

INVESTIGACIONES

Efectos de la literacidad académica-científica en las habilidades lectoescriturales de estudiantes universitarios

Effects of academic-scientific literacy
on the reading and writing skills of university students

Janira Isabel Kino-Saravia^a
Wilmer Enrique Vidaurre-García^a
Edgar Mitchel Lau-Hoyos^a

^a Universidad César Vallejo, Perú.
jkino@ucv.edu.pe, wvidaurre@ucv.edu.pe, mlahu@ucvvirtual.edu.pe

RESUMEN

La finalidad de esta investigación fue evaluar cómo las competencias comunicativas lectoescriturales pueden mejorar significativamente ante la intervención de estrategias de literacidad académica. La investigación fue de tipo aplicada, cuantitativa, explicativa y cuasiexperimental. La muestra conformada por 232 estudiantes de diversas carreras del V ciclo: el GE estuvo conformado por 116 estudiantes y el GC, por 116. Los instrumentos de recojo de datos fueron un cuestionario, una prueba de conocimientos y una guía de observación. Los resultados demostraron que las competencias comunicativas lectoescriturales mejoraron significativamente con la aplicación de estrategias de literacidad académica, con un p-valor <0.05. A nivel descriptivo se revelaron cambios entre el (GE) y el (GC) después de la implementación del programa. Se concluyó que, la aplicación de estrategias como la indagación, planificación, textualización, revisión y edición final mejoran las habilidades lectoescriturales en la redacción de textos académicos científicos en contextos universitarios.

Palabras clave: lectura, escritura, redacción, enseñanza superior.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate how literacy communication skills can be significantly improved through the use of academic literacy strategies. The research was applied, quantitative, explanatory, and quasi-experimental. The sample consisted of 232 students from various fifth-year degree programs: the EG consisted of 116 students and the CG consisted of 116 students. The data collection instruments were a questionnaire, a knowledge test, and an observation guide. The results showed that literacy communication skills improved significantly with the application of academic literacy strategies, with a p-value <0.05. At the descriptive level, changes were revealed between the EG and the CG after the implementation of the program. It was concluded that the application of strategies such as inquiry, planning, textualization, revision, and final editing improves literacy skills in the writing of scientific academic texts in university contexts.

Keywords: reading, writing, composition, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Estos últimos años muchos son los estudios que han demostrado la existencia de serias deficiencias en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes, desde los niveles de educación básica hasta la educación universitaria, principalmente en las áreas de lectura y escritura académica. Entre las debilidades más comunes se encuentran las gramaticales, ortográficas, sintácticas, de coherencia y cohesión textual, todas detectadas en los textos académicos, lo que impacta negativamente en el rendimiento académico y en la calidad profesional (Hernández et al., 2021; Amat et al., 2020; Morales-Escobar y Flores-Parra, 2022).

Mohamed-Amar y Mohamed-Amar (2024) destacan que, más del 50% de estudiantes universitarios escriben con poca frecuencia textos académicos, no emplean los procesos secuenciales para organizar sus ideas para la redacción textual, y no buscan información en fuentes confiables. Tal es así que, más de la mitad de ellos siguen sin lograr las competencias lectoescritoras básicas requeridas para la vida universitaria (Bos et al., 2019).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la lectoescritura en la educación superior enfrenta problemas significativos, especialmente debido a las desigualdades sociales, económicas y culturales que experimentan muchas familias, dificultades de acceso a la educación y falta de calidad educativa en sus escuelas. En el mundo, los estudiantes de contextos menos favorecidos a menudo carecen de preparación suficiente en habilidades de lectura y escritura (en la educación básica), lo cual impacta negativamente el desempeño en la universidad. También, se destaca que la falta de programas de alfabetización avanzada y el enfoque limitado en el aprendizaje a lo largo de la vida dificultan que muchos estudiantes se adapten a las demandas académicas y laborales modernas (UNESCO, 2023). Alrededor de un 65-77% de estudiantes universitarios aún tienen dificultades para consolidar habilidades lectoescriturales esenciales para el éxito académico, agravadas por la escasa práctica, dificultades en el pensamiento crítico, y el manejo del lenguaje académico (Alfaro et al., 2024).

En el contexto latinoamericano, se ha evidenciado una creciente preocupación por brindar una solución poniendo en práctica la aplicación de programas didácticos de intervención que traten el problema de raíz (Sánchez et al., 2021; Amat et al., 2020).

Los principales factores que afectan el desarrollo de estas habilidades son las desigualdades socioeconómicas y culturales en las que se desarrollan educativamente los estudiantes, el poco apoyo a los programas de formación lectora antes del ingreso a la vida universitaria, el leer por obligación más que por placer, y la poca afinidad con el lenguaje técnico en textos de mayor complejidad al llegar a la universidad (Rodríguez-Ávila et al., 2025). Sin embargo, a pesar de las dificultades que encuentran, es importante incidir que, el desarrollo de estas habilidades (leer y escribir) en el contexto universitario se ha convertido hoy en un pilar fundamental en la formación del futuro profesional (Kurbonboyeva, 2025; Sánchez, 2024). Estas competencias que requiere el estudiante universitario no solo se tratan de saber leer y escribir como una habilidad básica, sino que requiere una profunda capacidad de reflexión, interpretación y criticismo al redactar un texto en el que finalmente vertirá los resultados de su proceso investigativo, pues de ello depende su calidad académica y científica (Vila et al., 2023; Moreira-Aguayo y Venegas-Loor, 2020; Mohamed-Amar y Mohamed-Amar, 2024). Dünder (2016) sugiere que la escritura académica debe ser abordada en todos los niveles de formación educativa, desde la educación básica primaria hasta la educación superior universitaria, no solo por el docente de lengua sino por todas

las materias de aprendizaje, sin embargo se ha encontrado que la escuela parece no ser suficiente para el desarrollo de la competencia escritural; por ello es necesario que las universidades implementen nuevos programas en el marco de sus planes de estudio, dedicados a la formación escritural de tipo académico.

Este estudio responde a la problemática lecto-escritura universitaria, ya que provee de estrategias para mejorar la redacción en la producción de textos académicos científicos como los trabajos de investigación, proyectos y tesis. Socialmente beneficiará a la comunidad académica de todas las carreras universitarias, ya que la escritura es una actividad que atañe a todas las profesiones. Metodológicamente, se implementó un programa de redacción académica científica, y se diseñaron dos instrumentos que midieron las competencias comunicativas lecto-escriturales en entornos universitarios. Por todo lo expuesto, esta investigación propone: determinar el impacto de un programa de literacidad académica-científica de proceso en el desarrollo de competencias comunicativas lecto-escritoras en estudiantes de una universidad privada, Chiclayo, Perú.

2. LITERACIDAD ACADÉMICA-CIENTÍFICA

El término “Literacidad académica” surgió en el ámbito anglosajón para referirse a las prácticas de lectura y escritura propios de contextos académicos, entendidas como procesos sociales, culturales y discursivos (López, 2022). Según los nuevos estudios de literacidad (NEL), el texto escrito es una herramienta utilizada en un contexto sociocultural para llevar a cabo ciertas prácticas letradas sociales en una comunidad, lugar y tiempo específicos (Cassany, 2006). Por ello, se resalta que las prácticas de lectura y escritura son actividades sociales e ideológicas sujetas a relaciones de poder (Street, 2014): lo que quiere decir que, leer y escribir no son actos neutrales, individuales o meramente técnicos, sino que funcionan como medios para participar en la sociedad o en las comunidades académicas, comunicar ideas, construir identidades y relacionarse socialmente (Zavala, 2011).

Estas prácticas letradas están influenciadas por ideologías, es decir por sistemas de valores, creencias y normas que guían lo que se considera legítimo o válido. Desde esta perspectiva, se critica los enfoques tradicionales que considera la lectura como una habilidad técnica o proceso cognitivo aislado y propone un estudio situado que toma en cuenta las experiencias y visiones de los estudiantes (Cassany, 2006; Street, 2014; Orellana, 2024; Zavala, 2011). Existen algunas diferencias conceptuales con respecto al término “Literacidad” “alfabetismo”, “alfabetización”, “literacia”, “escrituralidad” o “cultura escrita” (Cassany, 2006). Es importante aclarar el concepto de cada uno: la literacidad abarca no solo la habilidad de leer y escribir, sino también el uso social, cultural e ideológico de estas prácticas; Alfabetismo o alfabetización tradicional, es la capacidad básica de decodificar el código escrito, reconocer letras, sonido y formas de palabras y oraciones, centrado en la habilidad mecánica y funcional para leer y escribir; Escrituralidad se entiende como la competencia relacionada con la escritura, no solo desde el aspecto técnico, sino en la práctica discursiva y comunicativa en contextos sociales específicos; y Cultura escrita, se refiere al conjunto de prácticas, usos, normas y valores vinculados a la lectura y escritura que forman parte de una cultura determinada (Cassany, 2006).

Por su parte, Orellana (2024) hace una diferencia entre alfabetización académica y literacidades académicas, la primera se enfoca en las prácticas docentes e institucionales para

integrar a los estudiantes en los géneros discursivos propios de sus disciplinas. En cambio, la segunda busca entender las prácticas letradas desde una perspectiva socio cultural, lingüística y etnográfica valorando el contexto social y cultural en las que ocurren estas prácticas. La alfabetización se enfoca únicamente en las habilidades técnicas para codificar y decodificar símbolos gráficos, mientras que la literacidad abarca las prácticas sociales vinculadas con la lectura y escritura dentro de distintos contextos socioculturales (Zavala, 2004).

Por otro lado, el término “letrado” utilizado frecuentemente en el contexto de literacidad académica, hace referencia a las personas que cuentan con habilidades, valores y conocimientos de una cultura social escrita, en oposición al “alfabetizado”, que corresponde a la persona que solo sabe usar el código escrito. En este sentido, Riffo et al. (2018), afirman que dentro de las primeras etapas del proceso de alfabetización las habilidades relacionadas con los sonidos del lenguaje y el manejo del vocabulario tienen un papel fundamental en el desarrollo de la lectura y comprensión de textos, solo así podrán mejorar en la redacción. Lo que se deduce es que toda persona que se convierte en un “sujeto letrado” en su área disciplinar, requiere haber pasado por la alfabetización, para posteriormente aplicar la literacidad, debido a su dominio de discursos más complejos en contextos académicos.

Existen diversos enfoques teóricos que explican la literacidad académica como: Street (2014), leer y escribir están vinculadas a significados culturales y relaciones de poder. Además, propuso dos modelos: el autónomo, centrado en habilidades técnicas de escritura, y el ideológico, considera la literacidad como una práctica social compleja.

Carlino (2013) manifiesta que, estas prácticas letradas no son habilidades genéricas, sino procesos situados en cada campo disciplinar. Por lo que enfatiza que, leer y escribir en la universidad son prácticas en desarrollo, vinculadas a la participación en comunidades académicas y profesionales. Esta perspectiva implica que los docentes deben diseñar actividades para que los estudiantes se apropien progresivamente de las convenciones discursivas de sus disciplinas. Por lo tanto, los modos de leer y escribir, que incluyen buscar, elaborar y comunicar conocimientos, varían según el área de estudio y el contexto.

Por su parte, Cassany, indica que, la literacidad va más allá de la simple decodificación de textos, implicando también la capacidad de identificar los significados implícitos y la ideología que se lee entre líneas” (Cassany, 2006). Su enfoque sociocultural integra perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas para entender la lectura y escritura como prácticas culturales que reflejan la historia, tradiciones y hábitos comunicativos de cada comunidad. El autor concibe la literacidad como todo lo que se hace con los textos en un grupo social, considerando los discursos como reflejo de valores, actitudes y estructuras sociales, lo que abre paso a conceptos como multilateralidad (lecturas de múltiples textos en variados contextos), bilingüedad (uso de dos lenguas), literacidad electrónica (lectura en entornos digitales), y literacidad crítica, que examina las relaciones de poder en los discursos (Cassany, 2021).

Finalmente, Coronado (2021) manifiesta que, la literacidad académica-científica corresponde a un conjunto de competencias escritas esenciales para la formación y desempeño del investigador en la educación superior. La escritura científica es fundamental para comunicar los resultados de una investigación de manera clara, precisa y objetiva y su dominio requiere del desarrollo de habilidades discursivas y textuales. Además, la literacidad científica otorga la importancia al dominio de la intertextualidad, entendida como la relación entre textos mediante la citación adecuada, y en consecuencia evitar el plagio (Carranza y Pérez, 2020). En síntesis, para poner en práctica la lectoescritura

científica, esta debe ser contextualizada en el marco de la ciencia, en la que se combina el acceso a conceptos, el manejo de la metodología científica y la comprensión crítica de las situaciones problemáticas de la realidad contextual.

Para la escritura de textos académicos en contextos investigativos y científicos se requiere de disciplina, orden y organización; para ello, se propone que todo texto académico con fines divulgativos en el campo científico debe cumplir con las siguientes fases: indagación-planificación-textualización-revisión-reescritura, los cuales son respaldados por teóricos como Flower y Hayes (1981) quien considera que la escritura debe tomar en cuenta los procesos cognitivos del escritor (planificar, traducir y revisar); Nistrand (1982), la escritura es un proceso social y dialógico donde la relación escritor-lector y la interacción comunicativa son centrales para la construcción del significado en el texto. El mismo autor propone como proceso escritural las etapas de invención, planificación, estilo, memoria y entrega. Beaugrande y Dressler (1981) se centró en las normativas textuales (coherencia, cohesión, adecuación, informatividad, situacionalidad, intencionalidad y aceptabilidad) que determinan cuando una secuencia lingüística puede ser considerada un texto comunicativo. Bereiter y Scardamalia (1987), citado por Álvarez y Ramírez (2006), describen 2 enfoques: el modelo de “decir el conocimiento” (consiste en recuperar la información de la memoria a largo plazo y volcarla al texto sin una planificación) y el modelo “transformar el conocimiento” (implica establecer metas, resolver problemas, y transformar continuamente el conocimiento y el texto); y Cassany (2021) considera la escritura como un proceso dinámico, no lineal y contextualizado en el que intervienen factores cognitivos, sociales y discursivos.

Se concluye que, la literacidad académica es un conjunto complejo de prácticas socioculturales que involucra no solo habilidades técnicas de lectura y escritura, sino la capacidad de comprender, producir y comunicar textos con sentido crítico y adaptados a contextos específicos de las comunidades académicas. Por último, el desarrollo adecuado de la literacidad científica y académica es fundamental para la formación de investigadores competentes capaces de comunicar sus hallazgos de forma clara, rigurosa y ética, en un marco social y cultural específico.

3. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTOESCRITURALES

Es un concepto complejo que integra conocimientos lingüísticos, habilidades para interactuar, estrategias comunicativas y manejo de medios digitales. Su desarrollo es fundamental para el éxito académico y la preparación profesional, ya que permite a los estudiantes expresar sus ideas con claridad, colaborar eficazmente y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento (Cardona, 2025).

Para Hymes (1972) y Mota (2023) es el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten una interacción efectiva, considerando tanto la forma y la función del lenguaje. En la universidad esto implica expresar ideas con claridad, comprender textos complejos, participar en discusiones académicas y elaborar presentaciones coherentes. Canale y Swain (1980) y Flores (2014), amplían el concepto señalando que incluye dimensiones gramaticales, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas por lo que los estudiantes deben adaptar su comunicación al contexto y a la audiencia. Esto requiere no solo conocimiento lingüístico, sino también habilidades de argumentación, negociación, persuasión y comprensión intercultural.

Por otro lado, Campbell et al. (2017) refieren que, la competencia textual o discursiva es la más requerida en los ámbitos académicos, puesto que se requiere producir textos de diversos géneros. El logro de esta competencia en un estudiante se expresa a través del dominio en la organización y secuenciación de oraciones para producir textos coherentes. La producción textual como parte de la competencia comunicativa lectoescritora, es una actividad determinante en la formación profesional, principalmente si se trata de la composición de trabajos de investigación los cuales se deben presentar en su forma escrita y en su forma oral (Sandoval-Cárcamo et al., 2022). Todo texto escrito es el resultado de un proceso escritural. Este proceso implica la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la nueva información, la organización de la misma, la escritura propiamente dicha, la evaluación previa del producto escrito y la presentación del texto final (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1999; Carlino, 2005). En este proceso el escritor puede regresar a algunas de las etapas para reforzar o reformular lo escrito (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2006 y Carlino, 2004). Así pues, la competencia escritora incluye la habilidad para escribir, tomando en cuenta los procesos y subprocesos que guían la producción textual con sentido completo y significado textual (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987 y Beaugrande, 1997).

Las competencias comunicativas lectoescritoras permiten desarrollar habilidades de producción textual que implica el respeto por el proceso escritural, entre los que a continuación se mencionan:

- (1) *Competencia comunicativa de recuperación y análisis de información.* Según Bereiter y Scardamalia, 1987 consiste en la recuperación de la información en la memoria activa, la generación de nuevas ideas, y nuevas conexiones conceptuales, estas primeras ideas que emergen son las consideradas más relevantes y sirven como base para expandir contenidos y generar nuevos conocimientos para el inicio de la escritura. Cortés et al. (2013), la denomina “info-competencia”, esta es la capacidad de identificar, recuperar y utilizar información, esencial en cualquier proceso comunicativo.
- (2) *“Competencia comunicativa de organización”*, son habilidades que facilitan la estructuración y presentación de la información, asegurando que el mensaje sea comprendido por el receptor (Bermúdez y Gonzales, 2011). Flower y Hayes (1981) indican que esta competencia se adquiere al desarrollar habilidades de planificación y organización de la tarea, se definen los objetivos, se genera y se organiza la información relevante. Esta etapa del proceso busca que el texto refleje la progresión de conocimientos considerando recursos, acciones, y la resolución de problemas. Según el mismo autor esta es una actividad constante y dinámica.
- (3) *“Competencia comunicativa de textualización”*, para Flower y Hayes (1981) esta competencia pone en práctica habilidades para recuperar el contenido semántico almacenado en la etapa anterior de organización y se pasa a elaborar un producto verbal (en su forma escrita) haciendo uso de las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. Esta competencia respaldada por Canale y Swain (1980), la definen como un conjunto integrado de habilidades que incluyen competencias gramaticales (dominio de reglas léxicas, sintácticas, y semánticas), discursiva (capacidad para organizar y cohesionar un texto, asegurando la coherencia y adecuación haciendo uso de recursos lingüísticos) y estratégica (uso de recursos verbales y no verbales para superar los errores o dificultades comunicativas).

- (4) “*Competencia comunicativa de Corrección Textual*”, para Flower y Hayes (1981) esta competencia se desarrolla en la fase de revisión textual, que implica releer, evaluar y modificar el texto para mejorar su coherencia, cohesión y adecuación. Este momento no solo ocurre al final de la escritura, sino en todo momento. Para Cassany (2006), la corrección no solo es un acto mecánico, sino que requiere conciencia lingüística, reflexión crítica, y atención a las propiedades textuales.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue aplicada, de enfoque cuantitativo, de alcance explicativo, de corte longitudinal y de diseño cuasi experimental; se inició con una evaluación diagnóstica (pretest) aplicado tanto al grupo experimental (ge) como al control (Gr. Cont.); a continuación, se implementó un programa de literacidad académica científica con el propósito de intervenir directamente en el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescritoras en estudiantes universitarios, el cual fue aplicado, sólo al (Gr. Exp.) en el marco del desarrollo de un curso de investigación formativa. Por otro lado, el grupo control no contó con la implementación del programa ni con un plan de redacción, por lo que desarrollaron las sesiones de manera tradicional. Posterior a ello, se volvió a aplicar los instrumentos (postest) a ambos grupos (Gr. Exp. y Gr. Cont.) con la intención de conocer la evolución o nivel de desarrollo de las competencias comunicativas lectoescritoras después de la aplicación del programa de intervención.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por 1562 estudiantes del quinto ciclo matriculados en la experiencia curricular denominada metodología de la investigación científica en una universidad privada de Chiclayo, en Perú, durante el primer semestre académico del año 2024.

La muestra fue probabilística con selección aleatoria simple, la cual estuvo conformada por 232 estudiantes entre los 19 a 25 años de edad: 116 en el grupo experimental (GE-B2, B3 y B5) y 116 en el grupo control (GC-B4, C3 y B8), distribuidos en seis aulas de diversas escuelas profesionales. Se incluyeron únicamente estudiantes matriculados en la mencionada experiencia curricular y pertenecientes al quinto ciclo del semestre 2024-1, se excluyeron aquellos que no cumplían estos criterios.

Tabla 1. Muestra de estudio

Por género	AULA B2	AULA B3	AULA B4	AULA B5	AULA C3	AULA B8	Tota l
Masculino	24	23	16	21	22	25	131
Femenino	14	17	20	17	18	15	101
TOTAL	38	40	36	38	40	40	232

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes de la muestra divididos por secciones y géneros.

4.3. TÉCNICA E INSTRUMENTO

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta y la observación, cuyos instrumentos fueron (a) Cuestionario de percepción, sobre competencias lecto-escriturales (CCLE), conformado por 26 ítems tipo Likert; (b) Prueba objetiva de conocimientos, sobre habilidades lectoescritoras, con 26 ítems; y, (c) Guía de observación, para la evaluación del cumplimiento de las normas de redacción científica y académica, con 14 ítems.

Todos los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos tomando en cuenta los criterios de coherencia, relevancia, claridad y suficiencia en cada uno de los ítems planteados. La confiabilidad se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo como valores: Cuestionario de CCLE: $\alpha = 0.96$; Prueba de conocimientos: $\alpha = 0.98$; y, Guía de observación: $\alpha = 0.89$. Estos valores evidencian una consistencia interna excelente en cada instrumento.

El “Programa de literacidad académico-científico” fue desarrollado durante 12 sesiones con 4 horas, cuyo producto final fue la presentación de un trabajo de investigación. En cada uno de los talleres se pusieron en práctica las 5 fases de lectoescritura académica-científico (indagación, organización o planificación de la información, textualización o escritura textual, revisión o evaluación de la escritura y escritura del texto final). En la etapa de indagación, se desarrollaron estrategias de búsqueda de información a través de diversas bases de datos; en la etapa de planificación, se aplicaron estrategias de organización de información, como esquema de jerarquización de información como mapas conceptuales, índices y tablas de sistematización de la información indagada; en la etapa de textualización, se emplearon estrategias de escritura secuencial y lógica de la información planificada, se pasó a escribir y se aplicó las norma textuales de coherencia y cohesión textual (uso de la unidad temática y uso de conectores lógicos, referencias, deícticos, uso de signos de puntuación y tildes); en la etapa de revisión textual, se aplicó la estrategia de la verificación y evaluación de todos los aspectos relacionados al cumplimiento de las normas gramaticales, ortográficas, semánticas, sintácticas, y formales del texto redactado; finalmente, la etapa de la edición final, consistió en aplicar estrategias de la presentación final del texto o producto académico-científico, se verificó el formato institucional, y los aspectos relacionados con el cumplimiento de las normativas de citación y referenciación.

4.4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El procedimiento de recolección de datos implicó en primer lugar la solicitud de autorización por parte de la institución universitaria, posterior a ello, los estudiantes firmaron el consentimiento informado, solo así fue se procedió a recoger de información requerida para la investigación, se inició con el pretest (cuestionario de competencias comunicativas lectoescriturales), y luego se realizó la intervención a través del programa de literacidad durante 12 semanas, posterior a ello se aplicó el postest (cuestionario de competencias comunicativas lectoescriturales).

4.5. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recolectados del pretest y el postest fueron procesados mediante el software SPSS versión 27 y Microsoft Excel. Se realizó un análisis estadístico descriptivo mediante

frecuencias y porcentajes, además de un análisis inferencial. La normalidad de los datos se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Dado que, los datos no se ajustaron a una distribución normal, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para contrastar la hipótesis de diferencia de medias entre ambos grupos.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En este estudio se consideró importante mantener el anonimato y el respeto a la decisión de participar de manera autónoma de cada estudiante. Los estudiantes por ser mayor de edad firmaron un consentimiento informado antes de responder a cada uno de los instrumentos aplicados. Por lo tanto, los principios éticos que se asumieron se basaron en el código de ética de la institución universitaria en la que se aplicó el estudio cuyos principios son: la integridad científica, la autonomía, la justicia, el respeto, la veracidad y la rigurosidad científica.

5. RESULTADOS

En un primer momento se realizó el análisis estadístico descriptivo de la variable en estudio en el que se tuvo como objetivo específico 1: Medir el nivel de competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes universitarios.

5.1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTOESCRITURALES

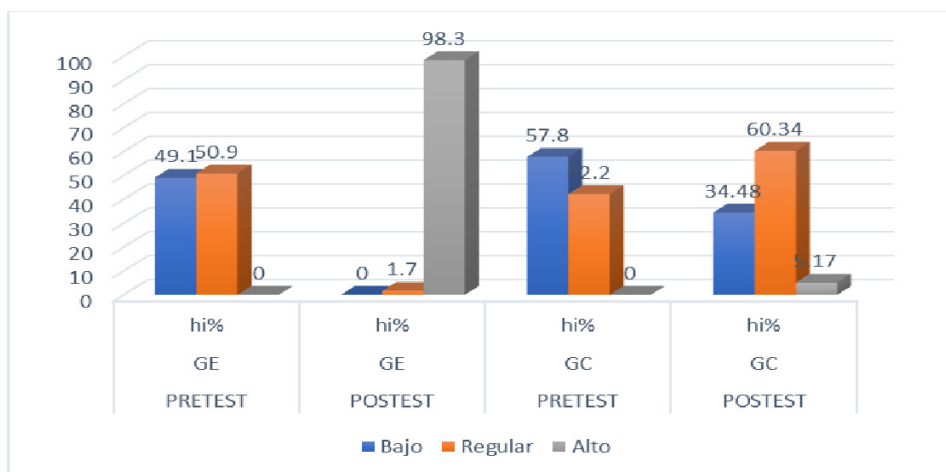


Figura 1. Competencias comunicativas lectoescriturales en estudiantes universitarios.

En la Figura 1 se observa que las competencias comunicativas lecto escriturales de los estudiantes de pregrado, muestra que, en el pretest el (GE) tuvo un predominio del 50.9% en un nivel Regular, seguido por el 49.1% en bajo, y el (GC), 57.8% en bajo y el 42.2% en regular. Mientras que, en el postest, en el (GE), el predominio fue del 98.3% en

alto, seguido del 1.7% en regular, y el (GC), el 60.34%, se ubicó en regular, el 34,48%, en bajo, y el 5.17% en alto. Estos resultados muestran que los estudiantes de ambos grupos (E y C) al iniciar el semestre, época en el que se aplicó el pretest presentaron un dominio regular a bajo de competencias comunicativas de tipo lectoescritural de textos académicos científicos, demostrando un cambio al finalizar el semestre académico y después de la aplicación del programa de literacidad, pasando a un nivel alto, esto en cuanto al grupo (GE) al que se le aplicó el experimento de prueba.

Tabla 2. Análisis de las capacidades comunicativas lecto-escriturales en estudiantes universitarios

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	NIVEL	PRETEST		POSTEST	
		GE hi%	GC hi%	GE hi%	GC hi%
Capacidad para recuperar Información	Muy bajo	3.4	5.2	6.9	1.7
	Bajo	55.2	52.6	0.0	36.2
	Regular	36.2	37.9	1.7	47.4
	Alto	5.2	4.3	98.3	14.7
	Muy alto	0	0.0	0.0	0
	TOTAL	100	100	100	100
Capacidad para ordenar, jerarquizar y organizar la Información	Muy bajo	10.3	9.5	0	5.2
	Bajo	44.8	49.1	0	32.8
	Regular	39.7	39.7	0	50
	Alto	5.2	1.7	100.0	12.1
	Muy alto	0	0	0	0
	TOTAL	100	100	100	100
Capacidad para textualizar o poner en su forma escrita todas las ideas planificadas.	Muy bajo	4.3	5.2	0	1.7
	Bajo	61.2	56.9	0	34.5
	Regular	34.5	36.2	0	56
	Alto	0	1.7	100	7.8
	Muy alto	0	0	0	0
	TOTAL	100	100	100	100
Capacidad para corregir los errores de sintaxis, ortografía, coherencia y cohesión en el texto escrito	Muy bajo	1.7	3.4	0	3.4
	Bajo	49.1	43.1	0	40.5
	Regular	42.2	45.7	0	46.6
	Alto	6.9	7.8	100	9.5
	Muy alto	0	0	0	0
	TOTAL	100	100	100	100
Capacidad para reescribir el texto final	Muy bajo	0	0.9	0	5.2
	Bajo	10.3	7.8	0	14.7
	Regular	42.2	44	0	47.4
	Alto	47.4	47.4	100	32.8
	Muy alto	0	0	0	0
	TOTAL	100	100	100	100

Nota. La tabla muestra los resultados por dimensiones.

En la Tabla 2. se observa los resultados por dimensiones:

D1-Capacidad para recuperar información, el resultado muestra que, en el pretest el (Gr. Exper.) tiene un predominio del 55.2% en el nivel Bajo, y el (Gr. Cont.), 52.6% se ubica en bajo. Mientras que, en el posttest, en el (Gr. Exp.), fue del 98.3% en alto, y el (Gr. Cont.), el 47.4%, estuvo en regular, el 36.2%. D2-Capacidad para ordenar, jerarquizar y organizar la información: el resultado mostró que, en el pretest el (Gr. Exper.) tuvo un predominio del 44.8% en el nivel Bajo, y el (Gr. Cont.), 49.1% se ubica en bajo. Mientras que, en el posttest, en el (Gr. Exper.), el predominio estuvo con el 100% en alto y el (Gr. Cont.), el 50%, en regular. D3-Capacidad para textualizar: el resultado mostró que, en el pretest el (Gr. Exp.) tuvo un predominio del 61.1% en Bajo, y el (Gr.Cont.), 56.9% en bajo. Mientras que, en el posttest, (Gr. Exp.), el predominio fue del 100% en alto y el (Gr. Cont.), el 56%, en regular. D4-Capacidad para corregir errores de sintaxis, ortografía, coherencia y cohesión en el texto escrito: en el pretest el (Gr. Exp.) tuvo un predominio del 49.1% en Bajo, y el (Gr.Cont.), 45.7% en regular. Mientras que, en el posttest, en el (Gr. Exp.), el predominio fue del 100% en alto y el (Gr.Cont.), el 46.6%, en regular. D5-Capacidad para reescribir el texto final: en el pretest el (Gr. Exp.) tuvo un predominio del 47.4% en Bajo, y el (Gr.Cont.), 45.7% en regular. Mientras que, en el posttest, en el (Gr. Exp.), el predominio fue del 100% en alto y el (Gr.Cont.), el 46.6%, en regular.

Con este análisis estadístico se demostró la efectividad del programa en el desarrollo de cada una de las capacidades comunicativas en el proceso de lectoescritura académica científica.

5.2. NIVEL DE HABILIDADES COMUNICATIVAS LECTO-ESCRITURALES

Tabla 3. Nivel de conocimiento de las habilidades comunicativas del proceso lectoescritural de textos académicos científicos de los estudiantes de una universidad privada

ESCALAS	PRETEST						POSTEST					
	GE		GC		GE		GC		GC			
	fi	FI	h%	Fi	FI	h%	Fi	FI	h%	fi	FI	h%
En inicio	80	0.7	69	77	0.7	66.4	0	0	0	69	0.6	59.48
En proceso	36	0.3	31	39	0.34	33.6	5	0	4.3	47	0.4	40.52
Logro esperado	0	0	0	0	0	0	50	0.4	43.1	0	0	0
Logro destacado	0	0	0	0	0	0	61	0.5	52.6	0	0	0
TOTAL	116	1	100	116	1	100	116	1	100	116	1	100

Nota. En la tabla anterior se observan los resultados del análisis de una prueba de conocimientos de habilidades comunicativas del proceso lectoescritural de los estudiantes de la muestra de estudio tomado antes y después de la aplicación del programa de literacidad académica científica.

La escala "En inicio" evidencia un dominio mínimo de la competencia; "en proceso" evidencia que el estudiante está cerca al nivel esperado y necesita acompañamiento, "logro esperado" el estudiante demuestra manejo satisfactorio de la competencia, "logro destacado" "el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado en cuanto a la competencia.

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se observan los resultados de la prueba de conocimientos que determinó, el nivel de conocimientos de las habilidades comunicativas lectoescritoras en la redacción de textos académicos científicos, para los cual se ha obtenido como resultados que, en el pretest, (Gr. Exp.), se encuentra con el 69% en Inicio; y el 31% en Proceso; el Gr.Cont., presenta el 66.4% en Inicio y el 33.6% en Proceso. Por su parte en el posttest, el grupo experimental (Gr. Exp.) el 52.6%, se encuentra en una escala de Logro Destacado, 43.1% en logro esperado y el 4.3% en proceso; en el grupo control (Gr.Cont.) el 59.48%, en inicio, el 40.52% en proceso. Se concluye que, hay evidencia suficiente para aceptar la hipótesis alterna, que indica que, el nivel de conocimientos de las habilidades comunicativas lectoescriturales de los estudiantes de una universidad privada, se encuentra predominantemente en una escala de logro esperado a logro destacado en el posttest en el Gr.Exp.

5.3. NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS TEXTUALES EN LA REDACCIÓN DE UN TEXTO ACADÉMICO CIENTÍFICO AL FINALIZAR EL PROGRAMA DE LITERACIDAD ACADÉMICA CIENTÍFICA

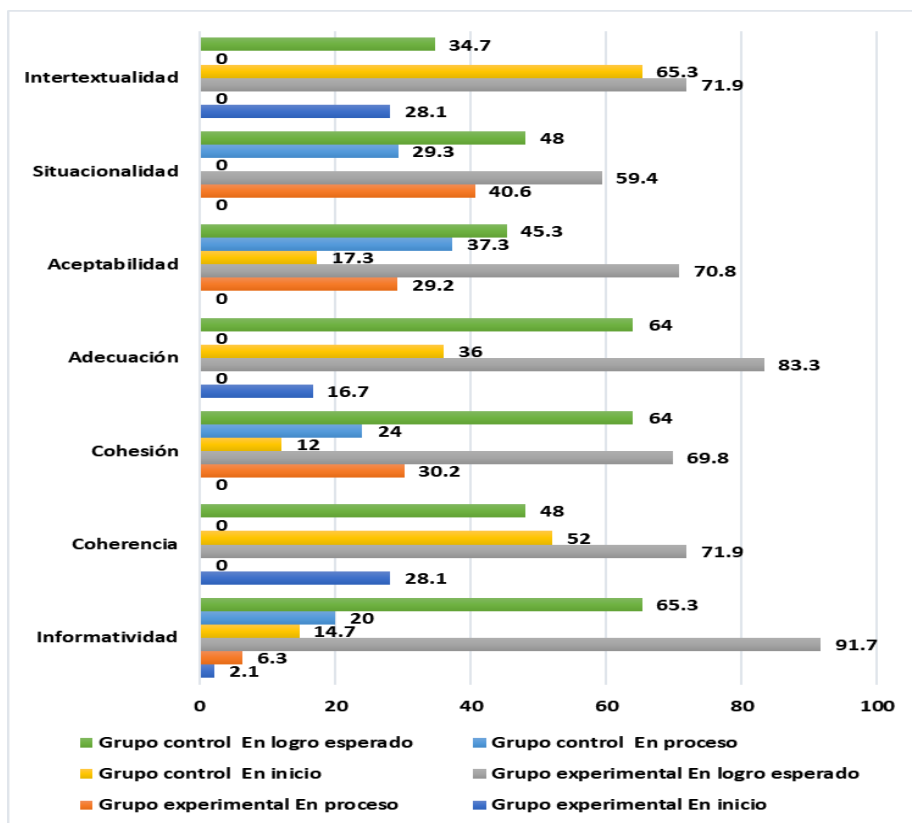


Figura 2. Cumplimiento de normas textuales.

Fuente: Elaboración propia.

Nota. En la figura se muestran los resultados porcentuales en cuanto al logro de las normas textuales cumplidas en el desarrollo del producto de investigación después de la intervención.

En la Figura 2, se observa los resultados de la evaluación del cumplimiento de las normas de redacción textual en los productos académicos producidos por la muestra de estudio al finalizar el Programa como una evidencia del logro de la competencia comunicativa lectoescritural, los cuales fueron medidos de la siguiente manera: el cumplimiento de la Informatividad textual en el Gr.Exp., el 91.7% se ubicó en “Logro esperado”, mientras que en el Gr.Cont., el 65.3% se ubicó en “logro esperado”; en el cumplimiento de la Coherencia textual, el Gr.Exp., el 71.9% se ubicó en “logro esperado”; y el Gr.Cont., en el 48%; en el cumplimiento de la Cohesión textual, en el GE, se ubicó en el 69.8% se ubicó en logro esperado, y en el Gr.Cont., el 64% se ubicó en “logro esperado”; en el cumplimiento de la “Adecuación textual”; el Gr.Exp., se ubicó con 83.3% en “logro esperado”, y en el Gr.Cont., en el 64%; en el cumplimiento de la Aceptabilidad textual, en el Gr.Exp., se ubicó con 70.8%, en el 45.3%; en el cumplimiento de la Situacionalidad textual, en el Gr.Exp., se ubicó en el 59.4%, y en el Gr.Cont., en el 48%; y en el cumplimiento de la Intertextualidad, en el Gr.Exp. se ubicó en el 71.9% en logro esperado; y el Gr.Cont., en el 34.7% en logro esperado.

5.4. EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DE LITERACIDAD ACADÉMICA-CIENTÍFICA EN LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTOESCRITURALES

Para el objetivo general que buscó determinar el impacto de un programa de literacidad académica-científica procesual en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescritoras en estudiantes universitarios. Para ello se realizó el análisis inferencial a través de software SPSS, versión 27.

Tabla 4. Prueba estadística

	PRETEST	POSTEST
	GE_GC	GE-GC
U de Mann-Whitney	6007,500	,000
W de Wilcoxon	12793,500	6786,000
Z	-1,411	-13,166
Significancia asintótica (bilateral)	0,158	0,000

Nota. En la tabla se muestra la prueba de hipótesis con el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney, tanto del pretest y el posttest, comparando el desempeño del grupo experimental con el grupo control.

En la Tabla 4, se realizó la prueba de hipótesis con el estadístico U de Mann Whitney, el p-valor del pretest (diferencias entre el GE y el GC) fue de $0.158 > 0.05$, el cual demostró que ambos grupos no presentaron diferencias en los resultados de las competencias comunicativas lectoescriturales, a comparación del posttest, cuyo p-valor fue de $0.000 < 0.05$, y se demostró que ambos grupos presentaron diferencias en los resultados de la evaluación de la CCLE, al finalizar la aplicación del programa. Por lo que hay evidencia estadística

suficiente para rechazar la hipótesis nula, y aceptar la alterna, que manifiesta que, la aplicación del Programa de literacidad afectó significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas lectoescriturales en estudiantes de una universidad privada.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados demostraron que, el programa de intervención tuvo un resultado positivo en la mejora de las habilidades lectoescriturales(ccle) en estudiantes de una universidad privada. Estos hallazgos son consistentes con la literatura existente, que respalda la efectividad de programas similares en la mejora de las habilidades de lecto-escritura en contextos académicos, autores como Alharbi (2024) y Murrieta (2024). Por su parte, Mohamed-Amar y Mohamed-Amar (2024), Bolsunovskaya y Rymanova (2020), Rey-Castillo y Gómez-Zermeño (2021), Schutte y Van Zyl (2023), Alharbi (2024), Herrada et al. (2023), y Aznárez (2022) coinciden en que, la formación en la escritura académica requiere una atención urgente y sistemática, con programas y metodologías que fortalezcan tanto las competencias técnicas como críticas y reflexivas de los estudiantes para responder las demandas de la educación superior y la producción científica.

En cuanto a las competencias comunicativas desarrolladas en los estudiantes universitarios se encuentra la primera denominada “capacidad para recuperar en fuentes de consulta confiables y actualizadas”, al aplicar el pretest, el grupo al que se sometió a intervención a través del programa de literacidad y el grupo que asumió el rol de control se ubicaron con más del 50% en niveles bajos de esta capacidad, posterior a la intervención el resultó obtuvo mejoras importantes evidenciándose que las estrategias empleadas durante la aplicación del programa fueron eficaces. Para que los estudiantes desarrollen esta habilidad comunicativa, se puso en práctica estrategias de indagación (como parte del programa), la cual consistió en estimular los conocimientos previos que posee el escritor(estudiante-investigador) para llevar a cabo la recuperación de información. Esta etapa involucró a los estudiantes en la exploración activa del fenómeno problemático, vinculándose con fuentes de consulta, incluida la formulación de preguntas que expresen el problema. En esta fase, la lectura indagativa se convierte en un recurso valioso, ayudando a los estudiantes a conceptualizar sus experiencias y enriquecer su aprendizaje (Fernández & López-Gil, 2017). Para Nystrand (1982) es la primera etapa de generación y descubrimiento de ideas, a la que considera etapa de invención. Ausubel citado por Calderón-López et al. (2025) sostiene que el aprendizaje significativo se logra al conectar nuevos conocimientos con lo que ya se conoce; por ello la búsqueda de información en fuentes confiables es esencial para localizar información necesaria y resolver los problemas o conflictos planteados de manera previa. Además, se destaca la importancia de incluir “voces de autoridad” en los textos, lo que implica una mediación entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento adquirido por el investigador durante su búsqueda, lo que determina la importancia del principio de redacción de la “informatividad” (Zavala, 2009). Se concluye que, el desarrollo de esta competencia permitirá en los estudiantes fortalecer habilidades como la participación activa, la formulación adecuada de preguntas, el pensamiento crítico, la observación, el razonamiento, la autonomía, la proactividad frente a los nuevos aprendizajes y la capacidad de evaluar y justificar adecuadamente sus conocimientos; enriqueciendo así la calidad de sus aprendizajes.

De igual manera, en la segunda competencia, “Capacidad para ordenar, jerarquizar y organizar la información encontrada para la construcción del discurso según la situación comunicativa”. En el pretest, el grupo que fue parte del experimento obtuvo el 45% y el grupo que asumió el rol de control, se ubicó en el 49% en un nivel bajo, con tendencia a regular. Estos resultados evidenciaron mejoras importantes con la aplicación del programa. Para que los estudiantes fortalezcan estas habilidades, durante el desarrollo del programa se cumplió con las estrategias de planificación textual. Esta etapa es esencial para generar y seleccionar ideas, así como para estructurar adecuadamente el discurso considerando al receptor y el contexto comunicativo (Bermúdez y Gonzales, 2011; Flower y Hayes, 1981). De la misma manera, se enfatiza la importancia de la reflexión previa a la escritura. Los modelos escriturales de Cassany (2006), Flower y Hayes (1981) y Nystrand (1982) refuerza la idea de que la escritura debe ser vista como un proceso continuo que incluye etapas de invención, indagación, planificación, redacción y revisión, y edición. Para Figueroa y Pérez (2011) la planificación también llamada pre escritura es concebida como un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto. Además, en esta fase es importante tomar en cuenta el cumplimiento de normativas textuales de coherencia, adecuación, situacionalidad y aceptabilidad. La coherencia abarca distintos elementos que permiten al texto tener sentido completo (Salcedo, 2022).

En cuanto a la tercera competencia, “capacidad de textualización”, en la evaluación de inicio el 61.1% de los estudiantes de la porción que fue parte del experimento y el 56.9% del grupo equivalente que asumió el control, se ubicaron en un nivel bajo, demostrando deficiencias en habilidades específicas de gramática, ortografía y sintaxis. Estos resultados presentaron mejoras relevantes después de la intervención de los talleres de literacidad. La textualización es la tercera etapa en el proceso de redacción (Canale y Swain, 1980; Simangas et al., 2024; Flower y Hayes, 1981). Según Canale y Swain (1980), consiste en escribir lo que se ha planificado, traducida en información lingüística, por lo que es necesario prever el uso adecuado de la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. La tarea de todo escritor es ir verificando, revisando y comprobando si lo que va escribiendo está cumpliendo con el plan de trabajo elaborado previamente. Flower y Hayes (1981), lo denomina traducción, el escritor convierte las ideas planificadas en frases y párrafos. La capacidad para organizar y redactar ideas coherentemente es esencial para la producción de textos académicos efectivos (Figueroa & Pérez, 2011). Amat et al. (2020) corroboran la existencia de carencias significativas en las competencias escriturales de los estudiantes universitarios, señalaron insuficiencias en la sintaxis, gramática y ortografía, así como una falta de comprensión y organización textual.

En la cuarta competencia “capacidad para identificar errores de sintaxis, ortografía, coherencia y cohesión en el texto escrito y corregirlo” (corrección textual) en la evaluación de inicio, el 49.1% de los estudiantes del grupo que fue parte del experimento y el 45.7% del equivalente que asumió el control, se ubicaron en nivel bajo, resultados que cambiaron positivamente después de la aplicación de los talleres de literacidad, mostrando una gran necesidad de seguir fortaleciendo estas habilidades comunicativas de metacognición de la producción textual en estudiantes universitarios. Según Simangas et al. (2024), los escritores experimentados abordan la revisión de manera integral, considerando no solo errores locales sino también aspectos más amplios como la coherencia y estructura del texto. En contraste, los escritores inexpertos tienden a enfocarse en correcciones superficiales. Este patrón se reflejó en los estudiantes, quienes, aunque reconocen la importancia de revisar sus

textos, a menudo carecen de estrategias efectivas para abordar conceptos como coherencia y cohesión (Campbell et al., 2017). Por su parte, Schutte y Van Zyl (2023) reafirman la posición de que la revisión y corrección textual genera mejores producciones gracias a la conciencia lingüística que adquiere el escritor o autor.

Finalmente, la quinta competencia desarrollada, de escritura final y edición textual, el resultado de la evaluación de inicio, el 42.2% de los estudiantes de la porción que participó en el experimento y el 47.4% que fueron parte del control se ubicaron en el nivel regular. Estos resultados mejoraron considerablemente después de la aplicación de los talleres de literacidad. Según Sánchez (2016), la relevancia de esta etapa [reescritura] radica en su capacidad para identificar errores o incoherencias en la estructura y contenido del texto. Esto obliga al escritor a realizar una autocrítica sobre su trabajo y a evaluar si lo escrito refleja sus pensamientos (Figuroa y Pérez, 2011). La edición, reescritura o escritura final representa la última fase del proceso de redacción, que permite observar y analizar la versión inicial del texto. Además, esta etapa incluye una reflexión sobre el proceso de producción textual o metacognición textual, que implica verificar si se están realizando las tareas correctamente (Simangas et al., 2024).

Según Sánchez (2016), durante la revisión y reescritura se abordan preguntas relacionadas con las propiedades o normativas textuales, tales como: Evaluar la unidad temática, analizar la secuencialidad y linealidad textual, verificar el uso adecuado de mecanismos de cohesión textual, comprobar si se ha considerado al lector objetivo y el mensaje, evaluar la aceptabilidad del texto según su temática, analizar el contexto social en que fue escrito, revisar el uso correcto de citas y referencias bibliográficas según normas internacionales.

Estos resultados son de vital importancia por el impacto en la comunidad académica y en la sociedad, ya que las investigaciones demuestran que urge la implementación de programas de intervención pedagógica en el marco de los planes curriculares de las universidades para alcanzar resultados notables en la mejora de las competencias lectoescriturales de los estudiantes que, principalmente, requieren construir mensajes formales escritos para promover o divulgar los resultados de sus investigaciones. Las etapas de escritura académica propuestas en esta investigación son ampliamente respaldadas por teóricos reconocidos en el campo de la lingüística aplicada como Flower y Hayes (1981), Cassany (2005, 2006, 2021), Nystrand (1982),

Beaugrande y Dressler (1981), Bereiter y Scardamalia (1987), Murrieta (2024), entre otros estudiosos contemporáneos que han venido proponiendo diversos modelos de escritura, que requiere no solo escribir sino leer basados en una secuencia lógica y lineal de acciones de producción textual. Además, refuerzan la necesidad de que los docentes acompañen activamente el proceso escritural de los estudiantes y sean los primeros en ser capacitados en redacción académica y científica. Estas etapas como la indagación, la planificación, la textualización, la revisión, y la reescritura, presentan estrategias diversas en su interior, que vale la pena estudiarlos incluso por separado, ya que en cada caso se ponen en marcha procesos discursivos, lingüísticos, cognitivos y metacognitivos.

Por otro lado, el programa de literacidad académica científica, respaldado por Carlino (2003 y 2013), Zavala (2009, 2014), Cassany (2005, 2006), inciden en una práctica lectoescritural orientada a contextos socioculturales y educativos según cada disciplina, es por ello que, en el campo de la investigación científica, los estudiantes se orientan por una práctica lectoescritora reflexiva y crítica frente a distintas problemáticas sociales, culturales, educativas, económicas, etc., que se presentan en el país y el mundo, y estos se

conviertan en objeto de estudio, los cuales puedan ser plasmados en diversos tipos de textos académicos (ensayos, monografías, informes académicos, proyectos o tesis).

Los resultados de investigación indican que el desarrollo de competencias comunicativas de búsqueda de información confiable y actualizada, competencias de organización y planificación de la información indagada, competencias de textualización, competencias de revisión y competencias de edición, estas solo se logran con la práctica constante, el trabajo minucioso, el acompañamiento docente, la conciencia lingüística basada en una capacidad metacognitiva, reflexiva y crítica en todo redactor.

Leer y escribir en la universidad se ha convertido en una tarea exigente, más aún si es con fines investigativos y científicos (Sánchez y Brito, 2015; Domingo, 2019; Herrera, 2020). La lectura en los niveles de educación superior requiere de la aplicación de estrategias cognitivas como la inferencia, el razonamiento inductivo y deductivo, la adquisición de conocimiento y análisis de información (Sánchez y Brito, 2015). Se hace una necesidad reforzar los niveles de lectura literal, inferencial, crítica para mejorar la calidad de recojo de información para la producción de textos con mayor calidad académica (Domingo, 2019). Leer es la acción más importante para el desarrollo de la escritura, a partir de las buenas prácticas de lectura el aprendiz interioriza modelos, que luego le permitirán expresarlos en un escrito organizado, coherente, cohesionado, con estilo, con un léxico apropiado y con una estructura gramatical apropiada (Herrera, 2020). Para Flores (2014), escribir es un acto que requiere conciencia, creatividad y atención.

Finalmente, esta propuesta didáctica, con una comprobada efectividad en el desarrollo del experimento, se orienta a reducir las brechas educativas en cuanto a la mejora de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes universitarios y en consecuencia ofrece a la comunidad educativa una oportunidad de perfeccionamiento en todas las disciplinas o áreas de formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, M. M., Solórzano, W., Rojas, G., & Masís, C. (2024). Diagnóstico de habilidades lectoescritoras de las personas estudiantes de primer ingreso a la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, durante el año 2022. *Revista de Educación Superior*, 24(43), 1-20. <https://doi.org/10.15517/pa.v24i43.62863>
- Amat, M., Velázquez, M. R., & Cruz, D. (2020). Acciones metodológicas para mejorar la redacción científica en las formas de titulación en UNIANDES Puyo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 7(1), 18-27. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2407/2453>
- Alharbi, N. R. (2024). Delving into the Depth: Exploring the Role of Reflective Journaling on L2 Saudi Students' Academic Writing Practices. *World Journal of English Language*, 14(5). <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/wjel/article/view/25693/15935>
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Informática Didáctica*, 18, 29-60. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-producin-de-textos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Aznárez, M. (2022). La planificación y la revisión textuales en secundaria. análisis de una tarea de escritura en colaboración. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 60(2), 15-38. <https://dx.doi.org/10.29393/rfa60-9prma10009>

- Beaugrande, R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation. <http://library.lgaki.info:404/2017/De%20Beaugrande%20R.-A.pdf>
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel. <https://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/beaugrande-dressler.pdf>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136691829_A24381330/preview-9781136691829_A24381330.pdf
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *QUÓRUM ACADÉMICO*, 8(15), 95-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Bolsunovskaya, L. M., Rymanova, I. E. (2020). Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Educación superior en Rusia*. 29(10), 77-85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-77-85>
- Bos, M. S., Viteri, A., y Zoido, P. (2019). *Nota PISA #18: PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura?* <https://doi.org/10.18235/0002039>
- Campbell, Y., Chirinos, L., & Pacheco, O. (2017). Competencia textual y producción escrita en los Trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y literatura, FaCE-UC. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 108-125. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art07.pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Cardona, A. (2025). El fortalecimiento de las competencias comunicativas en la educación superior: una revisión de enfoques y prácticas pedagógicas. *International Research Journal of Educational Sciences*, 14(5), 16-24. <https://www.irjes.com/Papers/vol14-issue5/14051624.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://digital.cic.gba.gov.ar/server/api/core/bitstreams/4389117b-a2d0-4486-bacc-a38f155b779a/content>
- _____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. En Véliz, M. (presidencia), *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Congreso llevado a cabo en Concepción, Chile. <https://studylib.es/doc/7196766/investigaciones-y-propuestas-sobre-literacidad-actual>
- _____. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós. https://www.researchgate.net/publication/364296253_Daniel_CASSANY_Describir_el_escribir_Como_se_aprende_a_escribir_Ediciones_Paidos_Coleccion_Paidos_Comunicacion_1989
- _____. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- _____. (2021). Desafíos multimodales en el aula del siglo XXI (discurso principal). Seminario Internacional de Lectura Crítica. Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=I-naTi1kjuY&t=4413s>
- Calderón-López, O. M., Soria-Chicaiza, N. N., Gallardo-Gallardo, M. I. y Mazón-Terán, L. M. (2025). La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel aplicada a la enseñanza de conceptos básicos. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*. 3(6), 172-185. <https://doi.org/10.53877/10safg92>

- Carranza, A. M., & Pérez, B. (2020). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 267–286. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Coronado, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare et Comunicare*, 9(2), 45–58. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653>
- Domingo, J. (2019). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la educación superior* 195(49), 131-134. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n195/0185-2760-resu-49-195-131.pdf>
- Dündar, S. (2016). Does writing have any effect on mathematics success? *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i1.989>
- Fernández, M. C., & López–Gil, K. (2017). Búsqueda, selección y uso de información digital de estudiantes universitarios en la escritura de textos académicos. *Foro:X Foro Educadores para la era digital*. https://www.researchgate.net/publication/319472263_Busqueda_seleccion_y_uso_de_informacion_digital_de_estudiantes_universitarios_en_la_escritura_de_textos_academico
- Figueroa, R. y Pérez, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-148. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>
- Flores, M. D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179431512004.pdf>
- Flower, L. y J. Hayes (1981). *Plans that guide the composing process*, en C. Fredriksen and Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, 2(1), Hove, Sussex and Hillsdale, N. J., L. Erlbaum, 39-58. https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Hernández, N. D. Salado, L. I. y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 11-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>
- Herrada, G., Rodríguez-Conde, M. Y Herrada, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *RLA. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 143-168. <https://doi.org/10.29393/RLA61-6EHGR30006>
- Herrera, J. (2020). La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. *Revista Neuronum*. 7(1), 1-22. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/304/356>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. <https://dokumen.pub/qdownload/on-communicative-competence.html>
- Kurbonboyeva, Sh. (2025). The development of reading and writing skills at students. *Journal of new century innovations* 71(1), 155-158. <https://scientificj.com/new/article/view/2780/2668>
- López, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: Contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.6>
- Méndez, S. (2007). Conocimiento previo y comprensión lectora en un texto de materia teológica *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación* 7(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770304.pdf>
- Mohamed-Amar, R., & Mohamed-Amar, H. (2024). Academic literacy in university students. *RGSA – Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(8), 1-17. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-044>
- Montes, M. E., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162&lng=es&tlng=es

- Morales-Escobar, I. y Flores-Parra, J. (2022). Evaluación del nivel de competencia comunicativa escritora en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 24(42), 106-125. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/5181/5406>
- Moreira-Aguayo, P. Y., & Venegas-Loor, L. V. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio De Las Ciencias*, 6(4), 1292–1303. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1537/2880>
- Mota, B. L. (2023). Competencias comunicativas en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes con capacidades de aprendizajes. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 458-464. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Murrieta, R. (2024). Escritura académica en educación superior. Dificultades y desarrollo de saberes con apoyo de las TIC. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2044>
- Nystrand, M. (1982). *Rhetoric's «audience» and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text*. M. Nystrand (ed.): What writers know. The language, process, and structure of written discourse, New York, Academic Press, 1-28. https://www.researchgate.net/publication/306160739_The_social_and_historical_context_for_writing_research/link/5c5c936592851c48a9c17d1e/download?_tp
- Orellana, M. (2024). Los Nuevos Estudios de Literacidad y las literacidades académicas: Aportes conceptuales para estudiar las prácticas letradas en la universidad. *Anales De Lingüística*, (12), 75–88. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/7222>
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Academic Writing Difficulties of Master's Students. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n2/1409-4258-ree-25-02-71.pdf>
- Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. (2019). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/688>
- Rodríguez-Ávila, Y., Barboza, J.-L., Moncada-Navas, F. L., & Bernal Oviedo, G. M. (2025). Desigualdades estructurales y literacidad académica: Desafíos en estudiantes universitarios de la costa caribe colombiana [Structural inequalities and academic literacy: Challenges in university students on the Colombian Caribbean coast]. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 73-102. <https://doi.org/10.29393/RLA63-3DEYJ40003>
- Sánchez, M. G. (2024). Práctica de la Escritura Académica en el Crecimiento Profesional de Estudiantes: Una Revisión de la Literatura. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(3), 2143–2154. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.337>
- Sánchez, F. N., Celis, M. C., & Duque, C.A. (2021). Propuesta didáctica para la promoción de competencias escriturales en el contexto universitario. *Perspectivas Educativas Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima*, 11(1), 131-156. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2521/2171>
- Sánchez, J. M., & Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, 13(1), 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Salcedo, Z. A. (2022). La coherencia textual y la didáctica de la lengua española vista a partir de tres artículos de Enrique Bernárdez. *Revista Colegiada de Ciencia*, 4(1), 1-14. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/334/3343527001/html/>
- Sandoval-Cárcamo, J., Arias-Roa, N., Ahumada-Contreras, P. (2022). Nivelación de competencias comunicativas en estudiantes de formación técnico-profesional. Una habilidad integradora. (2022). *Psicología UNEMI*, 6(10), 68-75. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp68-75p>
- Sandoval, D. A., & Zannotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)

- Schutte, N. y Van Zyl, Z. (2023). Course correction: The role of reflective writing assessment in a post-pandemic academic literacy course. *Perspectives in Education*, 41(3), 77-94. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i3.7291>
- Simangas, A. R., Enciso, R. A., Collazos, E. G., y Álvarez, M. Y. (2024). Dominio del proceso de redacción académica en estudiantes universitarios. *Mendive*, 22(2), e3591. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3591>
- Schutte, N. y Van Zyl, Z. (2023). Course correction: The role of reflective writing assessment in a post-pandemic academic literacy course. *Perspectives in Education*, 41(3), 77-94. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i3.7291>
- Street, B. (2014). *Olhar crítico sobre Walter Ong e a “gran divisão”*. En *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (pp. 163-169). Parábola editorial.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023, 2 de junio). *Higher education institutions must evolve into beacons of lifelong learning*. UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/en/articles/higher-education-institutions-must-evolve-beacons-lifelong-learning>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Vila, P., Velasco, J., & Vila, P. (2023). Desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.686>
- Zavala, V. (2004). *Literacidad y desarrollo: Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-460). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- _____. (2009). *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*. En *Sociales: Escritura, poder y conocimiento* (pp. 347-375). WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/zavala.pdf>
- _____. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-65. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>

