiantes e intervenir sobre casos particulares.
Por varios motivos (no saber utilizar tecnologías digitales, falta de tiempo, desmotivación), el docente supo estimular la lectoescritura.
Alto grado de plagio de Internet.
Los estudiantes estaban desmotivados por el confinamiento.
La lectura sobre pantallas causa cansancio y la absorción cognitiva es menor.
Principales tópicos del No
Es un problema estructural del país.
La pandemia no es responsable.
Hubo estudiantes que, pese a la situación, avanzaron en su desarrollo.
Al contrario: no salir favoreció leer y escribir.

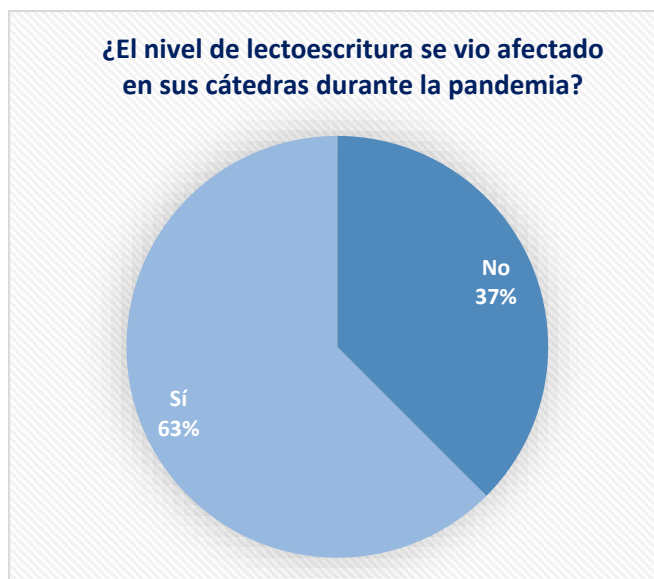


Figura 2. Percepción docente sobre cómo afectó la pandemia en el nivel de lectoescritura de las cátedras teóricas de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador)
Autores (2025).

Las adaptaciones metodológicas pueden dividirse en tres subtipos de acuerdo a su orientación: 1) enfoque tradicional, 2) apoyadas en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y 3) apoyadas en el interés que los estudiantes de artes visuales tienen por el arte. El enfoque metodológico tradicional se evidencia en prácticas como la reducción del número de tareas de lectura en casa para pasar a realizarlas durante las clases y originar debates; también en el planteamiento de comentarios de lecturas ya resueltos con fines ilustrativos y, finalmente, el efectuar ante el grupo retroalimentaciones individuales que, en realidad, pueden ser muy educativas para todos. Las adaptaciones con apoyo de TIC se evidencian en el uso de medios audiovisuales interactivos y la modalidad de aprendizaje mediante aula invertida (Flipped Classroom). El caso de las adaptaciones con apoyo en el interés por las artes visuales se aprecia en cómo algunos docentes intentaron imbricar las actividades con prácticas más propias de la expresión plástica, o bien se fundamentaron en infografías y visualidades para el planteamiento de ejercicios.

Las exhortaciones a los jóvenes fueron otra medida recurrente. Hubo docentes que enfatizaron la importancia de leer y escribir bien; otros intentaron potenciar en los jóvenes la conciencia de que tener mayor autonomía de aprendizaje es una necesidad. Finalmente, hubo profesores que trataron de concienciar sobre la conveniencia, de cara al futuro profesional, de que los errores de lectoescritura fueran superados. Por otra parte, en las manifestaciones de ciertos docentes se detectaron actitudes de

continuismo, conformismo o resignación. Se indicó, por ejemplo, que durante estos años no se hizo nada particular, sino proseguir pidiendo trabajos de lectura y escritura, o bien se reveló que, pese a percibir el problema, no hicieron nada al respecto.



Figura 3. Mapa conceptual. ¿Cómo se afrontaron las dificultades de lectoescritura?
Autores (2025).

DISCUSIÓN

Lectoescritura en la carrera de artes visuales

Los docentes que indicaron la no existencia de problemas de lectoescritura durante la pandemia lo hicieron porque comprendían que estos ya existían, concordando en que se trata de un fenómeno estructural, no característico de la emergencia sanitaria.

La baja competencia en lectura y escritura es un problema generalizado en los sistemas educativos de Latinoamérica (Riera, 2021). En Ecuador, dificultades de literacidad se han sobrellevando siempre en todos los niveles formativos (Posligua Galarza et al., 2022), aunque durante la Covid-19 la mayor incidencia se dio en sectores vulnerables (Rogers y Sabarwal, 2020), lo que se relaciona con cuestiones como la accesibilidad a la educación. Aunque la universidad no es un espacio para aprender a leer y escribir, a la vista de lo notorio de esta realidad en el alumnado las políticas de la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca han buscado paliarla. Así, de

entre las asignaturas teóricas que se ubican en todos los periódicos académicos, emergen materias como Escritura académica.

Los docentes que asumieron la presencia de problemas de lectoescritura señalaron, en primer lugar, el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Se adujo que en varias cátedras teóricas existe una significativa carga de razonamiento a partir de lecturas de complejidad intermedia, pero en la modalidad virtual se generaron problemas de procesamiento de la información, de extracción de ideas y de articulación del sentido del texto.

Estas dificultades pueden estar asociadas a la lectura sobre pantalla y sus dinámicas hipertextuales e interactivas que, si bien impulsan una actitud multitarea, con varias pestañas abiertas en el navegador y ejecutando distintas actividades simultáneamente (chatear, escuchar música, visitar webs o redes sociales), también pueden favorecer la distracción o procrastinación (Albarelo, 2011). En este sentido, el nivel de concentración necesario para toda lectura pudo verse disminuido, al igual que, durante las clases en modalidad ERT, la atención no fue la misma a causa de los distractores del entorno virtual y la hiperconexión (Núñez Espinel, 2022). La lectura sobre pantalla es más superficial, fragmentaria, no lineal. Funciona bien como instrumento informativo, pero no invita a una reflexión detenida. Tampoco la imaginación lectora se activa del mismo modo ni se genera el vínculo afectivo que nace frente a un libro impreso. Otros estudios reportan que la lectura sobre papel beneficia una comprensión lectora más analítica (Romano y López, 2023). Por otra parte, la pérdida de concentración podría también proceder de las características del entorno de estudio. Se sabe que el nivel de ruido fue un obstáculo para la concentración y desempeño académico en algunos hogares (Núñez Espinel, 2022).

Otra dificultad que salió a relucir fue la de expresar juicios, comentar textos y producirlos. Aunque estas cuestiones de emisión escritural de las ideas estaban presentes con anterioridad al Covid-19, se podría aducir que, con la pandemia, la persuasión de la civilización de la imagen como instrumento de análisis de la realidad fue más fuerte. El campo cultural propio de la escritura se redujo, más que nunca, a visualidades rápidamente legibles. Imagocentrismo y ocularcentrismo son términos que alertan sobre la banalidad de las imágenes a las nuevas generaciones, carentes de hábitos de lectura. En este contexto, cabe destacar cómo las redes sociales fueron validadas por muchos como fuente de datos confiable tan solo por su inmediatez informativa (Pillacela, 2023).

Se aludió también al poco hábito del profesorado a la educación virtual, lo que conllevó falta de propuestas educativas de lectoescritura planificadas para este modelo y el desinterés subsiguiente de los estudiantes. La capacitación en TIC y en didáctica

de la educación virtual fue una falencia común. Las competencias docentes necesarias para el *networking* no fraguaron. Faltó *know-how* para el trabajo con plataformas digitales y, en lugar de diseñar actividades de autoaprendizaje y considerar las necesidades de autorregulación del alumnado, solo se planteó un modelo síncrono de enseñanza a través de videoconferencia (Area-Moreira, 2020).

Muy vinculada está la impresión de la difícil adaptación de las planificaciones educativas a la modalidad virtual. La migración de propuestas no siempre se hizo de la forma correcta. Lo que funciona regularmente en el aula presencial podía no ser efectivo en la virtualidad al no considerarse las transformaciones didácticas y evaluativas necesarias. Esta circunstancia a veces ha sido denominada *coronateaching* (Pedró, 2021). En ella, un punto a tener en cuenta fue la duración de las clases. La educación en línea puede ser extenuante para docentes y alumnos si no se conceden recesos o una cierta reducción de tiempo con respecto a la enseñanza presencial. Sin embargo, entre las materias teóricas de la carrera hubo clases sincrónicas con horarios de tres horas seguidas, quizá por afán de no dejar de impartir contenidos o por temor del docente a recibir señalamientos por incumplir sus responsabilidades. La mayor parte del profesorado acortaba el tiempo de clases a cambio de que se complementaran tareas en Google Classroom (Inchaurredo, 2022). Esta organización era una interpretación disfuncional del *e-learning*, donde las actividades asíncronas son más relevantes (Area-Moreira, 2020). En las programaciones debió haberse incrementado la carga de aprendizaje autónomo, aprovechando los entornos de enseñanza en línea, accesibles en cualquier momento. Pero incluso en este caso, en no pocas ocasiones el docente no planificó bien la cantidad de tiempo necesaria para la resolución de tareas y se excedió. Cabe mencionar, con respecto al citado aprendizaje autónomo de los estudiantes, que fue también un punto subrayado en la entrevista, sobre todo en lo tocante al trabajo individual con el texto. No es fácil aprender a aprender (Novak y Gowin, 1988). El problema existía con anterioridad al Covid, pero se potenció por la falta de organización, autorregulación y disciplina de los jóvenes con respecto a su dedicación al estudio (Area-Moreira, 2020).

Se mencionaron, asimismo, dificultades técnicas, sobre todo de conectividad y accesibilidad, pero también existieron de manejo de plataformas y programas digitales, todo lo cual afectó al rendimiento, participación y compromiso con la lectoescritura. Hay que subrayar que la brecha digital, en tanto brecha socioeconómica acentuada por los estragos de la pandemia, se observó en la carrera de Artes Visuales en casos donde el alumno solo tenía acceso a clases mediante un celular. La precariedad de condiciones tecnológicas fue un obstáculo recurrente en la universidad latinoamericana (Pedró, 2021). La búsqueda de materiales de lectura online y la propia calidad de lectura sobre

la pantalla se vio impedida, generando desmotivación y frustración en los estudiantes (Núñez Espinel, 2022), quienes se veían en desventaja dentro del proceso educativo, con las implicaciones en los resultados académicos que esto conlleva.

Muy a propósito, en la entrevista se alude a factores emocionales, como el estrés o la ansiedad, que la generalidad de la población estudiantil experimentó por el confinamiento y por otras consecuencias de la pandemia. Sin duda, el componente emocional afectó a la concentración y a una efectiva capacidad de realizar actividades de lectoescritura. En este sentido, las clases virtuales no favorecían su resolución. Da la sensación de que la educación virtual inhibe la empatía, la emoción y los estímulos multisensoriales que tan indispensables son para un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo (Rotger, 2017).

Por último, otro problema de fondo advertido fue la subestimación de la importancia de escribir bien por parte del estudiantado. Quizá se pueda deducir que en un país donde no hay estímulo por la lectura, los alumnos que estudian arte se despreocupan más que otros universitarios en mejorar sus competencias de lectura y escritura. Este punto no se puede generalizar, aunque resulta ser una afirmación comprensible ante la falta de promoción lectora en los niveles educativos previos al universitario. Una escritura colmada de errores puede avergonzar a los jóvenes, pero dado que la carrera se centra en habilidades manuales, la conciencia de que se trata de una futilidad, o algo que no necesitan, puede surgir. Las materias teóricas suponen una buena parte del pensum, de modo que la percepción de que la teoría es importante para el ejercicio de la profesión existe. En la programación de algunas asignaturas prácticas también hallamos actividades con las que se busca profundizar conceptualmente en temas artísticos: redacción de ensayos reflexivos, comentarios críticos o textos curatoriales, por ejemplo. La lectura interviene en todas las asignaturas, como es obvio, en virtud de la bibliografía del programa. Además, cabe recalcar que, durante la educación virtual propia de la pandemia, las materias prácticas se volvieron, de alguna manera, un poco teóricas. Se genera así una cierta transversalidad que favorece el plano de la interpretación, el discurso y el pensamiento alrededor de la práctica del arte, pero no necesariamente la mejora en aspectos formales: orto-gramática y habilidades de composición (Colmenares et al., 2021). Justo este aspecto no suele ser dominado por el profesorado de materias prácticas, con perfil más fabril que investigador, por lo que cabe suponer cierta laxitud o condescendencia a la hora de corregir entregas de trabajos escritos. Por otro lado, la presencia de asignaturas de escritura académica o de preparación de tesis se da porque los responsables de la Carrera son conscientes de las necesidades de lectoescritura de los estudiantes para finalizar sus trabajos de titulación, y tratan de paliar la situación a través de estas intervenciones.

Niveles de lectoescritura

Del contenido de las respuestas a la segunda pregunta se enfatiza la idea de que la incertidumbre de las circunstancias ablandó los niveles de exigencia académicos. Sin ánimo de generalizar, la actitud del profesorado parece haber sido condescendiente en cuanto a entrega de tareas y evaluaciones, lo cual conllevaría un menor control de las habilidades de lectura y escritura.

Se argumenta, asimismo, que el seguimiento docente sustentado en materiales de lectura no fue efectivo porque durante las conexiones virtuales síncronas no se favorecía el diálogo entre estudiantes-profesor ni entre pares. La responsabilidad de esta ausencia de interacción tan característica de las conexiones por videoconferencia fue mutua: el docente se centraba solamente en exponer, pero también había estudiantes con las cámaras apagadas, evitando participar. Como consecuencia, mantener un control individualizado, atender a jóvenes con ritmos de trabajo diferentes o acometer la resolución de casos particulares que sirvieran para fortalecer competencias en lectoescritura, era simplemente imposible. Un monitoreo o acompañamiento así solo resulta factible en persona, en dinámicas de discusión grupal de textos que promuevan el descubrimiento proactivo (Gañán et al., 2013). Esta cuestión, no obstante, es de gran trascendencia. Ciertos datos sobre educación a distancia indican que los estudiantes que no cuentan con un seguimiento individualizado son más vulnerables y propensos a abandonar los estudios (Cohen, 2017).

Cabe destacar que el profesorado, asumiendo su parte de responsabilidad, declara que por diferentes causas no fue posible encontrar más formas para estimular la lectura y escritura. No poseían suficientes conocimientos sobre TIC, carecían de tiempo y se sentían desmotivados. Resulta difícil señalarlos por ello. Es sabido que la falta de formación en el uso de TIC para la educación en línea fue, de modo general, un tipo de brecha digital que no logró solventarse ni siquiera con capacitaciones específicas (Rogers y Sabarwal, 2020). El paso a la virtualidad, por otra parte, trajo consigo un aumento extenuante de carga y presión laboral (Dussel, 2020), y el exceso pasó factura en forma de deficiencias pedagógicas: errores al confeccionar materiales didácticos, selección de información poco fiable de Internet. Incluso intentado dar lo mejor, la desmotivación hizo mella, y un profesor desmotivado, como es lógico, no puede ser fuente de aliento. Sin embargo, cabe mencionar que, en ocasiones, los docentes de cátedras teóricas plantearon propuestas inspiradoras, por lo general centradas en TIC o en el gusto de los estudiantes por las artes visuales, en busca de la motivación intrínseca de los jóvenes.

De cualquier modo, los datos de la entrevista sugieren que la desmotivación de los estudiantes fue, en sí mismo, un factor desencadenante del descenso de los niveles de lectoescritura. La desmotivación generó pérdida de interés ante todas las propuestas que requerían lectoescritura. Fue un problema que incidió sobre otros que ya experimentaban los estudiantes, como la carencia de hábitos lectores y el bajo autoconcepto de capacidades escriturales y de lectura crítica.

La detección de un alto grado de plagio de Internet es otro punto relevante para los entrevistados, dado que puede verse como la revelación del desapego de los estudiantes por la búsqueda de originalidad en sus composiciones escritas, y la despreocupación inherente por elevar sus propios niveles de literacidad.

Para finalizar se recalcó lo ambiguo del modo en que la virtualidad acercó la lectura al alumnado, aseverándose que leer sobre pantallas genera cansancio y una absorción cognitiva menor. En efecto, la fatiga digital o síndrome visual informático es un hecho comprobado en el ámbito educativo durante la pandemia (Romero-Rodríguez et al., 2023). En cuanto al factor cognitivo, algunos neurocientíficos aducen que la lectura digital puede reducir las aptitudes de pensamiento crítico y analítico (Delgado et al., 2019), y que las distracciones del medio dificultan que el lector mantenga una línea de reflexión sostenida (Carr, 2011; Wolf, 2018). El exceso de horas frente a la pantalla también disminuyó la capacidad de atención (Dussel, 2020), lo que implica menor retención de información, frente a lo que hay que considerar la complejidad propia de las asignaturas teóricas objeto del presente análisis.

Medidas para enfrentar la situación

Los docentes mencionaron una serie de medidas adoptadas para enfrentar el reto de la pandemia, las cuales clasificamos en tres categorías para facilitar su análisis. La primera corresponde a las adaptaciones metodológicas realizadas por el profesorado, siendo lo más usual un enfoque tradicional, con acciones como la reducción del número de lecturas enviadas como tarea para realizarlas grupalmente durante la clase, originando debates e intercambio de opiniones. La búsqueda de la confrontación verbal supuso una estrategia para lidiar contra la falta de interacción y despertar interés. También se plantearon ejercicios ilustrativos de lectura comentada; resúmenes a modo de modelos referenciales con los que los estudiantes podían autoevaluar su nivel y consolidar conocimientos. Asimismo, fueron de gran importancia las retroalimentaciones personales y socializaciones. No todos los docentes acometieron esta labor del mismo modo. Más allá de una simple corrección, un verdadero *feedback* significa indicar dónde está el problema y plantear una ruta para la mejora (Riera, 2021).

Otra medida fue buscar apoyo en la motivación que suscitan los recursos tecnológicos, las TIC y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), entre los jóvenes sean más o menos diestros en su manejo (Zerillo et al., 2021), los estudiantes de la generación Z se sienten cómodos y naturalizados con contextos virtuales, y hay estudios que, efectivamente, demuestran que las herramientas digitales pueden favorecer un aumento de habilidades metacognitivas de comprensión lectora (Cabero et al., 2018). Aunque algunos docentes no fueron capaces de superar la brecha digital-generacional, otros apostaron por la implementación de redes sociales, gamificación, actividades multimedia y materiales audiovisuales interactivos para despertar una motivación personal en actividades escritas. Presentaciones con hipervínculos a videos y direcciones web subidas al E-virtual (el entorno virtual de aprendizaje de la Universidad de Cuenca), se utilizaron para incentivar la educación autónoma y plantear actividades de aula invertida (Flipped Classroom). Hay que señalar que, en cualquier caso, la profundidad temática, por la aureola de entretenimiento y evasión placentera asociada a Internet (Posligua Galarza et al., 2022), siempre fue difícil de lograr.

En la misma línea de proponer ganchos motivacionales está el vincular muy de cerca la lectoescritura con las artes visuales. En este sentido se aplicaron ejercicios apoyados en imágenes (ilustrar lecturas, caricaturizar noticias, acompañar un texto crítico con un dibujo, crear infografías). Existen en la literatura casos de didácticas creativas para la mejora de la lectoescritura que emplean el recurso de las artes visuales y logran avances significativos (Díaz Serrano, 2016). Esta clase de intervenciones resultan acertadas considerando que estamos ante aprendices de artista, con habilidades no precisamente lingüísticas, sino más bien manuales y de comprensión visual y espacial. Por otro lado, más allá del factor motivacional, estas pedagogías pudieron surgir en la pandemia porque conllevan, en tanto acercamiento directo a las artes plásticas, un componente de reducción de estrés y evasión imaginativa que pudo ayudar a los estudiantes a sobrellevar la situación. Un estudio de Drake et al. (2022), demostró que la práctica del arte sirvió para regular las emociones durante la emergencia sanitaria, en tanto Mak et al. (2021) subrayaron el beneficio psicológico de las actividades artísticas y su asociación con la disminución de síntomas depresivos.

Destacan, entre otras medidas, aquellas centradas en exhortar y enfatizar sobre la importancia de la lectoescritura. Los docentes declaran haber apuntado en sus clases y en retroalimentaciones la gravedad de escribir con yerros orto-gramaticales o de sintaxis. El grado de insistencia en las exhortaciones trató de manejarse cuidadosamente, porque algunos estudiantes podrían adoptar la actitud de miedo a equivocarse y, como consecuencia, evitar expresarse por escrito al temer sufrir críticas.

Otras exhortaciones se dirigían a la toma de conciencia de la necesidad de autonomía de aprendizaje, fundamental para enfrentar exitosamente la enseñanza virtual, y también se buscó concienciar sobre lo conveniente y oportuno de superar falencias escriturales. Se partió de la idea de que los estudiantes no son responsables de un error estructural del sistema educativo, pero pueden afrontar sus carencias a manera de reto de superación personal, con el objetivo centrado en el futuro profesional. La confección del trabajo de titulación es, ciertamente, un punto culminante, pero si la competencia lectoescritora fuera dominada en lo esencial las oportunidades laborales mejorarían. Aquí cabe mencionar que, en el perfil profesional de salida de la Carrera, se incide en que el estudiante debe poseer una fuerte capacidad para la investigación y el pensamiento crítico (Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, 2024). En efecto, la lectoescritura puede llegar a ser muy útil para el empleo. La habilidad de plasmar por escrito ideas, con lógica discursiva, facilita aplicar a becas y convocatorias (Colmenares et al., 2021). También las oportunidades relacionadas con la gestión cultural o la planificación de proyectos requieren una alta capacidad de lectura y escritura. Incluso el cometido de un creador de arte contemporáneo implica estar preparado para defender un pensamiento curatorial ante historiadores, estetas o semiólogos que provienen de disciplinas humanísticas y están dispuestos a especular una narrativa, una ékfrasis, de lo que hay (y no hay) representado en cualquier objeto artístico. El arte actual, en los círculos del bienalismo y el mercado del arte, está colmado por significados filosóficos que descifran las obras y se superponen al virtuosismo del oficio. Como artista, no poder proyectar adecuadamente un discurso propio o no ser capaz de establecer la mediación con el público, significa conformarse ante la interpretación de los demás. En la medida en que el arte hoy se ha vertido hacia la intelectualidad, el artista precisa de mayores habilidades de lectoescritura. Por otra parte, aquellos estudiantes que vayan a ser futuros educadores en enseñanzas básicas o medias deberían poseer un buen nivel de conocimientos de literacidad.

Por último, hay que aludir a las actitudes que revelan continuismo, ausencia de intentos por realizar adaptaciones pedagógicas, y conformismo o resignación ante las circunstancias. Resulta difícil analizar y encontrar razones al respecto. Se podría aducir, quizá, incompreensión sobre la importancia del problema, o bien cierta minusvaloración de la escritura arraigada en deficiencias propias. La situación podría correlacionarse con lo que sucede en la Universidad de las Artes, en Guayaquil, donde según Briones Villagómez (2019) existe:

una resistencia por parte del cuerpo docente en cuanto a la escritura académica, por cuanto en el ejercicio profesional de los docentes de arte, la obra artística

cobra mayor relevancia para exponer los resultados de sus procesos creativos, lo que se traslada a los estudiantes-artistas (p. 2).

Lo más grave no es que el profesorado se resista a investigar y a plasmar resultados en forma de artículos académicos. Sin duda, es legítimo que un creador destacado intente ser reconocido principalmente por sus méritos artísticos y exposiciones. Lo grave es que se traslade a los estudiantes la idea de que la escritura y la investigación no son valiosas para su futuro.

CONCLUSIONES

La Covid-19 repercutió hondamente en el escenario educativo; aún redundan sus consecuencias, pero también enseñó lecciones. Los resultados y el análisis de la percepción docente en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca permiten concluir que la pandemia afectó a la lectoescritura desde distintas dimensiones. Se identificaron y analizaron situaciones problemáticas, el grado en que afectaron y la forma en que fueron enfrentadas.

Más allá de la huella en la calidad educativa, la disminución de las aptitudes de los estudiantes en lectura y escritura podría impactar en su futuro profesional. Como se ha visto, las salidas laborales requieren dotes de escritura y de comprensión lectora, y los alumnos van a enfrentarse a un mundo que les va a hacer pensar que tener incorrecciones orto-gramaticales significa carecer de buenas capacidades intelectuales, lo cual no es cierto. La prueba está en la confección de trabajos de titulación, donde se aprecia cómo los jóvenes, a pesar de tener ciertas dificultades con los aspectos formales del escrito, acometen temas de sobrada complejidad y los resuelven a través de lecturas e investigación. Evidencia de sus cualidades de pensamiento abstracto están en las problemáticas abordadas, que revelan la estimación por la cultura como instrumento para fomentar la imaginación y la creatividad.

Los problemas de lectoescritura de los alumnos de artes visuales del estudio de caso son endógenos, responden a un problema estructural que afecta al sistema educativo ecuatoriano. Propuestas de cursos compensatorios siempre podrían ofrecerse, pero quizá no ser la solución. El primer paso sería poner en relieve la importancia de la lectoescritura en la transversalidad de las asignaturas; demostrar, desde el rol docente, que el desarrollo de estas habilidades puede hacerles llegar lejos, y utilizar la capacidad creativa, crítica y emocional connatural a los estudiantes para plantear propuestas pedagógicas.

Pese a las muchas publicaciones habidas sobre lo que supuso la educación en tiempos de pandemia, aún subsisten lagunas de información por completar (Mercado

Del Collado, y Otero Escobar, 2022). Hoy es indispensable recabar conocimientos instrumentales para enriquecer la formación superior. Las estrategias que han tenido éxito durante la pandemia pueden ser útiles para rediseñar pedagogías, reestructurar programaciones y formular enfoques didácticos que rompan con los hábitos de la enseñanza tradicional. El peligro está en regresar a los mismos hábitos.

La ruta hacia la transformación digital de la educación no es una elección: es “una necesidad histórica del siglo XXI” (Area-Moreira, 2020, p. 68). Es inconcebible pensar en las próximas décadas sin un desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías adaptadas a la educación virtual. La propia Universidad de Cuenca se está dirigiendo hacia la digitalización de procesos académicos mediante la implementación del proyecto emblemático NOVA (Universidad de Cuenca, 2024). En este sentido, la presente investigación reveló estrategias pedagógicas que podrían ser tenidas en cuenta para futuras acciones en el marco de la educación virtual o híbrida de las artes plásticas.

Es el momento de abrir sendas de calidad hacia la renovación en la universidad; alterar diametralmente cómo se debe enseñar y aprender. Nuevos retos se presentan en el campo de la lectoescritura, comenzando por el advenimiento de la inteligencia artificial. El mejor impulso es optimizar una pedagogía que fomente un modelo de desarrollo lectoescritor basado en todo aquello que tiene sentido para los estudiantes; un impulso más reflexionado y disruptivo, centrado en la actividad creadora.

AGRADECIMIENTO

Agradecimientos al profesor Manuel Villavicencio, director de la Sede en Ecuador de la RED UNITWIN: Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación, a través de la Lectura y la Escritura en América Latina.

OBRAS CITADAS

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en internet. Las formas de lectura en la computadora*. La Crujía Ediciones.
- Area-Moreira, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En J. M. García y S. García Cabeza (Ed.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 67-86). FLACSO.
- Arteaga, M. T. y Novillo, M. A. (Eds.) (2018). *Universidad de Cuenca (1867-2017). Memoria, actualidad y perspectivas*. Editorial Don Bosco.
- Briones Villagómez, G. M. (2019). *Escritura Académica y su relación con la producción de trabajos académicos en los estudiantes de la Universidad de las Artes* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

- Cabero, J., Piñero Virués, R., y Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cohen, A. (2017). Analysis of student activity in web-supported courses as a tool for predicting dropout. *Educational Technology Research and Development*, 65(5), 1-20.
- Colmenares, S., Vergara Luján, O. y Salamanca Solís, M. L. (2021). Escritura en artes: creencias, tensiones y retos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(2), 11-34. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.2.2>
- Delgado, P., Salmerón, L. y Vargas, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y Cerebro*, (99), 26-33.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz Serrano, S. M. C. (2016). *Las artes plásticas como medio para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura* [Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- Drake, J. E., Papazian, K. y Grossman, E. (2022). Gravitating toward the arts during the COVID-19 pandemic. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000471>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempo de pandemia. Entre la emergencia el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIFE.
- Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca. (2024). *Artes visuales*. <https://www.ucuenca.edu.ec/carreras/artes-visuales/>
- Gañán, D., Caballé, S. y Conesa, J. (2013). Recursos multimedia para aprendizaje on-line. *Mosaic* (112). <https://doi.org/10.7238/m.n112.1339>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27. <https://www.ijede.ca/index.php/ijede/article/view/553>
- Inchaurrondo, N. (2022). *La pandemia y la digitalización de la educación: el caso del Taller de Lectura y Escritura I* [Trabajo Integrado Final, Universidad Nacional de La Plata].
- Mak, H.W., Fluharty, M. y Fancourt, D. (2021). Predictors and Impact of Arts Engagement During the COVID-19 Pandemic: Analyses of Data From 19,384 Adults in the COVID-19 Social Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 626263. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626263>
- Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45(e196029). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Mercado Del Collado, R. J. y Otero Escobar, A. D. (Eds.) (2022). *Háblame de TIC: Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?* (Vol. 8). Editorial Brujas.

- Miranda, S. y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Novak, J. D. y Gowin D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Núñez Espinel, L. A. (2022). Educación remota durante la emergencia por COVID-19. Análisis de la experiencia de los estudiantes universitarios. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 231-255.
- Pillacela-Chin, L. (2023). Redes sociales con fines docentes en la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (2020-2022). En J. Sierra Sánchez, y F. Cabezuelo Lorenzo (Eds.), *Desafíos y retos de las RRSS en el ecosistema de la comunicación* (Vol. 2). (pp. 317-328). McGraw Hill.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En VV. AA., *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Posligua Galarza, M. G., Espinel Guadalupe, J. V., Posligua Murillo, J. D. y Jiménez Bayas, S.I. (2022). La Gamificación como motivación en el aprendizaje de lectoescritura, *Uniandes Episteme*, 9(2), 213-243.
- Universidad de Cuenca. (2024). *Proyecto NOVA*. <https://www2.ucuenca.edu.ec/servicios/sala-de-prensa/noticias-institucional/3074-ucuenca-en-la-era-de-la-transformacion-digital-con-proyecto-nova>
- Riera, G. (2021). *¿Cómo enseñar la lectura desde casa?* GAD Municipal Cuenca.
- Rogers, H. y Sabarwal, S. (Eds.) (2020). *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública (Informe)*. Grupo Banco Mundial.
- Romano, M. B. y López, E. A. (2023). Lectura y escritura en entornos virtuales: diagnóstico y proyecciones desde la mirada de estudiantes universitarios de primer año. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 37-46.
- Romero-Rodríguez, J. M., Hinojo-Lucena, F. J., Kopecký, K., y García-González, A. (2023). Fatiga digital en estudiantes universitarios como consecuencia de la enseñanza online durante la pandemia Covid-19. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 26(2), 165-185.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencia Neuroaprendizaje, Las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Editorial Brujas.
- Sánchez-Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10). <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. Harper.

Zerillo, A. M., Bidiña, A. M., Espelta, M. F. y Carra, N. A. (2021). La lectura académica en entornos virtuales. A propósito del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), *Austral Comunicación*, 10(2), 351-373. <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.zer>