

# Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

## Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica

### Academic literacy: an opportunity to redirect pedagogical practices

Literacia académica: uma oportunidade para reorientar a prática pedagógica

Yenny Rosario-Grullón<sup>1</sup>  , Ramón Viñas-Marte<sup>2</sup>  , Leonido Rosario Peña<sup>3</sup>  

#### Resumen

En el ámbito universitario la alfabetización académica es fundamental, pues favorece la implementación de estrategias para guiar la comprensión y producción escrita en las disciplinas. Se presenta un diagnóstico de la alfabetización académica en una universidad de formación docente en República Dominicana. Se asumió un enfoque mixto con alcance descriptivo, no experimental. Se aplicó un cuestionario a 88 docentes y se analizaron 60 consignas de escritura mediante el uso de una rúbrica validada por expertos. Los resultados revelan que el 62 % de los encuestados conoce el valor epistémico de la lectura y la escritura, y el 54,8 % afirma que deben trabajarse desde cada área. Aunque el 78,4 % expresa que para guiar la producción escrita se utilizan consignas, solo el 2 % de estas cumple con su estructura. Existe, entonces, una brecha entre las estrategias declaradas por los docentes y las observadas en las consignas analizadas. Esto representa una oportunidad para fortalecer el uso de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Constituye un desafío incluir la alfabetización académica en la universidad, pues implica contar con recursos, espacios y tiempo para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura. En conclusión, es preciso consolidar su valor epistémico para propiciar la construcción, transformación y divulgación del conocimiento, y reorientar la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** alfabetización académica, lectura, escritura, Educación Superior, formación de docentes.

#### Abstract

In the university context, academic literacy is essential since it supports the implementation of strategies to guide reading comprehension and written production processes within different disciplines. This article presents a diagnosis of academic literacy at a teacher education university in the Dominican Republic. A mixed-methods, descriptive, non-experimental approach was adopted. A questionnaire was administered to 88 faculty members, and 60 writing prompts were analyzed using a rubric validated by experts. According to the results, 62% of the respondents recognize the epistemic value of reading and writing, and 54.8% believe that its associated skills should be developed within each discipline. Although 78.4% report using writing prompts to guide written production, only 2% of said prompts meet structural criteria. It is concluded that there is a gap between the strategies declared by the faculty and those observed in the analyzed prompts. This represents an opportunity to

<sup>1</sup> Doctorado en Español del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Directora Académica en la misma institución. Correo electrónico: [yenny.rosario@isfodosu.edu.do](mailto:yenny.rosario@isfodosu.edu.do).

<sup>2</sup> Magíster en Lingüística Aplicada de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra: Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Docente de Lengua Española del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Correo electrónico: [ramon.vinas@isfodosu.edu.do](mailto:ramon.vinas@isfodosu.edu.do).

<sup>3</sup> Magíster en Diseño y Análisis Estadístico de Investigaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Correo electrónico: [leonido.rosario@isfodosu.edu.do](mailto:leonido.rosario@isfodosu.edu.do).

**Cómo citar:** Rosario-Grullón, Y., Viñas-Marte, R., y Rosario Peña, L. (2025). Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica. *Enunciación*, 30(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22486798.23129>

Artículo recibido: 27 de diciembre de 2024; aprobado: 21 de julio de 2025

strengthen the use of reading and writing as learning tools. Including academic literacy in higher education remains a challenge, as it requires resources, spaces, and time to improve the teaching of reading and writing. Ultimately, it is essential to consolidate its epistemic value in order to foster the construction, transformation, and dissemination of knowledge, as well as to redirect pedagogical practice.

**Keywords:** academic literacy, reading, writing, higher education, teacher training

## Resumo

No contexto universitário, a alfabetização acadêmica é fundamental, pois favorece a implementação de estratégias para orientar os processos de compreensão leitora e produção escrita nas disciplinas. Este artigo apresenta um diagnóstico da alfabetização acadêmica em uma universidade de formação de professores na República Dominicana. Adotou-se uma abordagem mista, com caráter descritivo e não experimental. Foi aplicado um questionário a 88 docentes e analisaram-se 60 propostas de escrita utilizando uma rubrica validada por especialistas. Os resultados revelam que 62% dos respondentes reconhecem o valor epistêmico da leitura e da escrita, e 54,8% afirmam que essas competências devem ser desenvolvidas em cada área do saber. Embora 78,4% relatem utilizar propostas de escrita para orientar a produção textual, apenas 2% delas atende aos critérios estruturais. Conclui-se que há uma lacuna entre as estratégias declaradas pelos docentes e aquelas observadas nas propostas analisadas. Isso representa uma oportunidade para fortalecer o uso da leitura e da escrita como ferramentas de aprendizagem. Incluir a alfabetização acadêmica no ensino superior continua sendo um desafio, pois requer recursos, espaços e tempo para aprimorar o ensino da leitura e da escrita. Por fim, é necessário consolidar seu valor epistêmico para promover a construção, transformação e divulgação do conhecimento, bem como reorientar a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** literacia acadêmica, leitura, escrita, educação superior, formação de docentes.

## Introducción

En la sociedad actual circula una gran cantidad de información, discursos en los cuales subyacen intenciones variadas que deben ser inferidas y, a partir de ello, hacer visible mediante la escritura lo que hemos supuesto, interpretado o pensado. Ante esta realidad, la lectura y la escritura cobran una importancia vital en todos los ámbitos y esferas sociales, porque es a través de ellas que se accede al conocimiento y se desarrolla el pensamiento, especialmente cuando se analizan desde la perspectiva epistémica.

Esta situación representa un gran desafío, dado que dichas competencias no se aprenden de forma natural; requieren ser enseñadas. Por ello, es crucial reformular las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza disciplinar, de modo que se favorezca el involucramiento del estudiantado en experiencias de construcción del conocimiento de cada área, y se integren ambas habilidades en la realización de tareas académicas complejas ([Leal Isida y Carrizales Guerra, 2024](#); [Serrano, 2014](#)). En este contexto, el rol del docente es mediar para

que sus estudiantes comprendan y produzcan los géneros discursivos propios de su disciplina.

Este artículo tiene como propósito presentar los resultados de un diagnóstico sobre alfabetización académica en una institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en la República Dominicana. Se recurrió a un enfoque mixto de alcance descriptivo y no experimental, con un muestreo aleatorio estratificado proporcional. Se aplicó una encuesta con preguntas tipo Likert y de opción múltiple. Además, se analizaron consignas de escritura utilizando una rúbrica *ad hoc*. Los resultados permiten generar conocimientos para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes formadores.

## Marco teórico o conceptual

Está claro que la lectura y la escritura tienen un alto valor epistémico para el dominio de los conocimientos disciplinares, es decir, constituyen herramientas de aprendizaje. Varios autores coinciden en que por medio de estas competencias se accede al conocimiento ([Bazerman et al., 2016](#);

Ibáñez y González, 2017; Martínez-Carlos y Cajavilca Hidalgo, 2025; Moncada et al., 2017; Navarro, 2021), y desarrollarlas es lo que va a permitir la formación de lectores y escritores expertos, capaces de transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, al parecer su enseñanza es escasa en la universidad, ya que los docentes tienden a enfocarse más en que los alumnos adquieran el conocimiento propio de su especialidad (Cisneros Estupiñán y Olave Arias, 2013).

En efecto, en Educación Superior, son poco habituales las prácticas de lectura y escritura para generar conocimiento; para guiar a los estudiantes en la identificación, inclusión, relación y contraste de voces ajenas, y en el uso de su propia voz para fundamentar sus ideas (Serrano-Moreno et al., 2025). En este nivel se da por entendido que estos están en condiciones de comprender por sí mismos las informaciones contenidas en los textos disciplinares, de reformularlas y de aplicarlas de manera original a nuevas situaciones (Carlino, 2013; Marín, 2006).

Al finalizar sus estudios preuniversitarios, por lo general carecen de las herramientas necesarias para interpretar los textos de admisión universitaria contenidos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la cual evalúa competencias lectoras y escritoras, dominio léxico y razonamiento analógico. Esto se evidencia en los resultados publicados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) de la República Dominicana, respecto a la cantidad de aspirantes que alcanzan la puntuación mínima requerida. Durante el periodo de 2016 a noviembre de 2019 se evaluaron en dicho país 29 410 candidatos, de los cuales solo aprobaron 9594 para un 32,62 %. Este dato indica que una proporción importante no accede a la carrera por no alcanzar las competencias evaluadas (MESCyT, 2020), y los que aprueban muchas veces lo han logrado exhibiendo competencias mínimas en lectura (vocabulario en contexto, ideas explícitas e implícitas, análisis, interpretación e inferencias) y escritura (elisión, adición, generalización, particularización, integración, coherencia, cohesión y normativa).

En el desarrollo de la investigación, la lectura y la escritura son concebidas como prácticas sociales situadas, contextualizadas; con un fin comunicativo y con destinatarios reales. Esto implica que se aprenden en todas las materias, con la ayuda pedagógica de los profesores disciplinares, quienes tienen el rol de guiar la comprensión y la producción; en palabras de Bazerman et al. (2016) y Núñez Cortés (2023), esto es, “escribir a través del currículum”. Promover la lectura y la escritura resulta fundamental debido a su valor epistémico, y por ser específicas de cada área, aprendidas de forma situada, constructiva y participativa (Carlino, 2010; Martí-Climent et al., 2024), pues cada texto posee grados de complejidad, intencionalidades y características discursivas diferentes.

Esto no significa que los docentes disciplinarios den clases de lengua o corrijan cada aspecto gramatical, es más bien que retroalimenten a los estudiantes para “que el conocimiento del área esté correctamente representado; que los conceptos sean comprendidos y aplicados apropiadamente; que los textos especializados estén adecuadamente usados y citados; que se razonen de forma idónea sobre el conocimiento y los conceptos” (Bazerman et al., 2016, p. 34). En consecuencia, es preciso concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales “procesuales y crecientes, como construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen” (Marín, 2006, p. 36).

En este sentido, el enfoque interdisciplinar de enseñanza de la lectura y la escritura consiste en integrarlas en todas las demás áreas del conocimiento (Astudillo Calderón, 2023; Carlino, 2010; Castelló, 2014; Marín, 2006). Para ello, se requiere apoyo institucional, recursos, espacios y tiempo para la formación docente (Núñez Cortés, 2023). Es decir, la alfabetización académica demanda que los estudiantes accedan a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2013). Esta tarea implica que los profesores universitarios se comprometan a acompañarlos para que se

empoderen de las prácticas letradas académicas. Asimismo, lleva a fomentar la lectura y la escritura como procesos valiosos de enseñanza en las diferentes asignaturas y como herramientas para el desarrollo del pensamiento científico (Canett, 2024; Serra, 2022; Serrano-Moreno *et al.*, 2025).

La idea de alfabetización académica que se describe resalta las acciones que, de acuerdo con [Carlino \(2013\)](#), deben implementarse a nivel institucional y didáctico desde todas las disciplinas para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas. En su investigación, la autora muestra experiencias exitosas en las cuales se promueve el acceso de los estudiantes a las culturas letradas, a través de prácticas pedagógicas situadas. Estudiantes de Introducción al Conocimiento Científico tuvieron la oportunidad de discutir e interpretar textos polifónicos guiados por sus docentes, y estudiantes de Biología recibieron retroalimentación de escrituras en las que relacionaban conceptos disciplinares. Por ello, en los profesores disciplinares recae la responsabilidad de que los estudiantes jerarquicen, expongan, argumenten, resuman, contrasten y debatan ideas en sus asignaturas, ya que los modos de leer y escribir difieren en cada ámbito.

Estas y otras experiencias resultan destacables en el entorno argentino porque institucionalizan:

La necesidad de que los universitarios, incluso en los últimos años de sus carreras, continúen recibiendo enseñanza sobre cómo escribir; la necesidad de que los profesores de las diversas asignaturas reciban orientación para ocuparse de la escritura en sus clases, durante tiempos prolongados; la idea de que la formación docente continua se realiza en torno a la práctica de enseñanza, en parte dentro de las aulas y no solo con teoría; y la oportunidad de cooperación interdisciplinaria entre un especialista en escritura y un experto en otra disciplina. ([Carlino, 2013, p. 366](#))

Otra experiencia similar fue la realizada en República Dominicana por [Montenegro de Olloqui \(2017\)](#). En esta se describen y analizan los

logros, limitaciones y desafíos institucionales respecto a un programa de alfabetización académica. Este consistió en un diplomado, con el propósito de mejorar las competencias académicas de los profesores e incidir en las competencias escritas de los estudiantes. Se llevó a cabo en tres cohortes consecutivas con una duración de tres años académicos, donde participaron 73 docentes de distintas facultades y departamentos de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

Entre los logros, Montenegro de Olloqui destaca el cumplimiento en un 80% de una de las metas del programa: impactar en el desarrollo profesional de los docentes participantes. Como resultado, sus prácticas pedagógicas mejoraron y, por consiguiente, se fortaleció el desempeño de los estudiantes en la lectura y la escritura de géneros académicos diversos. Con relación a las limitaciones, la autora expresa que a los profesores no se les descargaron horas de docencia ni de otras actividades académicas. Esto significó un gran esfuerzo para ellos, debido al tiempo que debían dedicar al estudio, a la planificación de las estrategias y a la sistematización de la experiencia. Y, respecto a los desafíos, puntualiza sobre la necesidad de investigar si los profesores siguen utilizando en sus clases las estrategias aprendidas, si los estudiantes las han consolidado metacognitivamente y si ha tenido impacto en la calidad de sus aprendizajes disciplinares a largo plazo.

Una evidencia relevante de la investigación anterior la constituyó un estudio realizado por Ana Barranco en 2012, participante del diplomado, con el propósito de determinar las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los docentes de la carrera de Ingeniería Civil de la PUCMM. La metodología implementada consistió en aplicar una encuesta al profesorado y al estudiantado para determinar la inclusión de estrategias, y en formular entrevistas semiestructuradas a tres instancias académico-administrativas.

En su investigación, [Barranco \(2012\)](#) concluyó que el 84,3 % de los docentes y el 69,4 % de los estudiantes encuestados afirman que existe muy poca

diversidad textual para la realización de las actividades de lectura; el 84,7% de los docentes asegura que incluye en sus clases varias estrategias de lectura; no obstante, solo el 71,4% de los estudiantes confirma este dato. Otra conclusión respecto a la producción escrita es la afirmación que hace el 72,4% de los docentes y el 73% de los estudiantes respecto a la inclusión de estrategias de escritura como objeto de enseñanza en las clases de Ingeniería Civil; resultado de gran significado dado el potencial epistémico de la escritura como instrumento útil para la construcción del conocimiento.

Si bien las investigaciones mencionadas enfatizan la importancia de la alfabetización académica, hubo otros antecedentes que aportaron a la investigación. [Núñez Cortés y Errázuriz Cruz \(2020\)](#) describen las iniciativas de algunas universidades para solventar las dificultades identificadas respecto a la lectura o escritura de textos académicos. Una de ellas es la creación de centros de escritura, es decir, un espacio que facilita la oportunidad de promover la enseñanza de la escritura a través de tutorías y talleres. Los autores concluyen que es necesario contar con lineamientos institucionales sobre alfabetización académica y con instancias de formación sobre la enseñanza aprendizaje de la escritura en cada comunidad discursiva.

En esta instancia, es pertinente referir un antecedente cuya experiencia fue de utilidad. Se trata de un estudio de corte descriptivo escrito por [Arciniegas Lagos y Arenas Hernández \(2019\)](#), en el cual analizaron las estrategias metodológicas usadas en un diplomado sobre la lectura y la escritura en el aula universitaria, las percepciones de los docentes sobre estas y el efecto en la cualificación. En sus valoraciones, los participantes recomiendan que todos los docentes deberían tomar el diplomado, ya que la metodología utilizada propicia la reflexión y apropiación de los conocimientos y habilidades que permiten reorientar las prácticas pedagógicas a través del uso de la lectura y la escritura. Concluyen que su aprendizaje no es asunto de cursos remediales; es un proceso que debe permear todas las instancias del saber en la vida universitaria.

## Metodología

El diseño de la investigación que originó este artículo se enmarcó en un enfoque mixto con un alcance descriptivo no experimental. Su propósito fue diagnosticar las fortalezas, oportunidades y desafíos en torno a la alfabetización académica en una institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en la República Dominicana, con sedes (recintos) ubicadas en las tres regiones geográficas del país: Norte o Cibao, Sureste y Suroeste. Sus profesores cuentan con especialización en el área en la que imparten docencia y muchos de ellos dedican horas a la investigación o a la extensión universitaria.

## Muestra

La población estuvo compuesta por docentes de las distintas sedes y áreas disciplinares. El muestreo fue aleatorio estratificado en una etapa con asignación proporcional. Se formaron siete estratos constituidos por las áreas curriculares que ofrece la institución objeto de estudio. Luego de tener el marco muestral de los docentes se eligió, de manera aleatoria simple, la muestra correspondiente a cada estrato, utilizando el programa estadístico SPSS.

El tamaño muestral se determinó considerando un nivel de confianza del 90%, un margen de error del 7,6% y una proporción esperada de éxito y fracaso de 0,5, valor óptimo cuando se desconoce la proporción real de la población. Aunque estos parámetros son menos exigentes que los comúnmente empleados en investigaciones educativas (95% de confianza y 5% de error), su elección se justificó por limitaciones prácticas en la recolección de datos, específicamente por la baja disponibilidad de docentes para responder el cuestionario. Si bien el tamaño de la muestra obtenida fue menor al esperado inicialmente, la calidad de los datos recolectados se vio fortalecida por la alta confiabilidad del instrumento, evidenciada en un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.917.

Con los parámetros mencionados se calculó el tamaño muestral; de los 335 docentes que componían la población se tomó una muestra de 88, como se presenta a continuación.

$$n = \frac{z^2 \times N \times p \times q}{e^2(N-1) + z^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{1.65^2 \times 335 \times 0.5 \times 0.5}{0.076^2(335-1) + 1.65^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = 88$$

## Instrumentos

Los instrumentos fueron elaborados con base en la literatura existente sobre la lectura y escritura concebidas como prácticas sociales. Asimismo, se profundizó en los enfoques centrados en la construcción de significados y la comunicación, la función epistémica y las estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión y producción de los géneros discursivos propios de cada disciplina.

Se diseñó un cuestionario compuesto por tres secciones, una por dimensión, elaborado en función de los supuestos teóricos de la alfabetización académica:

1. *Concepciones de lectura y escritura.* Se abordó a través de una pregunta de opción múltiple con catorce alternativas, de las cuales los docentes podían seleccionar todas aquellas con las que estuvieran de acuerdo. Estas fueron elaboradas en torno a dos enfoques: uno

centrado en competencias (lectura y escritura como prácticas sociales) y otro centrado en habilidades o destrezas (concepciones mecanicistas).

2. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.* Compuesta por diez ítems formulados en una escala Likert de cinco puntos en un espectro desde “siempre hasta nunca”.
3. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura.* Incluye diez ítems estructurados en escala Likert. También se insertó una pregunta cerrada en la que se cuestiona si usan consignas de escritura y se solicitó que compartieran una de las que utilizan en sus clases para su posterior análisis con una rúbrica analítica diseñada por [Rosario-Grullón et al. \(2024\)](#).

## Validación del instrumento

Para garantizar la validez del instrumento, se llevó a cabo una evaluación de los componentes de validez de contenido, criterio y constructo, por medio de SPSS. La validez de contenido fue determinada por diez expertos con formación de grado y posgrado en el área de lengua, experiencia en investigación educativa y publicaciones científicas. Los expertos, procedentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), evaluaron la pertinencia, claridad y

**Tabla 1**

Distribución de la muestra de docentes

N.º	Área	Población	Proporción	Muestra
1	Lengua y Literatura	38	0.113432836	10
2	Matemática	44	0.131343284	12
3	Ciencias Sociales	30	0.089552239	8
4	Ciencias de la Naturaleza	39	0.11641791	10
5	Pedagogía	142	0.423880597	37
6	Psicología	22	0.065671642	6
7	Educación Física	20	0.059701493	5
<b>Total</b>		<b>335</b>	<b>1</b>	<b>88</b>

redacción de los ítems ([Supo, 2013](#)). Se aplicó el coeficiente de Hernández-Nieto, y se obtuvo un coeficiente de validez de contenido (CVC) general de 0.9305, con valores superiores a 0.92 por ítem. No fue necesario eliminar preguntas, aunque se acogieron sugerencias de mejora en redacción y orden.

La validez de criterio se exploró mediante un pilotaje con 20 docentes, en el cual se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.917, que indica una alta consistencia interna.

Posteriormente, se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales y rotación Varimax, considerando únicamente los ítems tipo Likert. El análisis reveló dos factores con autovalores superiores a 1, que explicaron conjuntamente el 58,03 % de la varianza total, lo cual se considera aceptable en investigaciones sociales. Las agrupaciones empíricas coincidieron con las dimensiones teóricas: estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, y cognitivas y metacognitivas de escritura.

La dimensión relacionada con las concepciones sobre la lectura y la escritura, compuesta por ítems dicotómicos y una pregunta de opción múltiple con selección múltiple, fue analizada por separado debido a su naturaleza no ordinal. Aunque no fue incluida en los análisis psicométricos, se mantuvo debido a su relevancia teórica y exploratoria, respaldada además por una validación previa mediante juicio de expertos. Estos resultados respaldan la validez de constructo del instrumento, el cual puede considerarse una herramienta confiable para diagnosticar la alfabetización académica en contextos universitarios.

## Recolección de datos

La recolección de datos se realizó *in situ*, entre noviembre de 2022 y abril de 2023. Participaron 88 docentes, de los cuales 60 compartieron una de las consignas de escritura utilizada en sus clases. La participación fue voluntaria y anónima. Se informó previamente a los docentes sobre los objetivos

de la investigación. Además, se garantizó el uso exclusivo de los datos para fines académicos y el trato confidencial de las respuestas (ver [Tabla 1](#)).

## Procedimiento

Para el análisis de los datos, todos los ítems del cuestionario fueron codificados y se crearon categorías de análisis por dimensión según su afinidad temática y el enfoque teórico que los sustenta. Esto permitió calcular la frecuencia porcentual de las respuestas por ítems. Cuando las categorías agrupaban dos o más ítems los porcentajes se promediaron con el propósito de obtener un valor representativo por categoría. Por el contrario, en las categorías conformadas por un solo ítem se colocó directamente el porcentaje obtenido.

En el cuestionario de opción múltiple (dimensión 1), este procedimiento permitió calcular las frecuencias porcentuales de acuerdo con los docentes. La [tabla 2](#) detalla los ítems codificados en atención a las categorías establecidas.

Con respecto a los ítems tipo Likert (dimensiones 2 y 3), se calcularon los porcentajes de cada escala ("nunca", "casi nunca", "algunas veces", "la mayoría de las veces" y "siempre"). Para facilitar su interpretación se sumaron los promedios de las frecuencias porcentuales de las dos escalas superiores, valor que se interpretó como un indicador compuesto del uso frecuente de estrategias de lectura y escritura. Las [tablas 3](#) y [4](#) muestran las categorías de análisis con sus respectivos ítems codificados.

En cuanto al análisis de las consignas de escritura proporcionadas por los docentes, se aplicó la rúbrica analítica diseñada por [Rosario-Grullón et al. \(2024\)](#). Esta contiene seis criterios evaluativos con distinto valor ponderado, cuya puntuación máxima es de 30 puntos. Posteriormente, se construyó una escala valorativa de logro para clasificar las consignas en cuatro niveles: logrado (21 a 30 puntos), medianamente logrado (11 a 20 puntos), escasamente logrado (1 a 10 puntos) y no logrado (0 puntos). Esta categorización hizo

**Tabla 2***Dimensión “concepciones de lectura y escritura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Habilidad básica	<b>CpD1</b> Si los estudiantes ya saben “leer y escribir”, no deberían tener problemas con la comprensión y producción de textos diversos.
Creencias mecanicistas	<b>CpD2</b> Si los estudiantes leyeron bien, comprenderían fácilmente los textos asignados, ya que se lee de una única forma. <b>CpD3</b> Escribir es una actividad cognitiva automática e instantánea, cuando se tiene la idea de lo que se va a escribir, solo hace falta plasmarlo.
Aprendizaje espontáneo	<b>CpD5</b> Durante la formación universitaria, la lectura y la escritura debe enseñarse en un curso propedéutico impartido por un especialista en lengua española.
Aprendizaje asumido	<b>CpD4</b> Al llegar a la universidad los estudiantes están habilitados para comprender y producir cualquier conocimiento disciplinar, ya que durante su formación preuniversitaria han aprendido estrategias de lectura y escritura. <b>CpD6</b> Enseñar estrategias de lectura y escritura es una tarea de la educación preuniversitaria en la que los estudiantes deben desarrollar las competencias de comprensión y producción escrita.
Interdisciplinariedad	<b>CpC1</b> Los estudiantes universitarios presentan dificultades de comprensión y producción escrita debido a que los textos propuestos en las asignaturas, por lo general, no están dirigidos a ellos sino a especialistas. <b>CpC3</b> Es necesario que durante su formación universitaria los estudiantes continúen recibiendo enseñanza de parte de todos sus docentes sobre cómo leer y escribir textos diversos. <b>CpC4</b> Dentro de los planes de desarrollo profesional las universidades deberían contemplar espacios de formación interdisciplinar sobre cómo se enseña y se aprende a leer y escribir textos en todas las asignaturas. <b>CpC6</b> Todos los docentes disciplinares deberían dar seguimiento a cómo sus alumnos interpretan y producen los textos propuestos en sus clases, ya que esto implica poseer competencias que no se desarrollan de manera espontánea.
Función epistémica	<b>CpC7</b> Al momento de planificar actividades de lectura y escritura en la universidad es preciso entender que estas sirven para establecer y motivar el diálogo, defender posturas, fundamentar ideas, desarrollar el pensamiento crítico. <b>CpC8</b> En la universidad, la lectura y la escritura se usan para adquirir y difundir informaciones o conocimientos.
Mediación de la lectura y la escritura	<b>CpC2</b> Cuando se solicita a los estudiantes leer un texto es necesario darles precisiones sobre cómo hacerlo antes, durante y después de la lectura. <b>CpC5</b> Durante el abordaje de los contenidos disciplinares, es necesario modelar en el aula las estrategias de lectura y escritura que esperamos sean incorporadas por los estudiantes.

possible calcular las frecuencias y porcentajes correspondientes. Asimismo, se identificaron los criterios más fuertes o débiles. Para esto se calculó la media por criterio y su conversión a calificación porcentual.

Finalmente, se triangularon los resultados de las preguntas opción múltiple, del cuestionario tipo escala Likert y de la rúbrica, con el objetivo de reconocer fortalezas, oportunidades y desafíos de la alfabetización académica en la universidad.

## Resultados y análisis

Los datos se analizaron a partir de la relación entre las respuestas ofrecidas por los docentes y los hallazgos derivados del análisis de las consignas de escritura que compartieron. De este modo, se identificaron coincidencias y contrastes entre las concepciones de lectura y escritura que prevalecen en los docentes, las estrategias que declaran utilizar y las prácticas evidenciadas en las consignas evaluadas.

**Tabla 3***Dimensión “estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Uso de guías	<p><b>L3</b> Entrega guías que orientan la lectura y facilitan los procesos de comprensión.</p> <p><b>L6</b> Orienta la comprensión de los textos que propone leer a través de guías y retoma en clase la discusión de las preguntas, utilizando la relectura durante el proceso.</p> <p><b>L8</b> Entrega guías con preguntas que apuntan a la identificación de la postura del autor, ponderando las razones que brinda el texto para sostenerla.</p> <p><b>L9</b> Elabora preguntas que permiten hacer inferencias sobre las implicaciones de lo leído con la práctica social en la que se desenvuelve el lector.</p> <p><b>L10</b> Diseña guías de lectura con preguntas que invitan a identificar las informaciones relevantes, relacionándolas con otros textos.</p>
Mediación de la lectura	<p><b>L1</b> Presenta el autor, contextualizando su postura.</p> <p><b>L2</b> Aplica estrategias como establecer propósitos u objetivos de lectura, hacer predicciones a partir del título, elaborar y comprobar hipótesis, activar sus conocimientos previos.</p> <p><b>L4</b> Orienta el uso estratégico de las marcas textuales y paratextuales para favorecer la comprensión.</p> <p><b>L5</b> Reflexiona con el grupo acerca de los beneficios de usar estrategias de comprensión escrita antes, durante y después de leer.</p> <p><b>L7</b> Propone actividades, como hacer resúmenes tomando en cuenta las macrorreglas para resumir (selección, omisión, generalización e integración).</p>

**Tabla 4***Dimensión “estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Mediación de la escritura	<p><b>E2</b> Analiza en la clase textos modelos cuya forma y contenido es similar a la del esperado. Es decir, si el docente solicita escribir un informe de lectura, primero les muestra uno como ejemplo y lo analiza en clase.</p>
Situación de enunciación	<p><b>E1</b> Promueve la discusión con sus estudiantes sobre el destinatario al que va dirigido su texto y el propósito de la escritura.</p>
Criterios de evaluación	<p><b>E3</b> Da a conocer por escrito los criterios de evaluación antes de que los estudiantes comiencen a producirlo.</p> <p><b>E7</b> Propicia la autoevaluación utilizando los criterios establecidos.</p> <p><b>E8</b> Promueve la coevaluación a partir de los criterios establecidos.</p>
Uso de consignas	<p><b>E9</b> Entrega la consigna escrita con instrucciones sobre la bibliografía que deben consultar, función y estructura del texto a producir, extensión, destinatario (público a quién dirigirá su escrito).</p>
Escritura procesual	<p><b>E4</b> Ofrece tutorías a sus estudiantes para discutir sobre sus borradores intermedios.</p> <p><b>E5</b> Retroalimenta el primer borrador para que los estudiantes lo mejoren.</p> <p><b>E10</b> Facilita a los estudiantes esquemas de escritura que les sirven de guía para redactarlo.</p>
Escritura como producto	<p><b>E6</b> Califica la primera versión del texto producido por sus estudiantes cuyos comentarios justifican la puntuación dada.</p>

En la dimensión “concepciones de lectura y escritura” ([tabla 5](#)), en los docentes predominan creencias basadas en el desarrollo de competencias. El 62 % considera estas actividades como medios que sirven para establecer y motivar el diálogo, defender posturas, fundamentar ideas y desarrollar el pensamiento crítico. Además, el 54,8 % concibe la lectura y la escritura como prácticas que se aprenden en cada área del saber.

Este dato coincide con la afirmación que hace el 53 % de los docentes, relacionada con que es necesario guiar a los estudiantes con estrategias diversas durante la comprensión y producción escrita. Estos hallazgos revelan el reconocimiento de la función epistémica de la lectura y la escritura, así como la importancia de la mediación docente para que sean aprendidas y aprovechadas desde cada disciplina.

**Tabla 5***Concepciones de lectura y escritura basadas en competencias*

Categoría de análisis	Ítems	Promedio de acuerdo (%)
Interdisciplinariedad	CpC1	18,0
	CpC3	72,0
	CpC4	57,0
	CpC6	72,0
<b>Promedio</b>		54,8
Función epistémica	CPC7	74,0
	CPC8	50,0
<b>Promedio</b>		62,0
Mediación de la lectura y la escritura	CPC2	57,0
	CPC5	49,0
<b>Promedio</b>		53,0

Estos resultados son coherentes con las respuestas del cuestionario implementado, en la dimensión “implementación de estrategias de lectura” ([tabla 6](#)). En esta, el 64,8 % afirma que diseña y entrega guías que orientan la lectura y facilitan los procesos de comprensión con preguntas que responden a los diferentes niveles de análisis del discurso. De manera similar el 64,3 % expresa que implementan estrategias de mediación de la lectura como presentar al autor, usar estratégicamente marcas textuales y paratextuales, establecer propósitos para la lectura, hacer predicciones a partir del título, elaborar y comprobar hipótesis, activar conocimientos previos, releer, hacer resúmenes para demostrar la comprensión de lo leído y promover la reflexión

acerca de los beneficios de usar estrategias de comprensión escrita antes, durante y después de leer. Lo anterior corrobora los planteamientos de [Bazerman et al. \(2016\)](#) y [Carlino \(2013\)](#), respecto al potencial epistémico de la lectura y la escritura.

No obstante, en los docentes persisten concepciones reduccionistas sobre la lectura y la escritura, evidenciadas en las categorías que se muestran en la [tabla 7](#). El 18,5 % cree que se lee y escribe de manera mecánica, automática e instantánea, por lo que existe una única forma de leer y escribir. Asimismo, para el 19 %, estas son habilidades básicas; el 40 % cree que se aprenden de forma espontánea, y el 24,5 % asume que se adquieren por el simple hecho de haber recibido formación preuniversitaria.

**Tabla 6***Implementación de estrategias de lectura declaradas por los docentes*

Categoría de análisis	Ítem	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	La mayoría de las veces + siempre
Uso de guías	L3	2,3 %	8,0 %	20,5 %	35,2 %	34,1 %	69,3 %
	L6	2,3 %	6,8 %	23,9 %	34,1 %	33,0 %	67,1 %
	L8	9,1 %	11,4 %	29,5 %	30,7 %	19,3 %	50,0 %
	L9	3,4 %	8,0 %	14,8 %	40,9 %	33,0 %	73,9 %
	L10	5,7 %	13,6 %	17,0 %	34,1 %	29,5 %	63,6 %
	<b>Promedio</b>	4,6 %	9,6 %	21,1 %	35,0 %	29,8 %	<b>64,8 %</b>
Mediación de la lectura	L1	0,0 %	4,5 %	23,9 %	42,0 %	29,5 %	71,5 %
	L2	0,0 %	6,8 %	19,3 %	44,3 %	29,5 %	73,8 %
	L4	4,5 %	8,0 %	31,8 %	31,8 %	23,9 %	55,7 %
	L5	3,4 %	5,7 %	27,3 %	25,0 %	38,6 %	63,6 %
	L7	2,3 %	10,2 %	30,7 %	35,2 %	21,6 %	56,8 %
	<b>Promedio</b>	2,0 %	7,0 %	26,6 %	35,7 %	28,6 %	<b>64,3 %</b>

**Tabla 7***Concepciones de lectura y escritura por destrezas*

Categoría de análisis	Ítems	Promedio de acuerdo (%)
Habilidad básica	CPD1	<b>19,0</b>
Creencias mecanicistas	CPD2	18,0
	CPD3	19,0
	<b>Promedio</b>	1,5
Aprendizaje espontáneo	CPD5	<b>40,0</b>
Aprendizaje asumido	CPD4	10,0
	CPD6	39,0
	<b>Promedio</b>	24,5

En cuanto a la dimensión Eestrategias cognitivas y metacognitivas de la escritura” ([tabla 8](#)) un porcentaje significativo de docentes declara que utiliza diversas estrategias de enseñanza de la producción escrita, con un promedio general de 70,8 % en las escalas “la mayoría de las veces” y “siempre”.

De las categorías analizadas el uso de consignas es la estrategia con mayor presencia, el 78,4 % expresa que para la realización de tareas de escritura se entrega una consigna con instrucciones sobre la bibliografía que deben consultar, género discursivo que producirán, extensión, destinatario, entre otros. A esta le sigue la implementación de estrategias de evaluación de la escritura; el 77 % asegura que antes de comenzar la producción escrita da a conocer

los criterios de evaluación y los utiliza durante todo el proceso. No obstante, este dato se contradice con lo evidenciado en las consignas que conformaron el corpus estudiado, ya que el 31,4 % ([tabla 9](#)) contiene los criterios de evaluación de manera explícita y solo el 2 % de las consignas alcanzó la escala de “logrado” ([tabla 10](#)).

También hay incoherencias en la categoría “situación de enunciación”, pues el 71,6 % asegura que cuando propone la escritura de un texto motiva a determinar el propósito de la escritura, la forma en que se va a expresar, la estructura, el contexto de interacción, entre otras; sin embargo, solo el 3 % de las consignas de escritura contenía algunas de estas especificaciones. Estos hallazgos reflejan discrepancia entre lo declarado y lo ejecutado.

**Tabla 8***Implementación de estrategias de escritura declaradas por los docentes*

Categoría de análisis	Ítem	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	La mayoría de las veces + siempre
Mediación de la escritura	E2	2,3 %	9,1 %	28,4 %	30,7 %	29,5 %	<b>60,2 %</b>
Situación de enunciación	E1	4,5 %	3,4 %	20,5 %	28,4 %	43,2 %	<b>71,6 %</b>
	E3	0,0 %	1,1 %	5,7 %	18,2 %	75,0 %	93,2 %
Criterios de evaluación	E7	1,1 %	2,3 %	19,3 %	34,1 %	43,2 %	77,3 %
	E8	6,9 %	9,4 %	23,1 %	27,4 %	33,1 %	60,5 %
	<b>Promedio</b>	2,7 %	4,3 %	16,0 %	26,6 %	50,4 %	<b>77,0 %</b>
Uso de consignas	E9	2,3 %	2,3 %	17,0 %	28,4 %	50,0 %	<b>78,4 %</b>
	E4	6,8 %	9,1 %	29,5 %	30,7 %	23,9 %	54,6 %
Escritura procesual	E5	0,0 %	3,4 %	19,3 %	26,1 %	51,1 %	77,2 %
	E10	5,7 %	9,1 %	17,0 %	31,8 %	36,4 %	68,2 %
	<b>Promedio</b>	4,2 %	7,2 %	21,9 %	29,5 %	37,1 %	<b>66,7 %</b>
Escritura como producto	E6	9,1 %	6,8 %	14,8 %	30,7 %	38,6 %	<b>69,3 %</b>

Asimismo, el 66,7% de los docentes declara que toma en cuenta el enfoque centrado en el proceso para favorecer la producción escrita; mientras que el 69,3% expresa que califica la primera versión de los textos producidos por los estudiantes, práctica que pone de manifiesto la enseñanza de la escritura como producto. Este hallazgo evidencia que en la universidad coexisten dos concepciones de enseñanza de la escritura con una ligera tendencia hacia el enfoque tradicional. Calificar la primera versión de un texto se vincula con la idea de que escribir es una actividad cognitiva automática e instantánea, creencia que también se refleja en el 18,5% de los docentes, según las respuestas del cuestionario.

Los resultados anteriores son coherentes con la evaluación de las consignas de escritura, ya que solo en el 7,9% se promueve la escritura procesual y en el 19,4% se evalúan los aspectos lingüísticos, discursivo-textuales y normativos de la Lengua Española, lo que evidencia una aproximación relevante. Esta práctica contradice las ideas

de [Scardamalia y Bereiter \(1992\)](#), para quienes desarrollar la lectura y escritura de forma procesual es lo que va a facilitar la formación de lectores y escritores expertos, capaces de transformar el conocimiento y crear nuevos textos.

## Conclusiones

Los hallazgos refuerzan la necesidad de una articulación teórico-práctica más sólida sobre los puntos de desencuentros identificados, pues escribir de manera procesual requiere del apoyo constante de los docentes ([Carlino, 2010](#); [Castelló, 2014](#)). No obstante, para que estos puedan planificar y ejecutar prácticas de lectura y escritura situadas, es preciso que en las instituciones educativas se cuente con un plan de capacitación sobre alfabetización académica bajo la metodología de investigación acción, la cual va a permitir la reflexión sobre la práctica. En consecuencia, las concepciones de los docentes cambiarían al reconocer el valor epistémico de estas competencias.

**Tabla 9***Nivel de logro de las consignas por criterios*

Criterios para evaluar las consignas de escritura	Valor del criterio	Valor promedio	Calificación porcentual
Producto	6	2,0	34,0
Contenido y respeto por la propiedad intelectual	6	1,7	27,9
Operación o acción para ejecutar	6	1,9	31,4
Pautas del proceso cognitivo de la escritura	4	0,3	7,9
Sentido de la actividad/situación de enunciación	5	0,2	3,0
Coherencia, cohesión y normativa	3	0,6	19,4

**Tabla 10***Evaluación general consignas de escritura*

Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Logrado (21 a 30 puntos)	1	2
Medianamente logrado (11 a 20 puntos)	12	20
Escasamente logrado (1 a 10 puntos)	39	65
No logrado (0 puntos)	8	13
Total	60	100

Según los resultados, aunque un grupo numeroso de los docentes valora el poder epistémico de la lectura y la escritura, y afirma que implementa estrategias cognitivas y metacognitivas para su enseñanza, en el análisis de las consignas se evidencia lo contrario. Esto refleja una brecha entre lo declarado y lo ejecutado. En definitiva, es crucial que los programas de las asignaturas cuenten con especificaciones respecto al abordaje de los procesos de comprensión y producción, lo cual implica contar con un sistema de evaluación coherente con estos.

En este sentido, las contradicciones entre discurso y práctica, es decir la manera en que se concibe y se construye el conocimiento, genera implicaciones que afectan la calidad de la enseñanza. Esto lleva a asumir concepciones desactualizadas, aplicar enfoques tradicionales, así como la formación de futuros profesionales con escasas competencias.

Asimismo, los hallazgos reflejan el alto nivel de acuerdo que tienen los docentes respecto a la necesidad de fomentar la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Muchos afirman que estas tareas no pueden relegarse únicamente a una disciplina, ya que a cada área le corresponde contribuir al fomento de estas actividades mediante estrategias que posibiliten la generación de discursos académicos diversos. Estudios previos ([Carlino, 2013](#); [Montenegro de Olloqui, 2017](#); [Núñez Cortés y Errázuriz Cruz, 2020](#)) insisten en la necesidad de institucionalizar la alfabetización académica mediante acciones como la creación de centros de escritura y programas de formación continua.

Leer y escribir implica poseer competencias que no se desarrollan de manera espontánea; por consiguiente, es necesario promover la reflexión acerca de los beneficios de implementar estrategias de comprensión y producción escrita. En este sentido, aunque los resultados muestran que más de la mitad de los docentes valora la enseñanza interdisciplinar de estas competencias, esto no se refleja en las consignas analizadas, en las cuales se evidencia escasa orientación procesual.

Esto constituye una oportunidad de mejora, pues todos los docentes universitarios deberían utilizar la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas y mediadas.

En el ámbito académico, se requiere de docentes que, además de tener dominio cognitivo, tecnológico y pedagógico, estén capacitados para enseñar a leer y a escribir los géneros discursivos de su área disciplinar y desarrollar las competencias planteadas en los programas de las asignaturas; además, que consideren estas competencias como conocimientos procesuales y crecientes que se adecuan de acuerdo con las discursividades y los contextos en que se realizan.

Los docentes universitarios tienen la responsabilidad de asumir la alfabetización académica como una práctica permanente; por consiguiente, deben generar espacios reflexivos encaminados a replantear su accionar pedagógico. Esto implica orientarlos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas a utilizar para favorecer el involucramiento de los estudiantes en experiencias académicas de lectura y escritura de géneros discursivos propios de su disciplina.

Es preciso elaborar un plan de acción que contemple políticas institucionales con propuestas de modificación curricular que integren de manera efectiva la alfabetización académica en todas las áreas del conocimiento. Asimismo, es vital implementar un programa de formación continua con el claro objetivo de capacitar a los docentes en el uso de estrategias de lectura y escritura, y, por consiguiente, enseñar a los estudiantes a comprender y producir textos propios de su disciplina, pues en cada área se lee y se escribe con propósitos distintos. Este enfoque interdisciplinar promueve prácticas integradas no solo en lengua, sino en todas las demás áreas del conocimiento.

Es pertinente que en las aulas universitarias se utilicen estrategias de lectura y escritura que favorezcan la construcción y transformación del conocimiento; sin embargo, persiste el uso de estrategias en las cuales no se priorizan los procesos cognitivos, sino más bien el producto.

Por último, constituye un desafío incluir la alfabetización académica en el currículo universitario, puesto que requiere del establecimiento de políticas educativas institucionales y que en estas se garantice la sostenibilidad del plan de acción, aun con los cambios de gestión que se produzcan a través del tiempo. Por ello, es importante contar con los recursos y tiempo necesarios para su implementación efectiva, lo cual se puede concretar con la creación de centros de lectura y escritura.

## Limitaciones

Como el estudio se realizó en una institución específica de Educación Superior en la República Dominicana, los resultados no son generalizables. Sin embargo, puede replicarse en instituciones y contextos diversos. Dado que el estudio se basó en una encuesta y un análisis documental, sería conveniente que en futuras investigaciones se complemente con grupos focales o entrevistas, ya que con estos podrían robustecerse los hallazgos para ofrecer una mejor comprensión del tema.

## Reconocimientos

Este artículo es un resultado directo del proyecto “Alfabetización académica: fortalezas, desafíos y oportunidades en la formación docente”, el cual fue posible gracias al apoyo financiero del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a través de la Vicerrectoría de Investigación, bajo el código VRI-PI-6-2022-032.

## Referencias

- Arciniegas Lagos, E., y Arenas Hernández, K. A. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, 47(2), 306-333. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6588>
- Astudillo Calderón, J. F. (2023). La alfabetización académica en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 812-827. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5368](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5368)
- Barranco, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 9(17), 9-15. <https://doi.org/10.29197/cpu.v9i17.163>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Canett, K. M. (2024). *Prácticas docentes de alfabetización y escritura universitaria estudiantil en las áreas de Pedagogía y Lenguas de la Universidad Autónoma de Baja California*. XVII Congreso Nacional de Investigación educativa. <https://r.issu.edu.do/5T>
- Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En H. M. Jacobo García (coord.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistemática* (pp. 121-142). EDIUS. <https://r.issu.edu.do/Bn>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cisneros Estupiñán, M., y Olave Arias, G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones. <https://r.issu.edu.do/nBV>
- Ibáñez, R., y González, C. (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://r.issu.edu.do/3z>
- Leal Isida, M. R., y Carrizales Guerra, Y. M. (2024). Tutorías y talleres: intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias. En K. Rengifo-Mattos y E. M. Ochoa-Villanueva (eds.), *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos* (pp. 95-118). ITESO. <https://doi.org/10.31391/NVGM7366>

- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30-39.
- Martí-Climent, A., Reig, A. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos*, 23(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.386](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386)
- Martinez-Carlos, G., y Cajavilca Hidalgo, N. H. (2025). Desentrañando la escritura académica: metaanálisis de estrategias efectivas en la enseñanza universitaria 2013-2023. *Revista Tribunal*, 5(10), 440-459. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.123>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2020). *Informe de sistematización de la meta presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana (Normativa 09-15)*. <https://r.issu.edu.do/ze>
- Moncada, F., Ibáñez, R., Velásquez, M., y Cornejo, F. (2017). La escritura y la lectura como medios para acceder al conocimiento disciplinar: resultados de una intervención situada. En R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 167-195). Ediciones Universitarias de Valparaíso. [https://www.researchgate.net/publication/328443421\\_Alfabetizacion\\_disciplinar\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_Leer\\_y\\_escribir\\_para\\_aprender](https://www.researchgate.net/publication/328443421_Alfabetizacion_disciplinar_en_la_formacion_inicial_docente_Leer_y_escribir_para_aprender)
- Montenegro de Olloqui, L. (2017). *Leer y escribir en el nivel superior: lecciones aprendidas y desafíos del programa institucional de alfabetización académica llevado a cabo con tres cohortes de profesores*. <https://r.issu.edu.do/Wr>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en Educación Superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Núñez Cortés, J. A. (2023). Necesidades de formación en escritura académica de estudiantes universitarios de Educación y respuesta del Centro de Escritura. En Centro de Lingüística Aplicada (ed.), *Serie de comunicación social* (pp. 257-261). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/715666>
- Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Rosario-Grullón, Y., Viñas-Marte, R., y Calderón, L. (2024). Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura. *Enunciación*, 29(1), 102-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.21729>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://r.issu.edu.do/3K8>
- Serra, M. E. (2022). Enseñanza de escritura académica en la formación de enfermería neonatal. *Revista Enfermería Neonatal*, 14(40), 30-37. <https://www.revista.fundasamn.org.ar/revista-enfermeria-neonatal-40/>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Serrano-Moreno, M. S., Oliveros-Rodríguez, E., y Moreno-Balza, E. A. (2025). Escritura científica en educación superior: proceso epistémico y argumentativo. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-27. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/40413>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprender a crear y validar instrumentos como un experto*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://r.issu.edu.do/RX>

