

Prácticas didácticas en aulas universitarias: una aproximación a la alfabetización académica¹

Teaching Practices in University Classrooms: An Approach to Academic Literacy

Gómez Mendoza, Patricia²

**Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia**

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón, sobre la influencia de las prácticas didácticas docentes en el desarrollo de la alfabetización académica. Durante el estudio, se empleó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos. Para ello, se aplicaron entrevistas a docentes, observaciones de clases y encuestas a estudiantes para lograr una comprensión profunda del fenómeno. Los resultados destacan: (1) la percepción de los docentes sobre el nivel de competencias de lectura y escritura académica de los estudiantes, (2) el impacto de las condiciones institucionales en las prácticas didácticas, y (3) las prácticas docentes que inciden en el desarrollo de la alfabetización académica. Respecto a este último punto, las principales prácticas didácticas con influencia positiva son la identificación de la idea central y el uso del ensayo como medio de evaluación, mientras que la forma de brindar retroalimentación resalta por ser infrautilizada. Se concluye que las prácticas didácticas desempeñan un papel central en la adquisición de modos de producción y apropiación del conocimiento propios de la disciplina. Por tanto, es necesario un trabajo articulado entre todos los docentes y, mejor si es con apoyo del personal administrativo, para garantizar un desarrollo integral de la alfabetización académica en los estudiantes universitarios. Si bien todavía queda mucho por mejorar en términos de desarrollo del tipo de alfabetización que se aborda, se destaca que los docentes realizan actividades que fomentan la lectura y fortalecen el pensamiento crítico.

1 Artículo recibido el 15 de abril, 2025. Artículo aceptado el 13 de junio, 2025.

2 Magister en Investigación Científica en Humanidades y Ciencias de la Educación. Diplomada en Neurociencia Cognitiva aplicada a la Educación, Coaching, Educación Superior basada en Competencias. Especialista en Educación Ambiental. Licenciada en Ciencias de la Educación. Experiencia en el desarrollo de proyectos de innovación educativa, consultoría y asesoría educativas con énfasis en diseño curricular, metodología y evaluación de programas formativos. Docencia en postgrado y pregrado con regencia de módulos de Formación Basada en Competencias. Email: p.gomendoza@gmail.com
Orcid: <https://0000-0001-8691-0512>

Palabras Clave

Alfabetización académica, lectura académica, escritura académica, prácticas didácticas.

Abstract

This article presents the results of a research project conducted in Sociology program at “Universidad Mayor de San Simón” on the influence of teaching practices on the development of academic literacy. The study employed a qualitative approach with a case study design. Interviews with teachers, classroom observations, and student surveys were used to gain a deeper understanding of the phenomenon. The results highlight: (1) teachers’ perceptions of students’ academic reading and writing skills, (2) the impact of institutional conditions on teaching practices, and (3) teaching practices that influence the development of academic literacy. Regarding this last point, the main teaching practices with a positive influence are the identification of the central idea and the use of the essay as a means of assessment, while the method of providing feedback stands out for being underutilized. It is concluded that teaching practices play a central role in the acquisition of discipline-specific modes of knowledge production and appropriation. Therefore, coordinated work among all faculty members, preferably with the support of administrative staff, is necessary to ensure the comprehensive development of academic literacy in university students. While there is still much room for improvement in the development of this type of literacy, it is noteworthy that faculty members engage in activities that encourage reading and strengthen critical thinking.

Keywords

Academic literacy, academic reading, academic writing, didactic practices.

1. Introducción

Tradicionalmente, el concepto de alfabetización se ha asociado con la educación inicial o primaria; sin embargo, en las últimas décadas, la alfabetización se ha trasladado a la educación superior, acuñándose así el término de alfabetización académica. Esta expresión, según Pardo y Pirela (2020) es “un proceso situado de desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sumadas también a las de pensamiento crítico y reflexivo” (p. 166). Bajo esta perspectiva, diversos autores han señalado que las limitaciones en las competencias de lectura académica y escritura epistémica trascienden el

ámbito individual de los estudiantes y reflejan, en cambio, una falta de formación académica específica inherente a los espacios profesionalizantes de la educación superior.

En esa misma línea, autores como Rincón y Gil (2013) han destacado que la lectura y la escritura son competencias fundamentales en el ámbito universitario, enfatizando la responsabilidad compartida de los docentes en su desarrollo. En este sentido, la metodología de enseñanza, la selección de textos, y los procesos de modelado y retroalimentación juegan un papel crucial en la formación de estas habilidades. Sin embargo, en el contexto académico, el discurso suele centrarse en las deficiencias de los estudiantes, relegando la reflexión sobre el papel de las prácticas docentes.

En el panorama latinoamericano, diversos estudios han explorado la alfabetización académica, destacando el trabajo de Carlino (2013) quien propuso una definición de alfabetización académica, misma que, una década después, reformuló tomando como base los resultados de sus investigaciones. Otros autores, como Cernusco (2019), se enfocaron en la importancia de trabajar la escritura en el nivel superior, mientras que otros autores profundizaron en la lectura académica.

A nivel nacional, también surgieron diferentes líneas de investigación, por ejemplo, Aranda (2022) se centró en la escritura académica debido a su potencial epistémico. Franco (2020), en la lectura y en estudiar los hábitos lectores de los jóvenes universitarios. Además, diversos autores reconocen la integración entre lectura y escritura, tal es el caso de Mérida (2023) que, en un estudio realizado en la Universidad Adventista de Bolivia, demuestra cómo la intervención psicopedagógica en temas como lectura, escritura y oratoria ayuda a los estudiantes a mejorar el rendimiento y la participación en clases.

Asimismo, en la ciudad de Cochabamba, autores como Alandia (2019) y Arancibia (2019) plantean que los estudiantes mejoran en motivación, análisis crítico, aprendizajes significativos y producción escrita en tanto se va transformando la práctica docente hacia un accionar más reflexivo y centrado en el desarrollo de habilidades, como son la lectura y la escritura académicas.

Estos resultados, coinciden con los hallazgos de investigadores internacionales como ser Sánchez-Aguilar y Ochoa-Villanueva (2023), quienes demuestran que, al introducir a los estudiantes en la escritura, lectura y oralidad académicas, se logra mayor participación de los estudiantes. Situación que en palabras de Cernusco (2019) se debe a que los docentes, al ser miembros activos de la

comunidad académica de una disciplina en particular, tienen la responsabilidad de ayudar al estudiante a adquirir los modos de leer y escribir propios de la cultura académica a la cual pertenecerán.

Considerando este marco teórico, se realizó una investigación en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), de la ciudad de Cochabamba, Bolivia. El estudio estuvo enfocado en analizar las prácticas didácticas que implementan los docentes de la Carrera de Sociología y que tienen un impacto en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes.

La elección de la Carrera de Sociología como espacio de estudio responde a tres consideraciones clave: primero, su perfil profesional otorga un rol central a las competencias de lectura y escritura académicas (FACSO, 2023); segundo, su baja población estudiantil sugiere un entorno propicio para una formación más personalizada (UMSS-STAT, 2023); y tercero, el contexto actual de rediseño curricular ofrece una oportunidad única para que los hallazgos de esta investigación sirvan de base en el proceso de transformación académica (entrevistas a los docentes).

Cabe señalar que abordar esta temática es relevante para garantizar una formación profesional adecuada, una que permita a los jóvenes no solo desempeñarse profesionalmente, sino también, aportar al desarrollo del conocimiento científico. A nivel específico, los resultados de la investigación pueden emplearse como punto de partida para iniciar procesos de capacitación al personal docente de la Carrera, así como de creación de materiales de apoyo específicos.

Para lograrlo, durante la investigación se identificaron falencias, dificultades y éxitos en cuanto a la implementación de prácticas didácticas que inciden en la alfabetización académica de los estudiantes, ya sea de forma positiva o negativa. Asimismo, la investigación aporta al fortalecimiento de la línea de investigación relativa a la alfabetización académica, la cual tiene grandes representantes a nivel Latinoamérica y a nivel anglosajón, pero no ha sido profundizada a nivel local o nacional.

Por tanto, para abordar esta temática se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se desarrollan las prácticas didácticas de los docentes de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón que, según el bagaje teórico, tienen relación con el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes? Para contestar esta pregunta, se plantea el siguiente objetivo general: caracterizar las prácticas didácticas de los docentes de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón, que inciden en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes.

Para alcanzar dicho objetivo, se plantean tres objetivos específicos:

- 1) Describir el conocimiento que tienen los docentes respecto a la problemática de la alfabetización académica y la postura que asumen en consecuencia.
- 2) Analizar cómo las condiciones institucionales delimitan las prácticas didácticas de los docentes que tienen mayor incidencia en el desarrollo de la alfabetización académica.
- 3) Identificar las principales prácticas didácticas que se implementan en la carrera y que según la literatura inciden en la alfabetización académica.

2. Materiales y métodos

Para realizar la investigación, se asumió el paradigma hermenéutico interpretativo, por lo que se decidió aplicar el enfoque cualitativo en una investigación de tipo descriptiva y transversal. En esa línea, se aplicó un diseño de estudio de casos, pues se entendió a la Carrera como un todo con diversos elementos que la componen y que interactúan entre sí. Las categorías del estudio fueron las siguientes:

Tabla 1
Sistema de categorías

Categorías	Definición conceptual	Subcategorías
Alfabetización académica	"Alude a un proceso situado de desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sumadas también a las de pensamiento crítico y reflexivo" (Pardo y Pirela, 2020, p. 166)	Lectura académica
		Escritura académica
Práctica didáctica	Conjunto de actividades, metodologías, recursos y evaluaciones que aplica el docente para lograr la formación intelectual del educando (Mallart, 2016)	Selección de géneros textuales
		Estrategias de lectura
		Actividades de escritura
Condiciones institucionales	Aspectos referentes a la propia cultura institucional, que están vinculados a la visión y misión de cada universidad	Gestión educativa
		Políticas institucionales
		Estamentos

Para recolectar la información, se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes que fue validada mediante la opinión de expertos. La muestra fue conformada a través de una selección tipo bola de nieve, llegando a entrevistar a 8 de los 54 docentes de la Carrera. Dado que cada docente suele regentar más de una asignatura,

el estudio abarcó 13 de las 52 asignaturas de la Carrera. Las entrevistas realizadas permitieron identificar la percepción que tienen los docentes sobre las dificultades en lectura y escritura académicas de los estudiantes, así como la postura que asumen ante dicha situación.

Por otra parte, para confirmar la información obtenida a través de las entrevistas, se realizaron observaciones directas a seis sesiones de clase empleando una guía de observación validada mediante la consulta a expertos y posterior aplicación en prueba piloto. Las clases observadas corresponden a la muestra de docentes y permitieron complementar información sobre las principales prácticas didácticas que se desarrollan durante los procesos formativos de la Carrera.

Finalmente, para contrastar los datos cualitativos obtenidos, se aplicó un formulario de encuesta a los estudiantes. Para validar el instrumento, se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes de otra carrera. Aunque la encuesta no constituye una técnica propia del enfoque cualitativo, el pluralismo metodológico permite articular datos cuantitativos y cualitativos, siempre que el tratamiento analítico de la información responda a una lógica interpretativa propia del enfoque cualitativo (Vargas Beal, 2011). De esta forma, se trabajó con una muestra de 70 estudiantes, que fueron elegidos por conveniencia, por ser estudiantes de los docentes previamente entrevistados.

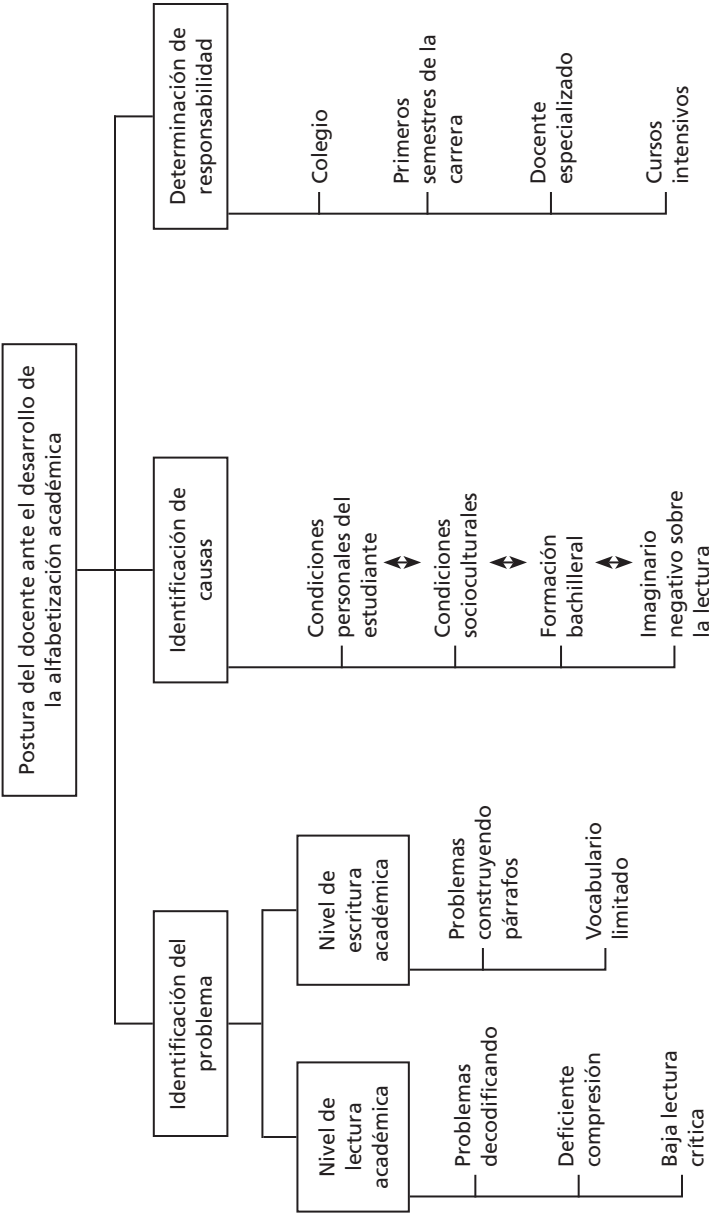
3. Resultados

Los resultados de la investigación fueron organizados en función de los objetivos planteados.

3.1. Alfabetización académica

En primer lugar, la postura del docente ante la problemática de la alfabetización académica va ligada a la percepción que tiene del nivel de lectura y escritura académica de los universitarios, pero también a su conocimiento de cuál es la causa de dicha situación y, finalmente, de a quién le corresponde asumir la responsabilidad de dar una respuesta. En ese sentido, en la figura 1, se muestra un esquema de las relaciones entre las categorías identificadas a partir de las entrevistas.

Figura 1
Análisis de la postura docente ante la alfabetización académica

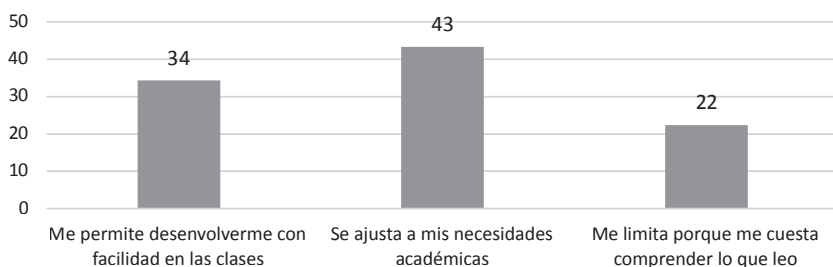


La opinión generalizada de los entrevistados es que los estudiantes presentan un nivel de lectura académica considerablemente bajo, no solo en cuanto a la lectura comprensiva, sino, incluso, en cuanto a la simple decodificación, lo cual está muy relacionado con un limitado vocabulario. Vinculado a este aspecto, los docentes afirman que la redacción es deficiente, llegando a mostrar problemas en la construcción de los párrafos, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto de la entrevista ED04: “... los estudiantes ingresan a la universidad sin mucho conocimiento, incluso de cómo estructurar un párrafo (...) los estudiantes ingresan a la universidad con una precariedad terrible en la lectura de comprensión de textos y peor con la escritura”.

En segundo lugar, se abordaron los motivos a los que se atribuye el mencionado nivel de desarrollo de los estudiantes en torno a la lectura y a la escritura académicas. Al respecto, se mencionó que se debe a las condiciones socioculturales que limitan la formación de hábitos de lectura y escritura, los estudiantes ingresan a la universidad con carencias que inciden en la calidad de formación que reciben los estudiantes durante el bachillerato. Por último, los docentes atribuyeron el bajo nivel de alfabetización académica de los estudiantes a la formación que se brinda en los primeros semestres de la carrera.

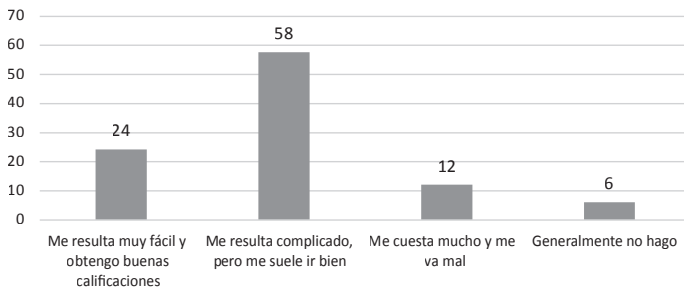
Por otra parte, se consideró importante complementar el punto de vista de los docentes con la percepción que tienen los estudiantes con referencia a su propio nivel de lectura. Los resultados contrastan fuertemente con las percepciones de los docentes. El 34 % de los estudiantes considera que su nivel de lectura le permite desenvolverse con soltura en las clases, el 43 % de los estudiantes considera que su nivel de lectura se adecúa a sus necesidades académicas, mientras que un 22 % reconoce que tiene dificultades en este aspecto, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2
Percepción de estudiantes sobre su propio nivel de lectura



Asimismo, tal como se realizó con la lectura, se abordó la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio nivel de escritura, así como las consiguientes acciones que realizan durante sus procesos de producción textual (ver figura 3).

Figura 3
Percepción de estudiantes sobre la elaboración de trabajos escritos



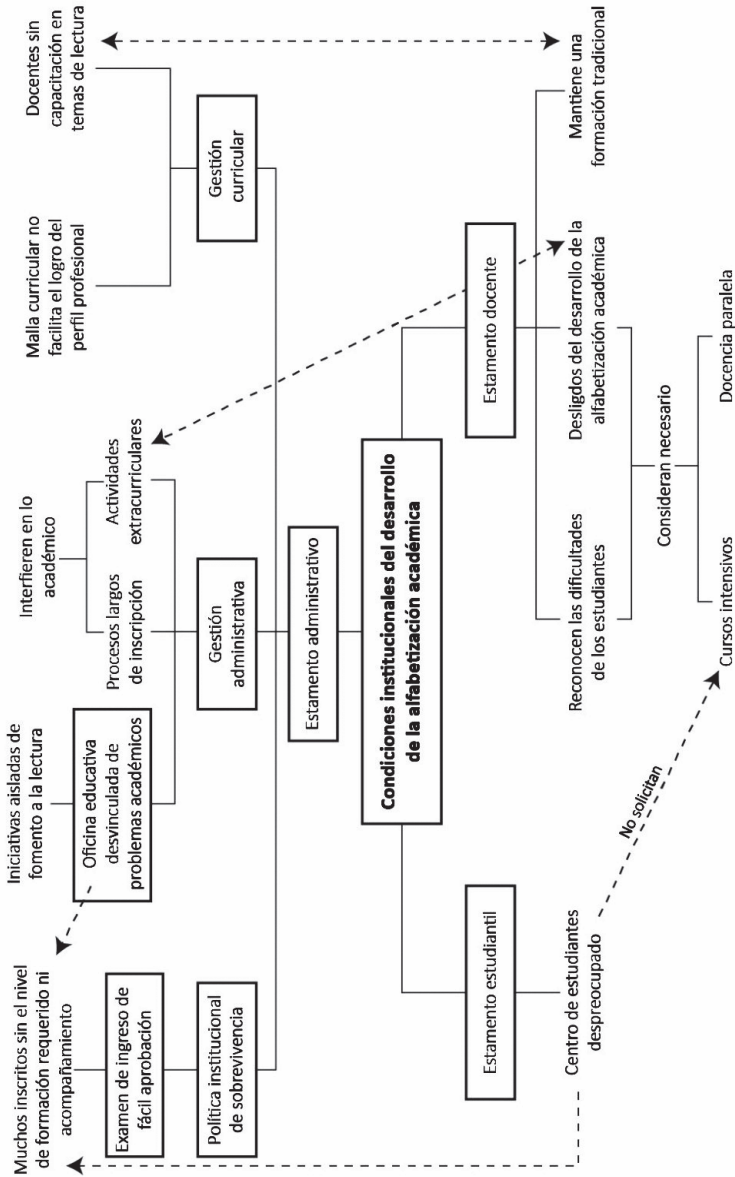
Los estudiantes parecen más conscientes de su dificultad para la escritura que de su nivel de escritura, ya que el 58 % de los estudiantes encuestados indica que la escritura les resulta complicada, aunque les suele ir bien; el 12 % indica que le cuesta mucho y le va mal y un 6 % indica que no realiza los trabajos que le son asignados.

3.2. Condiciones institucionales que inciden en el desarrollo de la alfabetización académica

Para analizar las condiciones institucionales, se toma en cuenta que, según el Estatuto Orgánico de la Universidad, ésta se conforma de tres estamentos: docentes, estudiantes y administrativos. Como se muestra en la figura 4, en el ámbito administrativo priman tres aspectos interrelacionados, en los que la política de supervivencia³ asumida por la Carrera les conduce a descuidar lo académico, centrándose en otros aspectos. Esta situación conlleva a una mayor presión en los docentes, quienes, como se vio en el punto anterior, si bien reconocen las dificultades de los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura académicas y la necesidad de tomar acción, se asumen ajenos a estas dificultades y por tanto no intervienen. Por último, los estudiantes, presentan una actitud de desinterés o comodidad en su formación, por lo cual no exigen que se les brinde mayor atención académica.

³ Según las entrevistas realizadas, la política de supervivencia implica bajar el nivel de exigencia del examen de ingreso para los estudiantes de nuevo ingreso, lo que favorece que muchos estudiantes ingresen por la facilidad, sin embargo, esto funciona solo en los primeros semestres, pues, luego muchos cambian de carrera y los semestres más avanzados tienen una cantidad mínima de estudiantes.

Figura 4
Condiciones institucionales para el desarrollo de la alfabetización académica



En primer lugar, los docentes indican que, si bien no es responsabilidad de la Universidad el trabajar habilidades básicas, por un beneficio propio, la Universidad debería asumir acciones dirigidas a la lectura y escritura académicas, como ser cursos propedéuticos, cursos de invierno o talleres extras. Cursos en los cuales los estudiantes que provienen de grupos sociales desfavorecidos puedan tener la posibilidad de “nivelarse” de forma intensiva y asimilar la cultura académica propia de las universidades, superando las deficiencias de la formación recibida durante el bachillerato.

En segundo lugar, en una actitud más crítica hacia la gestión administrativa de la universidad, se mencionan las características de los procesos administrativos universitarios, que por sus falencias afectan a la gestión académica. Algunos de estos procesos son de tipo extra-curricular y otros corresponden a procesos administrativos burocráticos, como son los extensos procesos de inscripción de estudiantes.

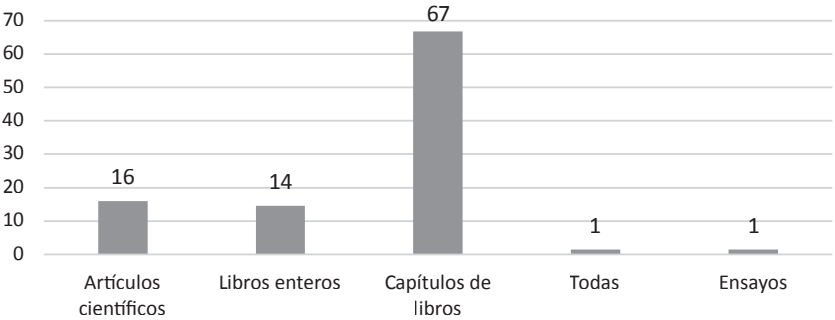
Por último, se pone énfasis en la falta de políticas institucionales que se reflejan en un examen de ingreso de baja exigencia y en una malla curricular sin coherencia entre las asignaturas, el perfil profesional y el desarrollo de habilidades, como la lectura y la escritura académicas. Finalmente, los docentes enfatizan que los estudiantes no muestran interés en mejorar pues no solicitan cursos de apoyo, además, como se pudo observar, tienen una baja asistencia a clases, lo que presiona a los docentes a no “perder” (reprobar) a los pocos estudiantes que asisten de forma regular.

3.3. Prácticas didácticas y alfabetización académica

Para poder contrastar las prácticas didácticas con la teoría sobre el desarrollo de la alfabetización académica, en primer lugar, se identificaron cuáles son las prácticas didácticas que se desarrollan en la Carrera. Para ello se indagó sobre géneros textuales que los docentes suelen emplear, así como las actividades de lectura y escritura académicas que se priorizan y trabajos, las motivaciones que impulsan estas decisiones didácticas, la asignación de consignas y la realización de retroalimentaciones.

Los estudiantes reconocen que los docentes cuentan con lecturas previamente seleccionadas e indican que suelen asignarles lecturas que los motivan a leer. De igual manera, tanto docentes como estudiantes afirman que, por lo general, se asigna la lectura de capítulos sueltos de libros. Los cuales son elegidos según la temática de la asignatura y el contenido del texto; por otra parte, se advierte que se prioriza el uso de artículos de investigación y en menor medida se recurre a libros completos.

Figura 5
Géneros textuales de las lecturas que encarga el docente



Como se muestra en la figura 5, los docentes prefieren trabajar a partir de la lectura de capítulos de libros (67 %) por encima de artículos científicos (16 %) y libros completos (14 %). Es importante realzar que esta situación fue confirmada en las observaciones de clases y en las entrevistas. En este último caso, se resaltó que la selección de lecturas está básicamente guiada por la simplicidad del material, así como por su corta extensión (ver tabla 2).

Tabla 2
Motivaciones que guían la selección de material de lectura

Entrevista	Unidad de registro	Categorías
ED01	"Les doy a leer unas 20 páginas, 30 páginas en 10 días, es muy lenta la lectura"	Extensión de lectura
ED02	"... el material trata de ser diverso, en algunos casos hasta bien masticado, bien resumido, para que no tengan problemas"	Simplicidad
ED03	"Generalmente leen artículos y leen capítulos de libros, no leen un libro de punta a canto, sino son lecturas más bien variadas sobre investigaciones sobre temas específicos, pero no es un libro para cada tema porque sería demasiado"	Extensión de lectura
ED05	"Trato de que los textos motiven por su facilidad, no son textos muy históricos, pero igual (...). Leemos cosas cortas porque si les daría un libro, seguramente harían una carta quejándose de mí, pidiendo mi renuncia, porque los estoy torturando"	Lectura liviana Exigencias del estudiante

Nota. La tabla presenta extractos de entrevistas a docentes sobre los aspectos que motivan o guían la selección del material de lectura.

En las entrevistas, los docentes indicaron que durante las lecturas enfatizan la identificación de la idea y conceptos centrales, por lo que plantean preguntas que fomentan una lectura literal. En menor medida se trabaja la lectura crítica, contextualización de las lectu-

ras, elaboración de glosario y búsqueda de sinónimos, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3
Estrategias de lectura que implementan los docentes

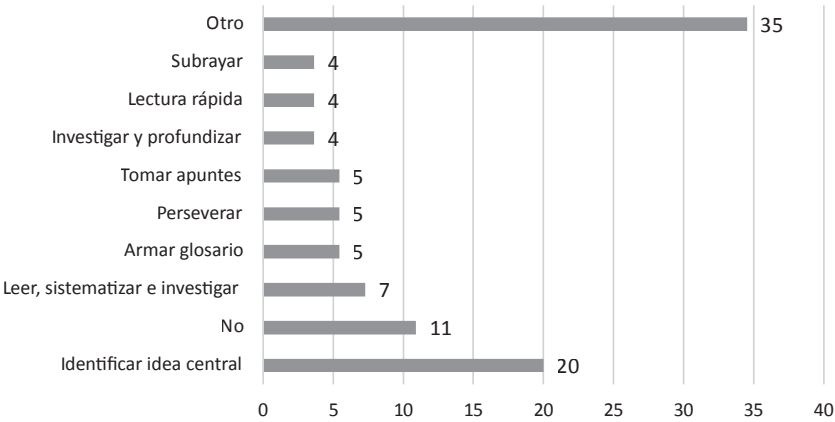
Entrevista	Unidad de registro	Categorías
ED01	“En mi clase, trato de avanzar a partir de lo que se lee, explico la idea central... [también] voy dándoles mucho el contexto, les explico las ideas principales y entonces ya les mando a leer el texto. Por último, les pido que elaboren su glosario... quiero que hagan el esfuerzo de identificar los conceptos principales de una lectura y en función de la lectura o su propia investigación elaboren su definición”	Idea central Concepto principal Contextualizar el texto Glosario
ED02	“Generalmente, (...) se van a hacer algunas preguntas (...) se les pide que respondan qué ven como lo principal del problema, qué tendencias pueden existir, qué piensan...”	Lectura literal Lectura crítica
ED03	“Les doy los textos y les hago preguntas (...) y que luego armen su propia idea en base a lo que han leído, aunque son preguntas bastante precisas y no tienen que desarrollar mucho (...). En el caso de taller, ellos mismos buscan [sus libros], los leen y luego llenan unas fichas [de lectura]”	Preguntas literales Fichas conceptuales
ED04	“Les digo, revisen la estructura del documento, lean la introducción, hay resumen de síntesis, la introducción y las conclusiones. Si está en relación con sus objetivos, ese selecciona...”	Lectura rápida
ED05	“... les digo: “Lo fundamental es que capten la tesis de cada autor y a partir de esas ideas identifiquen los argumentos, luego hay que debatir. Y para eso se necesita otro tipo de lectura, más profunda”	Idea central Lectura crítica

Nota. La tabla presenta extractos de las entrevistas docentes sobre las estrategias de lectura que se fomentan durante los procesos formativos.

Durante las observaciones de clases, se comprobó que los docentes aplican estrategias para facilitar las lecturas a los estudiantes. Un ejemplo es el uso de la contextualización de textos, una actividad muy relevante para dar sentido a la lectura y especialmente útil cuando se trabaja con capítulos sueltos.

Sobre la forma de abordar la lectura en la Carrera, se consultó a los estudiantes sobre alguna recomendación que hayan recibido de su docente y les haya marcado de alguna manera en su forma de leer. Los resultados se presentan en la figura 6.

Figura 6
Recomendaciones sobre lectura que marcaron a los estudiantes



Nota. El ítem “no” indica que los estudiantes consideran que no recibieron ninguna recomendación relevante. En el ítem “otros” se incluyen todas las respuestas que individualmente son poco significativas por ser respuestas únicas.

Si bien, era de esperar que las respuestas no coincidan, es considerable que la respuesta con el porcentaje más alto corresponde a “identificar la idea central”, lo que coincide con las entrevistas realizadas. También resalta que un 11 % de los estudiantes considere que sus docentes no influyeron en su manera de abordar la lectura.

En cuanto al abordaje de la escritura académica en las clases o trabajos asignados, se tiene un abanico variado de estrategias que emplean los docentes para fomentar el desarrollo de la escritura en sus estudiantes. Sin embargo, de forma general, y como se muestra en la tabla 4, se podría decir que en la Carrera hay dos formas de trabajar la escritura: con trabajos sencillos como la redacción de preguntas o la exposición como un medio para fomentar la expresión de ideas y, por otro lado, trabajos más propios de la escritura académica, como son los ensayos y la redacción de investigaciones.

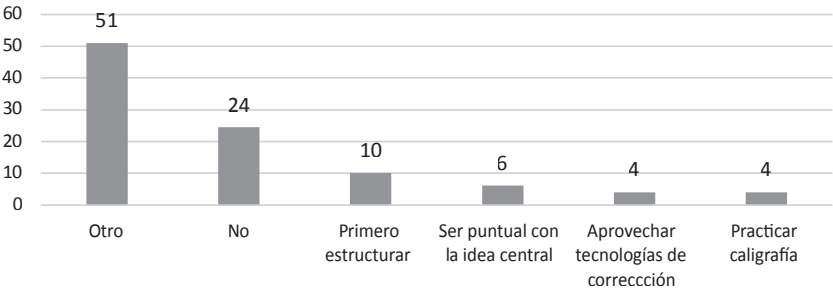
Tabla 4
Actividades de escritura académica

Entrevista	Unidad de registro	Categorías
ED01	"Hasta el primer parcial elaboran resúmenes, porque todo el mundo los hace. Para el segundo parcial ya les pido un organizador gráfico. Pero siempre tienen que trabajar la pregunta aplicativa. Y les reviso hasta cómo redactan esa su pregunta de aplicación de la teoría a la vida real".	Resúmenes Organizador gráfico Pregunta aplicativa
ED02	"El ensayo les permite elaborar con calma, entonces se les avisa con anticipación para que tengan la oportunidad de elaborar algo bien y no por la fecha entregar cualquier cosa (...) claro, hay algunos bien cumplidos y antes de la fecha ya entregan y cosas bien hechas".	Redacción de ensayo
ED03	"Les hago investigar sobre un tema y exponerlo a sus compañeros, con el objetivo de que investigue y aprenda, pero también con el objetivo de que sepan expresar sus ideas, sus puntos de vista, porque tiene una relación directa la escritura con la oratoria, con la capacidad de decir tus ideas... Los de Taller tienen que escribir el informe por capítulos, el marco teórico, el contexto y luego los hallazgos de investigación...".	Expresión de ideas Redacción de investigación
ED07	"Estamos trabajando en la planificación de las ideas, en poner en limpio el plan y empezar a escribir un primer párrafo...".	Proceso de escritura.

Nota. La tabla presenta extractos de las entrevistas docentes en relación con las actividades de escritura académica que se realizan en el proceso educativo.

Durante las observaciones de clase, se pudo evidenciar la asignación de trabajos de producción textual. Trabajos que van desde elaboraciones cortas como plantear preguntas de aplicación a producciones más complejas como resúmenes y, principalmente, ensayos. Para complementar este panorama, en la encuesta aplicada a los estudiantes, se incluyeron preguntas para identificar el tipo de trabajos escritos que se les asigna, así como alguna recomendación que realizó su docente y que marcó su forma de escribir, como se refleja en la figura 7.

Figura 7
Recomendaciones sobre escritura que marcaron a los estudiantes

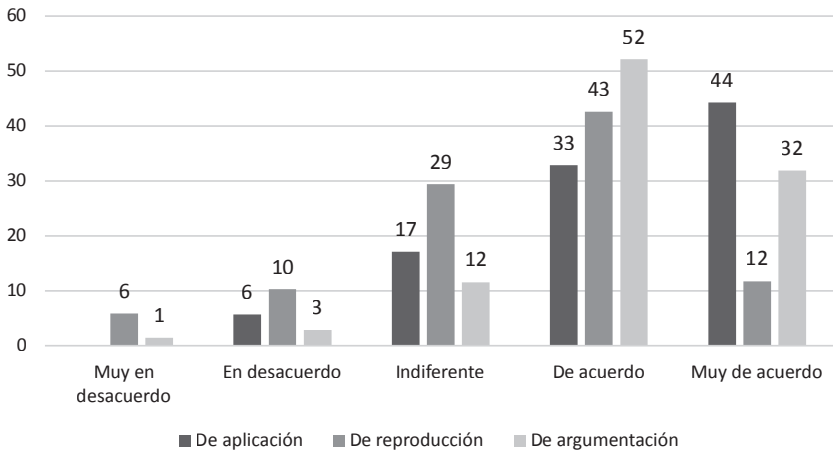


Nota. En “otros” se incluyen todas las respuestas que individualmente son poco significativas por ser respuestas únicas y el “no” se refiere a que no recibieron alguna recomendación significativa.

Con un 24 % de estudiantes afirmando que los docentes no influyeron en su forma de escribir, es fácil advertir que existe una menor incidencia de los docentes en la escritura académica en relación con la lectura académica. En general, tanto en las entrevistas y encuestas como durante las observaciones de clase, se pudo advertir un abordaje interesante respecto a la lectura, sin embargo, no se pudo observar el mismo énfasis en cuanto a la escritura.

Por otra parte, los docentes suelen manejar consignas de reproducción, donde el estudiante repite el contenido del texto, sin mayor posicionamiento crítico. Sin embargo, se puede inferir que los docentes brindan las consignas principalmente de forma verbal, pues generalmente usan la frase “les digo...”, y no refieren el uso de una plataforma virtual para la entrega de trabajos o que preparen un documento guía. Al respecto, se tienen los dos extremos, por un lado, un docente que da por hecho que los estudiantes saben cómo realizar el trabajo solicitado o simplemente les recomienda que investiguen por su cuenta y, en el otro extremo, el docente que explica a detalle la consigna y, sobre todo, reconoce la importancia de hacerlo.

Figura 8
Tipos de consignas que los docentes brindan a los estudiantes



Nota. La figura presenta el porcentaje de estudiantes encuestados con respecto a si el docente asigna trabajos que exijan la aplicación de lo leído a la realidad, aplica evaluaciones que exijan memorizar contenido y aplica evaluaciones que exijan argumentar

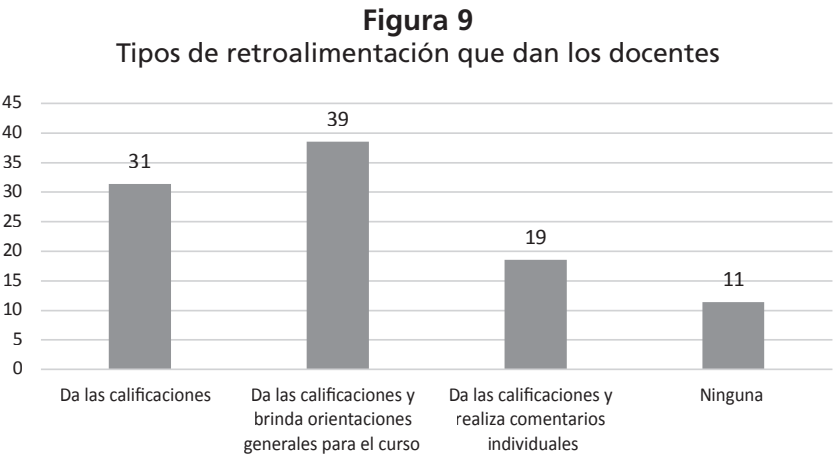
Los resultados presentados en la figura 8 sobre el tipo de consignas que brindan los docentes, llaman la atención por su contradicción, pues nuevamente la Carrera obtiene una valoración muy positiva en todos los aspectos. Es decir, los estudiantes consideran en un 84 % que sus docentes asignan trabajos de argumentación, pero a la vez el 55 % considera que las consignas son de reproducción de contenido. Lo que se podría explicar por la particularidad de la disciplina en sí, pues en sociología se requiere tanto manejar el aspecto teórico como el análisis crítico de la realidad.

Según los resultados obtenidos, los docentes brindan retroalimentación elemental o descriptiva, es decir, solo informan al estudiante lo que está bien y lo que está mal, o comentan el porqué está mal o cómo debió ser, pero no llegan al punto de brindar una retroalimentación reflexiva a través de una serie de guías que permitan al estudiante encontrar estrategias de mejora por su cuenta. Esto se puede apreciar en el siguiente fragmento de entrevista:

... a veces solo les doy la nota y sé que es un error mío. En otras ocasiones, les pongo mensajes como: falta análisis o mejora la redacción, porque no se revisa solo el contenido, sino también la forma. Y eso también pasa con la mayoría de los docentes (Entrevista ED05).

Al respecto, los estudiantes indican que la principal retroalimentación que reciben son orientaciones generales realizadas al curso

(39 %) mientras que un considerable 31 % de los estudiantes considera que los docentes se limitan a dar las calificaciones sin mayores explicaciones o recomendaciones. Solo un 19 % considera que los docentes se dan el trabajo de realizar comentarios individuales y el restante 11 % indica que los docentes ni siquiera dan las calificaciones (ver figura 9).



4. Discusión

4.1. Posturas que se asumen en la carrera ante el nivel de lectura y escritura de los estudiantes

Los hallazgos identificados con respecto a la apreciación que tienen los docentes del nivel de lectura y escritura académica de los universitarios, coinciden plenamente con la literatura previa. Por ejemplo, a nivel nacional Alandia (2013) y Franco (2020) reflejan las dificultades en la comprensión de textos; a nivel internacional, Carlino (2005) refleja esta postura casi con las mismas palabras que los docentes entrevistados: “los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen” (p. 21).

Ante este panorama, los docentes de la carrera de Sociología asumen la gravedad de la situación, buscan identificar la responsabilidad en alguien más: docente de semestres anteriores, maestros del bachillerato o las familias de origen. Posición que Carlino (2005) resume de la siguiente forma:

Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para llegar al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar. (p. 21-22)

Los docentes tienden a desligarse del desarrollo de la alfabetización académica de los universitarios. Sin embargo, autores como Carlino (2005) y Rincón y Gil (2013), recriminan esta postura debido a que:

... esta crítica a los niveles anteriores del sistema educativo no se considera válida, por cuanto la alfabetización, más que un estado se concibe como un proceso (...) Se comprende, entonces, que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas y, en muchos casos, nuevas para los estudiantes que ingresan a la universidad. (Rincón y Gil, 2013, p. 10)

Al respecto, también cabe recalcar que, si bien la alfabetización académica está relacionada con los procesos de lectura y escritura, no implica un aprendizaje inicial, sino por el contrario un aprendizaje específico sobre los modos de leer y escribir propios de un ámbito del conocimiento (Sánchez Upegui, 2016, citado en Cernusco, 2019). Por tanto, no es correcto asumir que los estudiantes deben llegar sabiendo, por el contrario, son los docentes quienes introducen a los estudiantes en las formas propias de adquirir, producir y difundir el conocimiento dentro de la disciplina.

En ese sentido, dado que la educación superior es un nuevo nivel académico requiere de un proceso de enculturación por parte del estudiante, para conocer las formas de pensar, leer y escribir propias de la cultura académica universitaria y de la propia disciplina (Carlino, 2003), es de esperar que los universitarios presenten limitaciones al momento de abordar lecturas y trabajos de escritura. Además, contrario a lo que los docentes opinan, sí es responsabilidad de la universidad y de ellos, específicamente, el brindar a los jóvenes las herramientas necesarias para llegar a ser parte de la cultura propia de la disciplina.

En conclusión, por un lado, se tiene a los docentes que, si bien identifican el problema, no se reconocen como parte del problema y, por tanto, no se consideran como parte de la solución. Por otro lado, se tiene a los estudiantes que parecen no percibir el problema y, por tanto, no buscan soluciones o no presentan una buena respuesta ante esfuerzos de los docentes.

4.2. Principales interacciones entre condiciones institucionales, prácticas didácticas y alfabetización académica

Dado que las prácticas didácticas de los docentes se ven afectadas por las particularidades del contexto en el cual se desarrollan,

en primer lugar, se resalta el número de estudiantes que asisten a la carrera. Si bien, en primera instancia podría considerarse un aspecto positivo para fomentar una educación más personalizada, los docentes indican que se torna negativo cuando se analiza en términos de la estabilidad laboral de los docentes, por tanto, la Carrera asume políticas de supervivencia.

Esta situación institucional, se refleja en las aulas, donde los docentes también toman sus propias estrategias de supervivencia. Pues, al ser conscientes de que no pueden perder estudiantes, se van adaptando al nivel de desempeño de los jóvenes. Surgiendo el dilema de exigir académicamente y correr el riesgo de reducir el número de inscritos o bajar la calidad formativa a fin de garantizar la permanencia de los universitarios.

Este escenario cobra más relevancia si se cruza con el resultado de la autopercepción que tienen los estudiantes respecto a su nivel de lectura académica (ver figura 2). Es decir, dado que el docente baja el nivel de expectativa del estudiante, éste no parece sentir presión por mejorar su nivel de lectura y considera que el desarrollo de su capacidad es el adecuado.

Al respecto, Lacasa (2017, citado en Geniz, 2017), uno de los principales analistas españoles en temas educativos, afirma que: “A menos exigencia, mayor fracaso educativo” (s.p.). Si bien Lacasa se refiere al bachillerato, se pueden identificar paralelismos con lo que ocurre en la Carrera.

Por otra parte, con respecto a los procesos administrativos, políticos y culturales que se dan al interior de la Carrera, se denota que implican bastante tiempo. Lo cual limita el normal desarrollo de los procesos formativos. Según uno de los docentes entrevistados, los procesos de inscripción implican tanto tiempo que afectan al desarrollo de las actividades académicas. Sin embargo, a ello se debe sumar los procesos de elecciones y las actividades culturales, que también afectan a las clases. En ese marco, se entiende que los docentes se sientan presionados por el poco tiempo que tienen para desarrollar sus sesiones, surgiendo así el dilema de abarcar contenido o trabajar procesos de lectura y escritura con los estudiantes.

En cuanto a las condiciones que no existen en la Carrera, pero que los docentes esperarían que se implemente, se incluye la realización de cursos intensivos para nivelar o apoyar a los estudiantes, como un curso propedéutico o cursos cortos extracurriculares. Como es de esperarse, estas medidas institucionales que se plantean como respuestas al problema del bajo nivel de alfabetización académica que presentan los estudiantes, están muy ligadas a la postura que asumen los docentes.

Respecto a este último punto, Carlino (2005) afirma que este tipo de soluciones son cuestionables, pues afirma que la lectura y escritura académicas se aprenden leyendo y escribiendo con el apoyo de quien domina la temática, es decir, de los docentes. Además, varios autores indican que el esfuerzo debe ser a nivel institucional y con la mayor cantidad de docentes involucrados, si no es de todos.

Consecuentemente, se puede concluir que la carrera de sociología no cuenta con condiciones institucionales que favorezcan la implementación de prácticas didácticas que faciliten el desarrollo de la alfabetización académica en los estudiantes. Por el contrario, se tienen condiciones administrativas, políticas e, incluso, culturales que restringen lo académico. Esta situación es más apremiante si se considera que los estudiantes que ingresan a la UMSS arrastran condiciones socioeconómicas que limitan la posibilidad de una óptima formación.

Cabe mencionar que, los estudiantes no consideran tener un problema para enfrentar procesos de lectura y escritura académica. Situación que, por una parte, dificulta más la labor docente, pues al no realizar las lecturas no pueden participar activamente en clases. Además, como se verá más adelante, el nivel de desempeño de los estudiantes influye en las decisiones didácticas de los docentes, quienes tratan de adecuarse para así evitar mayor deserción en la Carrera.

4.3. Prácticas didácticas vinculadas a la alfabetización académica

La selección de actividades es muy importante para el desarrollo de los procesos formativos, pues, tal como señala Cernusco (2019): “de acuerdo a las características de las mismas y las acciones que involucren su realización será la posibilidad de promover procesos de aprendizaje memorísticos o bien significativos en los estudiantes” (p. 56). Es decir, que las decisiones didácticas que toman los docentes, determinan el tipo de aprendizaje que se genera en el estudiante.

Al respecto, y con relación al desarrollo de la alfabetización académica, la investigación realizada identificó que en la carrera de Sociología de la UMSS se prioriza más la lectura que la escritura. Aspecto que resulta negativo según el planteamiento de Aranda (2022), quien afirma que “el lenguaje escrito está estrecha y dialécticamente vinculado al conocimiento y pensamiento” (p. 48). Es decir que, si bien la lectura nos acerca al conocimiento, es a través de la escritura que se logra construir y difundir nuevo conocimiento.

En cuanto a la lectura académica, se prioriza la identificación de los conceptos e ideas principales, que se conectan para la elabo-

ración de resúmenes y organizadores gráficos. Otras estrategias de lectura que se identificaron durante el trabajo de campo realizado son la lectura rápida, la elaboración de fichas y la contextualización.

En general, la contextualización de la lectura es muy importante; sin embargo, en la Carrera cobra mayor relevancia pues las lecturas son realizadas a partir de capítulos sueltos de libros. Práctica que, según Carlino (2005), conlleva el peligro de que los universitarios no puedan ubicarse en lo que leen o les cueste más entender el sentido de la lectura por carecer del contexto global del libro completo. Por tanto, dar el contexto del capítulo a leer, ayuda al estudiante a comprender la lectura como parte del libro en su conjunto.

Además, los docentes aplican lo leído a la realidad próxima, por lo que, en la Carrera también se realizaría una contextualización de los contenidos. Esta contextualización, permite al estudiante andar conocimientos, es decir, entrelazar información para generar aprendizajes más profundos (Natale y Stagnaro, 2018).

Al analizar las estrategias de lectura académica mencionadas en relación con los momentos de lectura, se advierte que los estudiantes tendrían la posibilidad de aprender a aplicar estrategias propias de los tres momentos de lectura (prelectura, lectura y poslectura). Si bien, esto es muy valioso, al no ser un proceso sistematizado y coordinado entre los diferentes docentes, pierde relevancia en cuanto al desarrollo de la alfabetización académica. Queda pendiente profundizar en torno a la planificación de las lecturas, para analizar si existe un proceso de acompañamiento al estudiante, que le permita pasar gradualmente de una lectura asistida a lecturas autónomas (Cernusco, 2019).

En contraste, sí se pudo evidenciar una suerte de abandono al estudiante en torno a las actividades de escritura. Por ejemplo, al emplear el ensayo como actividad evaluativa, el estudiante no tiene el apoyo del docente en cuanto al proceso de elaboración del escrito. Es decir, con esta práctica se pierde la posibilidad de trabajar con los estudiantes el proceso de producción textual, que consiste básicamente en contextualizar la escritura, planificarla adecuadamente, escribir y editar. Al respecto, se rescatan las palabras de Alandía (2013):

...los estudiantes no tienen ni la guía ni el apoyo necesarios para enfrentar la realización de los trabajos exigidos, lo que evidencia que estos, en la mayor parte de casos, no son parte del proceso de aprendizaje, sino simplemente instrumentos de calificación. (p. 14)

Al respecto, cabe recordar que la asignación de lecturas y trabajos de escritura están mediados por las consignas, que son “instru-

mentos de los que se vale el profesor para enseñarles a sus estudiantes a pensar, razonar con determinadas lógicas” (Cernusco, 2019, p. 56). Es decir, la forma de plantear las actividades y su desarrollo determinarían si el estudiante tendrá la posibilidad de desarrollar la alfabetización académica o no.

Según los hallazgos de la investigación realizada, los docentes suelen brindar tanto consignas de reproducción como de aplicación casi en igual proporción, situación que es muy positiva en este caso en particular, pues el profesional en sociología (FACSO, 2023) debe ser capaz de manejar mucha información (dominar teorías sociológicas) para luego poder interpretar y analizar los fenómenos sociales (aplicar teoría).

De igual manera, las consignas deben detallar lo que se espera de los estudiantes, para que éste pueda guiar su trabajo cumpliendo determinados criterios. Sin embargo, según los datos obtenidos no todos los docentes explican detalladamente en qué consiste la actividad, cómo se la debe realizar y cuáles son los criterios de evaluación (Natale y Stagnaro, 2018), entonces, el estudiante no cuenta con el apoyo o guía necesarios para desarrollar la actividad de manera eficiente.

Sumándose a esta situación, según los docentes entrevistados, la principal guía que tienen para la toma de decisiones es brindar facilidades a los estudiantes para que puedan cumplir con el trabajo; por tanto, se deduce que las decisiones didácticas de los docentes, si bien son acertadas, no tienen un fundamento en el manejo teórico de las estrategias de enseñanza y de las estrategias de lectura y escritura.

Complementando a este tema de consignas, el acompañamiento y la retroalimentación juegan un rol muy importante para reencaminar o fortalecer las formas de adquirir conocimiento, producirlo y difundirlo. Sin embargo, los docentes reconocen que no realizan esta actividad de forma adecuada por “falta de tiempo” (Entrevista ED03). Esta afirmación denota que el estudiante no recibe la guía necesaria, pero, además, es contradictoria con la existencia de pocos estudiantes inscritos en la Carrera. Surgiendo nuevamente el tema de la postura del docente ante la alfabetización académica, ya que se asume ajeno a la responsabilidad de formar al estudiante en la habilidad de leer y escribir, considera que es una pérdida de tiempo y que no le corresponde el revisar a detalle o “a esa profundidad” los trabajos que le son entregados.

De esta forma, la Carrera pierde una oportunidad valiosa de complementar el aprendizaje de los estudiantes, en palabras de Cernusco (2019): “la ausencia de consignas y acompañamientos es per-

cibida como una carencia y desventaja por los estudiantes, destacando lo importante que sería contar con ellas a fin de guiar y orientar el análisis y comprensión de los textos” (p. 215). Si bien brindar seguimiento y retroalimentación implica mayor tiempo y dedicación por parte de los docentes, serviría como una práctica didáctica valiosa para formar a los estudiantes tanto a nivel de lectura como de escritura académica.

Por último, es importante analizar que los docentes se encuentran continuamente ante el dilema de cuánto exigir y qué priorizar (contenidos o habilidades), en palabras de un docente: “no sabes cuánto exigir porque hay personas que sabes que no se les puede pedir más, o sea, aunque le hagas rehacer 80 veces (...) es bajar tu nivel de expectativa y eso baja el nivel de la carrera” (Entrevista ED03). Y como se indica en la entrevista ED03, no es la decisión de un docente aislado, sino que es un tema que es abordado durante las conversaciones entre varios, sino todos.

En contraposición a esta visión de los docentes, autores como Natale y Stagnaro (2018) y Baker et al (2019) plantean que la alfabetización académica es precisamente un medio para promover la inclusión en la educación superior. Sumándose a este planteamiento, Torres (2003, mencionado por Caldera y Bermúdez, 2007) plantea que, al trabajar la comprensión lectora y la composición de textos, se logra reducir las reprobaciones, mejorar la participación en clases, fomentar la autonomía de aprendizaje y fortalecer a una actitud activa y crítica en los estudiantes.

Como se pudo observar en los resultados referidos a la percepción que tienen los estudiantes respecto a su propio nivel de lectura, el bajar el nivel de exigencia académica causa que los estudiantes se sientan cómodos con su nivel de desempeño. Si los docentes mantuvieran su nivel de exigencia, pero brindando un apoyo sistemático a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura, el tiempo invertido en estas actividades podría rendir frutos en el logro del perfil del sociólogo. En ese caso, sería muy beneficioso analizar, a largo plazo, la relación entre trabajar la alfabetización académica, el logro del perfil profesional y los efectos en la inserción laboral de los egresados.

Para finalizar, se recalca el posicionamiento teórico de considerar a las prácticas de lectura y escritura como herramientas para el manejo de las prácticas discursivas de la comunidad académica (Cernusco, 2019). Lo que implica que no pueden ser adquiridas fuera de los contenidos de la disciplina, sino por el contrario los docentes deben promover actividades de escritura, de búsqueda de

información, de selección de fuentes, de posicionamiento y argumentación como trabajos a realizar en las asignaturas. Además, se debe velar para que las actividades cuenten con una adecuada consigna, así como con el seguimiento y la retroalimentación que permitan al estudiante desarrollar sus habilidades de pensamiento.

5. Conclusiones

En primera instancia, se constató que los docentes de la carrera de Sociología de la UMSS reconocen que el nivel de lectura y escritura académicas de los universitarios es bajo, incluso deficiente. Ello no es una apreciación asilada, a nivel internacional los docentes parecen tener la misma, o muy similar, apreciación.

Ante el nivel de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas que presentan los estudiantes, los docentes admiten que es un problema serio; sin embargo, no es “su problema” y se lo atribuyen al estudiante, ya sea por su deficiente formación del bachillerato o por sus condiciones socioculturales.

Sin embargo, es necesario que tanto la universidad como los docentes asuman una postura de acción ante la alfabetización académica de los jóvenes. Por un lado, se podría asumir como política institucional el mejorar los niveles de lectura y escritura académicas de los universitarios. Mientras que, por otro lado, los docentes podrían implementar prácticas didácticas adecuadas, y para ello, es preciso que cuenten con apoyo y formación especializada.

Por otra parte, dado que las prácticas didácticas responden a las condiciones institucionales, el bajo número de estudiantes de la carrera de Sociología, juega un rol fundamental al determinar el establecimiento de una política institucional de supervivencia, cuyo resultado conlleva el dilema de priorizar el contenido o el desarrollo de habilidades (en este caso la lectura y escritura académicas). Además, las actividades administrativas, políticas y culturales no priorizan lo académico, llevando a la disminución de días de clases.

En ese contexto, los docentes realizan intentos aislados e individuales para hacer frente al bajo nivel de alfabetización académica que presentan los estudiantes. Además, plantean soluciones en las cuales ellos no participan directamente y que son coincidentes con su postura de ser ajenos a la problemática de los universitarios, como ser: asignaturas específicas para el desarrollo de estas habilidades, cursos intensivos y una docencia paralela.

El desarrollo de la alfabetización académica debe ser asumido por todos los docentes, lo que requiere de seguimiento y apoyo constante de la parte administrativa, y la coordinación y colaboración

entre los propios docentes. Es decir, apuntar a desarrollar la alfabetización académica en los estudiantes implica realizar una reingeniería de la visión de la carrera y del rol del docente en ella.

En cuanto a las prácticas didácticas identificadas, se puede decir que, según la literatura especializada, inciden tanto de forma positiva como negativa en el desarrollo de la alfabetización académica. Algunas buenas prácticas, como ser la identificación de la idea central y el uso del ensayo como medio de evaluación; no tienen buenos resultados por la forma de llevarlas a cabo, con consignas amplias y sin procesos de acompañamiento o de retroalimentación adecuados.

Habiendo analizado dichos aspectos, se establece que los docentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes, pues sea de forma consciente o no, enseñan cuáles son las formas de adquirir y transmitir conocimiento dentro de la disciplina. Rol que no se cumple por la falta de acompañamiento y retroalimentación adecuada en la elaboración de sus producciones escritas.

Se hace notar que las prácticas didácticas responden más a esfuerzos individuales de cada docente, desde su visión y experiencia personal, que a un posicionamiento teórico de la carrera como conjunto. Sin embargo, para desarrollar la alfabetización académica se requiere de un trabajo conjunto y coordinado del personal académico y administrativo.

Finalmente, es fundamental destacar que las prácticas didácticas de los docentes pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes. En este sentido, queda pendiente la tarea de diseñar políticas y estrategias que faciliten la implementación de prácticas didácticas que, de forma planificada y sistemática, tengan el objetivo de lograr dicho desarrollo.

6. Referencias bibliográficas

- Alandia Mercado, P. (2013). Prácticas y representaciones sobre la lectura y la escritura en la Educación Superior. En Silgado, A. y Guerrero, J. (Comps.). *Leer y escribir en la Educación Superior*. Bogotá: Universidad Libre.
- Alandia Mercado, P. (2019). Hacia la libertad de escribir: desarrollo de competencias textuales y literacidad crítica en la educación superior. En Arancibia, M., Pablo, G., & Paredes, R. (2019). *Innovaciones Pedagógicas en la Educación Universitaria*. Universidad Mayor de San Simón.
- Arancibia Germán, M. E. (2019). Enseñar no es dar clases. En Arancibia, M., Pablo, G., & Paredes, R. (2019). *Innovaciones Pedagógicas en la Educación Universitaria*. Universidad Mayor de San Simón.
- Aranda, V. H. (2022). Hacia una pedagogía de la escritura epistémica: desafío para la educación superior del siglo XXI. *Educación Superior*, 9(2), 37-50. <https://acortar.link/geftkC>
- Baker, S.; Bangeni, B; Burke, R; Hunma A. (2019) La invisibilidad de la alfabetización académica como práctica social y sus implicaciones para la equidad en la educación superior: un estudio de alcance. *Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, 38 (1), 142-156.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1540554>
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). *Alfabetización Académica: Comprensión y Producción de Textos*. Artículos Arbitrados. Año 11, No. 37, abril – junio, pp. 247-255. <https://acortar.link/IjgnUa>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. 1.a edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cernusco Carreras, C. M. (2019). La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la Licenciatura en Pedagogía Social: Universidad Provincial de Córdoba. “Que dicen y hacen los profesores y estudiantes”. [Tesis para la obtención del grado de Magíster en Investigación Educativa] Universidad Católica de Córdoba. <https://acortar.link/du0VGj>
- Facultad de Ciencias Sociales (FACSO). (11/05/2023). Facultad de Ciencias Sociales (FACSO).
<https://www.umss.edu.bo/facultad-ciencias-sociales/>

- Franco, M. P. (2020). Desarrollo educativo y ciudadanía: universitarios y lectura en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. *Encrucijada Americana*, 12(1), 39,53.
<https://doi.org/10.53689/ea.v12i1.158>
- Geniz, D. J. (9 de marzo de 2017). *La falta de exigencia como origen del fracaso educativo*. Diario de Sevilla.
- Merida Choquez, K.E. (2023). Intervención educativa para satisfacer las necesidades psicopedagógicas de lectoescritura en la Universidad Adventista, Bolivia. *Revista de Educación Simón Rodríguez*. 2(4), 10-21. <https://acortar.link/ODEq9y>
- Natale, L. & Stagnaro, D. (Organizadoras) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento
- Pardo Rodríguez, L.E. y Pirela Morillo, J.E. (2020). “Alfabetización académica e investigación formativa. Una propuesta desde la transversalidad curricular”. En Ramírez Leyva, Elsa. c. México (México): UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Rincón, G. y Gil, J. S. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Programa Editorial Universidad del Valle. Colombia
- Sánchez-Aguilar, A. y Ochoa-Villanueva, E. M. (2023). Talleres de Formación Docente, Una Alternativa para la Alfabetización Académica. En Moyano, E.I., Vidal Lizama, M. (Ed.) *Centros y Programas de Escritura en América Latina: Opciones Teóricas y Pedagógicas para la Enseñanza de la Escritura Disciplina*. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2023.1749.2.06>
- Universidad Mayor de San Simón [UMSS]. (11 de mayo de 2023). Portal Estadístico San Simón (UMSS STAT). <https://umssstat.umss.edu.bo/>
- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Etxeta. México.