



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: REVISIÓN RECIENTE Y AVANCES (2022–2025)

Claudia Andreina Trillos Garrido

Universidad Católica Santo Domingo

República Dominicana

claudiatrillos@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3888-9954>

DOI: [https:// 10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5038](https://10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5038)

pp. 53-65

RESUMEN

La producción científica reciente ha estudiado cada vez más la alfabetización académica en la educación secundaria, en el contexto de su creciente reinterpretación desde el paradigma de la literacidad preliminar. Este artículo revisa críticamente las investigaciones publicadas entre 2022 y 2025 en Latinoamérica, identificando tanto las tendencias teóricas como los desarrollos empíricos y los vacíos estructurales. Se revisaron los estudios indexados relativos a la lectura disciplinar, a la escritura a partir de fuentes, al lenguaje académico y a la formación docente en educación secundaria. Puede observarse que el paradigma disciplinar se ha consolidado como marco explicativo dominante, junto con resultados que destacan la efectividad de las intervenciones estructuradas centradas en la argumentación. También se destaca la asociación entre el dominio del lenguaje académico y el desempeño escolar, al tiempo que la formación docente se presenta como una condición transversal del currículo. Adicionalmente, se identifican limitaciones metodológicas recurrentes. La escasa longitudinalidad y la reducida producción experimental en el contexto latinoamericano. El resultado de este análisis es un panorama coherente del estado actual del campo, que nos permite identificar las áreas más importantes para el desarrollo investigativo y curricular en la educación secundaria.

Palabras clave: alfabetización, educación, avances educativos.

ACADEMIC LITERACY IN SECONDARY EDUCATION IN LATIN AMERICA: RECENT REVIEW AND PROGRESS (2022–2025)

ABSTRACT

Recent scholarly production has increasingly examined academic literacy in secondary education, particularly in light of its growing reinterpretation within the disciplinary literacy paradigm. This article critically reviews research published in Latin America between 2022 and 2025 to identify theoretical trends, empirical developments, and structural gaps in the field. Peer-reviewed studies addressing disciplinary reading, source-based writing, academic language, and teacher education in secondary schooling were systematically analyzed. It can be observed that the disciplinary paradigm has consolidated as the dominant explanatory framework, with results highlighting the effectiveness of structured interventions focused on argumentation. The association between mastery of academic language and school performance is also emphasized, while teacher training stands out as a cross-cutting condition for the curriculum. Additionally, recurring methodological limitations are identified: limited longitudinal research and reduced experimental production in the Latin American context.

Keywords: alphabetization, education, educational advances

CITA EN APA:

Trillos Garrido, C. A. (2026) Alfabetización Académica en Educación Secundaria en América Latina: Revisión Reciente y Avances (2022–2025). Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 1), 52–64. Recuperado de https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



ALPHABÉTISATION ACADÉMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN AMÉRIQUE LATINE: RÉVISION RÉCENTE ET PROGRÈS (2022-2025)

RÉSUMÉ

La production scientifique récente s'intéresse de plus en plus à l'alphabétisation académique dans l'enseignement secondaire, dans le contexte de sa réinterprétation croissante du paradigme de l'alphabétisation préliminaire. Cet article passe en revue de manière critique les recherches publiées entre 2022 et 2025 en Amérique latine, identifiant à la fois les tendances théoriques, les développements empiriques et les lacunes structurelles. Des études indexées liées à la lecture disciplinaire, à l'écriture à partir de sources, au langage académique et à la formation des enseignants dans l'enseignement secondaire ont été examinées. On constate que le paradigme disciplinaire s'est consolidé comme cadre explicatif dominant, avec des résultats qui mettent en évidence l'efficacité des interventions structurées axées sur l'argumentation. L'association entre maîtrise de la langue académique et performance scolaire est également mise en avant, tandis que la formation des enseignants est présentée comme une condition transversale du curriculum. De plus, des limites méthodologiques récurrentes sont identifiées. La mauvaise longitudinalité et la production expérimentale réduite dans le contexte latino-américain. Le résultat de cette analyse est un aperçu cohérent de l'état actuel du domaine, qui nous permet d'identifier les domaines les plus importants pour la recherche et le développement curriculaire dans l'enseignement secondaire.

Mots clés : alphabétisation, éducation, progrès éducatifs

ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: REVISIÓN RECIENTE Y AVANCES (2022–2025)

RESUMO

A produção científica recente tem estudado cada vez mais a alfabetização acadêmica no ensino secundário, no contexto de sua crescente reinterpretação a partir do paradigma da alfabetização preliminar. Este artigo analisa criticamente pesquisas publicadas entre 2022 e 2025 na América Latina, identificando tendências teóricas, desenvolvimentos empíricos e lacunas estruturais. Foram revisados estudos indexados relacionados à leitura disciplinar, escrita a partir de fontes, linguagem acadêmica e formação de professores no ensino médio. Percebe-se que o paradigma disciplinar se consolida como quadro explicativo dominante, acompanhado de resultados que destacam a eficácia de intervenções estruturadas focadas na argumentação. A associação entre o domínio da linguagem acadêmica e o desempenho escolar também é destacada, enquanto a formação docente é apresentada como condição transversal do currículo. Além disso, identificam-se limitações metodológicas recorrentes. A fraca longitudinalidade e a menor produção experimental no contexto latino-americano. O resultado desta análise é uma visão coerente do estado atual da área, que nos permite identificar as áreas mais importantes para a investigação e desenvolvimento curricular no ensino secundário.

Palavras-chave: alfabetização, educação, avanços educativos

I. INTRODUCCIÓN

Según Giraldo-Gaviria, D. & Caro, M. (2022), la alfabetización académica debe entenderse como un proceso formativo anclado en prácticas discursivas institucionales que

trascienden el dominio técnico de la lectura y la escritura.

En sus inicios, los estudios sobre alfabetización estaban enfocados en los aspectos funcionales: la interpretación o decodificación de textos; las reglas gramaticales; la correcta producción escrita; y la elegancia y la propiedad de lo expresado. La alfabetización académica pone el

énfasis en la diferencia con la concepción tradicional de la alfabetización, en la que se asume una “neutralidad” y una “universalidad” en el proceso de escritura y lectura.

La alfabetización académica postula que cada disciplina organiza el saber y el pensamiento sobre ella misma de una manera particular, y que esta manera, estos protocolos, facilitan y permiten los procesos de pensamiento sobre la disciplina misma, así como la comunicación, la argumentación y la validación del conocimiento. Esta manera de concebir y describir la alfabetización académica, entonces, debe ser asumida como un proceso institucional, como una práctica discursiva institucional.

Podemos observar que cada disciplina construye su propio contexto semántico, la lectura académica requiere inferir, relacionar, interpretar, identificar argumentos e descifrar la estructura lógica del discurso, para que el estudiante se apropie de la perspectiva del campo del conocimiento al que pertenece para comprender sus categorías principales y, al mismo tiempo, juzgar la coherencia interna de sus proposiciones y el conocimiento escolar así generado se legitima discursivamente y debe presentarse, formularse y argumentarse de manera adecuada.

Saber leer y escribir en secundaria, entonces, implica la capacidad de comprender profundamente textos específicos de cada disciplina, de argumentar con categorías propias de cada una y de producir textos que se revistan de legitimidad académica. En esencia, aprender a pensar dentro de un marco epistémico específico.

Partiendo del concepto de alfabetización académica que se propone, cuando situamos la reflexión en el contexto de la República Dominicana, las investigaciones realizadas por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2024) señalan datos que exigen, ante la necesidad, una mediación docente explícita y un trabajo sistemático con los géneros propios de cada disciplina, reafirmando la naturaleza formativa del proceso y evidenciando que estas competencias no se construyen de forma automática y que los estudiantes necesitan un acompañamiento coherente y alineado con las demandas del currículo.

La mediación docente, a la que se refiere el IDEICE, implica una intervención pedagógica deliberada y visible. Que comprenda y explique cómo se organiza un género, cuáles son sus criterios, su lenguaje y qué criterios lo validan, modelando procesos cognitivos, ejemplificando, simplificando tareas complejas, desagregándolas y ofreciendo retroalimentación. Para lograrlo, debe integrar estos géneros en el centro del currículo y no confinarlos ni relegarlos a la materia de Lengua Española impartida en los centros educativos.

En la adolescencia se lleva a cabo un proceso de transición cognitiva, el pensamiento abstracto comienza a consolidarse y los estudiantes asumen demandas intelectuales más complejas y especializadas, abordar textos con mayor densidad y elaborar argumentos con una mejor fundamentación. La ausencia de una mediación pedagógica intencionalmente dirigida puede convertirse en una gran barrera para el aprendizaje.

Es razonable concluir que el núcleo del problema es fundamentalmente pedagógico. Si a los estudiantes se les exige que produzcan adecuadamente resultados complejos, la escuela debe enseñarles explícitamente cómo hacerlo. La alfabetización académica no puede ser una habilidad transversal y abstracta. Se requiere una práctica situada y estructurada, en función de cómo cada disciplina organiza su conocimiento.

Entonces, surge de forma lógica la pregunta: ¿El currículo ha tomado en cuenta esta necesidad?. Debe analizarse el contexto específico para determinar cómo se enseña a leer y a escribir en cada disciplina de la educación secundaria de la República Dominicana.

Tal y como lo expresan Waymouth, B. & Hinchman, K. (2025), aprender una disciplina no es únicamente aprender información; es comprender la manera en que se produce y se valida el saber dentro de ella. Las estrategias de comprensión, en consecuencia, deberán estar definidas por los objetivos particulares de cada disciplina para que resulten pedagógicamente suficientes. En consonancia con el concepto de literacidad disciplinar, se articula otro concepto de suma importancia para el abordaje de la alfabetización académica, el de comunidad discursiva.

La respuesta que ofrezcamos a la pregunta sobre si en República Dominicana se está enseñando a los estudiantes a pensar

disciplinariamente necesariamente será el punto de partida de futuras investigaciones y políticas públicas. En el contexto internacional, los resultados empíricos de investigaciones recientes respaldan la siguiente afirmación: “la escritura basada en fuentes favorece el razonamiento histórico cuando se implementa con instrucción estructurada y criterios explícitos de evaluación” (Steiss et al., 2024). Este hallazgo valida el marco teórico y demuestra que la praxis pedagógica específica actúa de manera directa y positiva en el pensamiento disciplinar.

Las comparaciones, las inferencias, las síntesis y las contextualizaciones se requieren para pensar y escribir con base en la evidencia. La investigación citada atribuye a la instrucción estructurada y la descripción minuciosa de los criterios de evaluación la calidad de convertirse en un marco claro a partir del cual orientar su producción. Agregando a un mecanismo de evaluación cualidades de claridad epistemológica y enriqueciendo su impacto.

En síntesis, la escritura disciplinar no puede separarse de un acompañamiento sistemático. Si la escuela aspira a formar en los estudiantes un pensamiento profundo y riguroso, es necesario incorporar intervenciones pedagógicas explícitas que permitan profundizar el aprendizaje.

Algunos estudios en el contexto de Latinoamérica señalan evidencia de brechas en la lectura y la escritura, asociadas a factores socioculturales que inciden directamente en el acceso al registro especializado (Avendaño-Guevara & Balderas, 2023).

Los autores definen el registro especializado como un conjunto de recursos lingüísticos, conceptuales y discursivos propios de un campo del saber. Esto implica, además de nuevas palabras, una lógica para organizar el discurso académico. Cuando este lenguaje no forma parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes, se presenta un punto de partida no homogéneo y, dado que es una construcción progresiva, se requiere un acompañamiento pedagógico explícito. Como puede observarse, se ha planteado el problema de la alfabetización académica en secundaria desde tres perspectivas.

Primero, el conceptual, que evidencia la necesidad de asumir la literalidad disciplinar a

partir de la adopción de prácticas definidas con claridad en la producción del conocimiento.

A continuación, el plano pedagógico postula que la mediación docente explícita, el uso sistemático de géneros en el trabajo académico y la evaluación estructurada con fines específicos son requisitos indispensables para el desarrollo del pensamiento disciplinar.

Y, en último lugar, el plano estructural, señalando que la posibilidad de estar en contacto con el registro especializado no se da en condiciones socioculturales igualitarias y que la escuela puede reproducir o mitigar dicha condición. Estas tres dimensiones se dirigen a una pregunta central, en la que la organización de la enseñanza secundaria se interpela acerca de su capacidad para enseñar a pensar disciplinariamente en condiciones equitativas.

Para responderla, es menester analizar tanto los discursos normativos como la producción reciente en la que se ha investigado este fenómeno. Para entender lo que se ha estudiado, las tendencias que se han consolidado o están consolidándose, y los vacíos existentes, y así orientar las decisiones políticas y pedagógicas del futuro.

Con este encuadre, el presente artículo tiene por objetivo analizar la producción científica reciente sobre alfabetización académica en secundaria publicada entre 2022 y 2025, para identificar tendencias consolidadas, los enfoques predominantes y los vacíos estructurales en la investigación.

Giraldo-Gaviria, D. & Caro, M. (2022) afirman que la alfabetización académica debe entenderse como un proceso formativo inserto en prácticas discursivas institucionales, muy alejado de la simplicidad de considerarla como un dominio técnico de la lectoescritura. Este enfoque trasciende y prioriza el acceso a una cultura disciplinar concreta, con géneros, criterios de legitimidad y estructuras argumentativas propias.

Ahora, al situar la reflexión en el contexto de la República Dominicana, el análisis se vuelve más concreto y exigente. El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2024) destaca que el desarrollo de la alfabetización académica en secundaria requiere mediaciones docentes explícitas y que el trabajo

con géneros disciplinares se planifique de manera sistemática.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

Fundamentos epistemológicos de la alfabetización académica

Giraldo-Gaviria, D. & Caro, M. (2022) trasladan el análisis de la alfabetización académica a un plano epistemológico y, desde una perspectiva sociocultural, afirman que esta constituye una práctica situada al articular el lenguaje, el conocimiento y la comunidad discursiva. Así, la alfabetización académica se configura como una forma de participación en estructuras de conocimiento históricamente construidas.

Cuando se habla de conocimiento disciplinar, se reconoce que cada campo del saber organiza la realidad mediante categorías conceptuales propias, métodos particulares y criterios de evidencia diferenciados. Se trasciende los contenidos temáticos y se llega a formas específicas de problematizar, argumentar y demostrar. El conocimiento disciplinar se basa en y toma forma a partir de marcos teóricos, tradiciones investigativas y normas de validación compartidos por una comunidad académica. Para aprender una disciplina, se requiere internalizar su lógica y su lenguaje especializado, lo cual ocurre a través de procesos de socialización académica, de aquí surge la relación nodal entre la epistemología y el lenguaje, pues se convierte en el medio que permite y posibilita la construcción, la delimitación y la legitimación de los objetivos del conocimiento.

La alfabetización académica requiere y presupone aprender a pensar por medio del lenguaje disciplinar y así participar en la producción de conocimiento dentro de comunidades discursivas, las cuales definen qué preguntas son relevantes, qué metodologías son aceptables y qué formas argumentativas son legítimas.

Aquí, la literacidad disciplinar aporta un matiz decisivo. Waymouth, B. & Hinchman, K. (2025) sostienen que cada disciplina desarrolla formas particulares de leer, argumentar y

estructurar el conocimiento. La comprensión lingüística, social, histórica, científica o matemática demanda operaciones cognitivas diferenciadas, por eso, la especificidad disciplinar es el núcleo mismo del aprendizaje académico.

La diferencia clara y precisa entre la alfabetización académica y la alfabetización funcional puede expresarse a partir de esta distinción. La segunda tiene como propósito la comprensión básica de los textos cotidianos y la resolución de tareas prácticas y operativas; la primera implica el análisis crítico, la conceptualización y la argumentación fundamentada. Para la educación secundaria, esta diferencia resulta aún más relevante debido al proceso de transición cognitiva propio de la adolescencia. En conclusión, la lectura disciplinar es intrínseca a este proceso. López (2025) plantea que la comprensión de textos especializados requiere estrategias cognitivas diferenciadas por área.

Literacidad disciplinar en educación secundaria

Desde la perspectiva de la literacidad disciplinar, Waymouth, B. & Hinchman, K. (2025) afirman que el paso hacia formas especializadas de conocimiento requiere superar los modelos simples y generalistas de comprensión textual, abandonando la idea de que todas las materias pueden abordarse con una estrategia de lectura única y general. En la secundaria, los aprendizajes se construyen en diferentes campos del saber, cada uno con sus particularidades y una identidad epistemológica propia.

Si esta diferenciación no se produce, se limita el desarrollo del pensamiento académico especializado. López (2025) afirma que la especificidad cognitiva que caracteriza al conocimiento disciplinar se diluye cuando los estudiantes aplican la misma estrategia de resumen o de identificación de las ideas principales a cualquier texto.

La alfabetización académica debe orientarse a satisfacer esta demanda expresada, de modo que sea posible elaborar explicaciones coherentes. Según el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2024), para ello se requiere una mediación docente

explícita y un trabajo sistemático con géneros propios de cada área.

Una de las prácticas más complejas y decisivas en el desarrollo de la alfabetización académica es la escritura basada en fuentes. Steiss et al. (2024) señalan que la escritura basada en fuentes, cuando se implementa mediante una instrucción estructurada y con criterios de evaluación explícitos, propicia y logra el fortalecimiento del razonamiento disciplinar. Esto obliga al estudiante a dialogar con textos previos, a analizarlos de manera crítica y a usarlos como aportes a su propia producción, lo que se traduce en un ejercicio de pensamiento disciplinar situado.

Se trata de organizar estratégicamente las referencias para fortalecer la argumentación. Para ello, se requieren habilidades cognitivas superiores, como la síntesis, la comparación y la jerarquización conceptual.

Tan importante como la gestión de estas operaciones es la evaluación de las fuentes; los estudiantes deben tener la capacidad de evaluar la confiabilidad, la pertinencia y la relevancia de la información que usan, y esta evaluación es particularmente relevante en disciplinas en las que la credibilidad de la evidencia es determinante para la solidez del argumento.

La justificación argumentativa es el tercero de los pilares de la escritura basada en fuentes. Es necesario razonar por qué ciertos datos sustentan una afirmación en particular. El establecimiento de relaciones causales, la interpretación de la evidencia y el planteamiento claro de las inferencias son la clave de este proceso.

Baxter, G. y Neuman, H. (2023) destacan que cuando las fuentes se integran de manera crítica por parte de los estudiantes, se facilita identificar y diferenciar los niveles de competencia argumentativa de los estudiantes. Una cuarta dimensión central es la de la coherencia. Un texto argumentativo disciplinar debe mostrar unidad temática, progresión lógica y consistencia conceptual, garantizando su organización estructural y permitiendo que la relación entre tesis, evidencia y conclusión se exprese con claridad.

A pesar de ello, podemos observar problemas recurrentes en la escritura con fuentes en la educación secundaria: la copia literal de información; y la paráfrasis superficial

La escritura con fuentes exige la formulación de tesis, el uso de evidencias y la construcción de inferencias. Para posicionarse críticamente frente a la información utilizada. Y este proceso debe enseñarse explícitamente.

Investigaciones publicadas en la Revista Signos por Bolívar, A. (2022) señalan que en el nivel secundario se requiere un acompañamiento sostenido en el género argumentativo. Y que esto requiere la construcción de un andamiaje progresivo que permita a los estudiantes transitar por el camino entre la producción descriptiva y los razonamientos más complejos, resultante, a su vez, de un modelamiento docente, acompañado de una retroalimentación estructurada y de prácticas reiteradas. La evaluación explícita es fundamental en este proceso. Steiss et al. (2024) afirman que criterios claros de valoración contribuyen notablemente a mejorar el desempeño argumentativo.

Por último, se observan mejoras sostenidas en el rendimiento académico al implementar intervenciones centradas en los procesos de escritura disciplinar. Holdinga et. Al (2025) evidencia avances significativos en las competencias argumentativas mediante el desarrollo de programas que integran instrucciones estructuradas, prácticas guiadas y retroalimentación específica.

Lenguaje académico y complejidad discursiva

Un eje fundamental del acceso al conocimiento disciplinar es el lenguaje académico. Castro-Cifuentes (2024) postula que el lenguaje académico actúa como mediador entre el estudiante y los marcos conceptuales propios de cada área del saber. Y que el dominio del registro académico impacta directamente en la profundidad del aprendizaje, ya que la apropiación conceptual depende en gran medida de la capacidad del estudiante para comprender y producir este lenguaje especializado, pues el lenguaje no es neutral; es el medio por el cual se configura el pensamiento disciplinar.

La nominalización en el lenguaje académico es una de sus características más relevantes, al permitir la transformación de procesos y acciones en conceptos abstractos, lo que aumenta la densidad conceptual del discurso.

No menos importante es la densidad léxica, como rasgo distintivo del discurso académico. En un texto especializado, la concentración de información conceptual es mayor que en el lenguaje cotidiano, y esta densidad exige habilidades de procesamiento cognitivo más sofisticadas, pues, para que un texto con alta densidad léxica sea comprendido, se requiere identificar relaciones conceptuales y jerarquizar la información relevante.

La cohesión textual tiene una relevancia decisiva en la construcción del significado académico. El uso de conectores lógicos, las referencias anafóricas y la progresión temática contribuyen a la coherencia interna del discurso.

Sin cohesión, el texto pierde claridad y consistencia. El control consciente de estos mecanismos es una exigencia de la escritura académica, y su dominio también fortalece la articulación del pensamiento.

Las desigualdades socioculturales inciden directamente en el proceso de apropiación del registro académico formal. Avendaño-Guevara y Balderas (2023) señalan que las diferencias en el capital cultural condicionan la familiaridad con prácticas discursivas especializadas, y esta disparidad genera brechas que pueden profundizarse al no existir una intervención pedagógica que permita a la escuela asumir un papel compensatorio esencial.

El vínculo entre el dominio del lenguaje académico y las habilidades cognitivas superiores ha sido puesto de manifiesto por Kim et al. Al (2025). Destacan la relación entre la capacidad de organización conceptual y la toma de perspectiva y la calidad textual. Afirman que un texto bien estructurado refleja un pensamiento claro y una comprensión profunda del contenido. Resulta entonces que la producción escrita se convierte en un indicador de desarrollo cognitivo.

En la escuela secundaria, algunos procesos epistémicos pueden verse estructurados por los géneros académicos. Estudios publicados en la Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (Sousa, M. & Ramos, B., 2024) señalan que estos géneros organizan formas singulares de razonamiento y de producción de conocimiento. Un ensayo argumentativo, un informe científico o un análisis crítico no solo comunica información; también sirve como modelo de modos de pensar y de

enseñar, y de estructuras cognitivas propias de cada disciplina, convirtiendo el dominio del lenguaje académico en un predictor muy confiable del éxito escolar.

Podemos convenir, entonces, en que el lenguaje académico es el núcleo que permite la construcción y la validación del conocimiento disciplinar, y que la complejidad discursiva inherente exige una enseñanza explícita y un acompañamiento sistemático.

Formación docente y mediación pedagógica

La preparación del profesorado es fundamental para consolidar la literacidad disciplinar en la escuela secundaria. Savitz (2025) señala que numerosos docentes evidencian una formación insuficiente en estrategias específicas de enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar, lo que dificulta la implementación sistemática de actividades destinadas al desarrollo del pensamiento especializado.

El abordaje de este aspecto nos remite al concepto de conocimiento pedagógico del contenido. Para Gairín, J. (2023), se requiere que el docente articule el dominio conceptual con estrategias didácticas específicas para lograr la implementación efectiva de prácticas disciplinarias. Es una integración didáctico-epistemológica, sin la cual la enseñanza no rebasa el nivel expositivo y transmisivo.

La diferencia sustantiva entre enseñar contenido y enseñar a argumentar disciplinarmente es significativa. La alfabetización académica requiere de lo segundo, y si no acontece, el estudiante se queda sin saber cómo operar con las categorías de un campo del saber en particular. Para lograrlo, son imprescindibles la práctica guiada y la retroalimentación constante propias de una planificación pedagógica deliberada y clara.

En la República Dominicana, el Instituto Dominicano de Evaluación de Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2024) pone de manifiesto la necesidad de capacitar a los docentes en la enseñanza de géneros académicos. Sugieren que la formación de base y la formación continua de los docentes no han incorporado de manera sistemática la literacidad disciplinar como eje formativo. Indudablemente, la profesionalización

docente debe incorporar competencias en mediación discursiva.

Estamos ante una discusión crítica que nos cuestiona tanto la formación inicial docente como el diseño curricular. ¿La literacidad disciplinar está contemplada en los programas universitarios de formación docente? ¿El desarrollo explícito de estas competencias argumentativas está exigido por el currículo oficial?

Si no encontramos respuestas afirmativas directas a estas interrogantes, las soluciones recaerán en iniciativas individuales y no en políticas sistemáticas. La alfabetización docente exige coherencia entre el currículo, la formación docente y la evaluación.

III. RESULTADOS ESPERADOS

Consolidación del paradigma disciplinar

Cuando revisamos la producción científica de los años recientes, encontramos evidencia de un énfasis en la consolidación de la literacidad disciplinar como marco que posibilita la comprensión de la alfabetización académica en la escuela secundaria. Muchos coinciden al proponer abandonar los modelos generalistas de comprensión textual y sugieren adoptar formas propias de cada disciplina para leer, escribir y argumentar. Esta tendencia no es marginal; está planteada como un eje articulador. Waymouth, B. & Hinchman, K. (2025) sitúan la literacidad disciplinar como fundamento explicativo del aprendizaje en la secundaria, lo que constituye una referencia estructurante.

Otras revisiones mantienen la misma línea y enfatizan la necesidad de diferenciación metodológica por área de conocimiento. López (2025) afirma que la ausencia de una distinción entre la lectura general y la disciplinar es un freno al pensamiento académico especializado en la escuela secundaria. Este hallazgo se presenta como un patrón recurrente en múltiples estudios. Y la especificidad disciplinar se posiciona como un principio metodológico fundamental.

Los hallazgos de la revisión admiten que cada disciplina genera conocimientos mediante prácticas discursivas propias. Las coincidencias se manifiestan en que el aprendizaje académico implica internalizar las prácticas discursivas

mencionadas. Asimismo, se observa consenso en enseñar de manera diferenciada: cómo se argumenta históricamente, cómo se modela matemáticamente y cómo se explica científicamente.

Al realizar un análisis comparativo entre la producción regional y la internacional, surgen matices importantes. La investigación empírica robusta predomina en el ámbito anglosajón y se basa en intervenciones controladas y métricas de desempeño. Por el contrario, la producción latinoamericana se remite a un desarrollo más conceptual y crítico.

Los dos enfoques coinciden en reconocer el paradigma disciplinar, aunque difieren en la metodología. No hay una disputa conceptual, existe un amplio consenso sobre el “qué” y las discusiones en Europa y Estados Unidos marcan tendencias y generan marcos referenciales frecuentemente citados. En Latinoamérica, el modelo disciplinar se reinterpreta según las necesidades regionales, lo que da lugar a una adaptación que se desplaza hacia el “cómo”.

Centralidad de la escritura con fuentes

Al continuar con la revisión sistemática, se observa una tendencia muy consistente: considerar la escritura basada en fuentes como una práctica nodal para desarrollar el razonamiento disciplinar en secundaria. Steiss et al. (2024) muestran que la implementación de esta modalidad, con instrucciones estructuradas, se traduce en una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para argumentar con evidencias.

También coinciden los hallazgos de Holdinga et al. (2025), quienes identifican que las iniciativas que establecen procesos de escritura disciplinar explícitos producen avances consistentes y sostenidos en el desempeño escolar. En el mismo sentido, van Baxter, G. y Neuman, H. (2023), quienes señalan que cuando las evidencias se integran de manera crítica, se resalta la diferencia en los niveles de competencias argumentativas entre los estudiantes.

Todos coinciden en destacar que la escritura con fuentes es un eje formativo; la producción reciente la sitúa en el centro del desarrollo disciplinar. El uso estratégico de la evidencia se convierte en un diferenciador cualitativo en la

producción académica. Los estudiantes que aprenden a seleccionar, integrar y justificar fuentes muestran razonamientos más complejos, en los que la evidencia fundamenta el argumento; por ello, la mayoría de las investigaciones reconoce esta dimensión como un indicador importante de competencia, y a claridad estructural (tesis/desarrollo/conclusión), resultante de la adecuada organización argumentativa, incrementa la calidad de los textos.

Otra dimensión compartida por varios autores es la evaluación crítica. Baxter, G. y Neumann, H. (2023) subrayan que la evaluación crítica de las fuentes es una característica constante entre los estudiantes con mayores competencias académicas. El cuestionamiento de la confiabilidad de las fuentes y de la pertinencia de la evidencia utilizada es una exigencia de la argumentación disciplinar, y esta postura reflexiva es una cualidad de los estudiantes con mayores competencias académicas.

Al revisar, también se observan limitaciones metodológicas en varios de los estudios. Un periodo limitado, muestras pequeñas y la ausencia de seguimiento longitudinal son factores que limitan la generalización de los resultados a escalas mayores.

Desde el contexto latinoamericano, Bolívar (2022) perfecciona la discusión con una perspectiva complementaria y afirma que el género argumentativo necesita un andamiaje progresivo para consolidarse. Los estudios anglosajones ponen énfasis en los resultados de las intervenciones; los latinoamericanos subrayan la necesidad de procesos contextualizados y sostenidos.

Lenguaje académico como predictor del desempeño

Una tendencia que también se observa de manera consistente es la configuración del dominio del lenguaje como variable predictora del desempeño disciplinar en secundaria. Castro-Cifuentes, M. (2024) declara que la apropiación del registro académico formal influye de manera considerable y directa en el acceso al conocimiento especializado, y que su función es estructurar el discurso. Convirtiéndola en un indicador de profundidad conceptual y vinculándola

estrechamente con el dominio del lenguaje especializado.

En otro orden, diversas fuentes coinciden en afirmar que la complejidad sintáctica es un reflejo de niveles superiores de abstracción cognitiva. Kim et al. (2025) demuestran una relación causal entre la calidad textual y las habilidades de pensamiento tales como la organización conceptual y la toma de perspectiva. La articulación de ideas complejas de manera estructurada evidencia una comprensión profunda de los temas y el lenguaje académico se convierte en una manifestación visible del pensamiento abstracto.

Lo propio ocurre con la nominalización y la densidad léxica: ambas son rasgos lingüísticos vinculados a la conceptualización disciplinar. La revisión nos muestra que la medición de esta capacidad es un indicador de la competencia académica de los estudiantes y se convierte en una herramienta epistémica.

En secundaria, los estudiantes enfrentan un momento crítico, pues es el nivel en el que se intensifica la exposición a textos densos y conceptualmente complejos. El paso de un lenguaje cotidiano, narrativo y, fundamentalmente, descriptivo, a registros abstractos y formales demanda un acompañamiento sistemático.

En esto inciden de manera significativa las desigualdades socioculturales. Avendaño-Guevara y Balderas (2023) muestran que el acceso previo al registro especializado depende del capital cultural del entorno familiar.

La revisión mencionada anteriormente también resalta que los géneros académicos propician y estructuran procesos epistémicos específicos en los estudiantes de secundaria. Algunas investigaciones publicadas por Sousa, M. & Ramos, B. (2024) afirman que el ensayo argumentativo, el análisis crítico y el informe científico presentan maneras específicas de razonamiento. Y que cada género configura un tipo de pensamiento con estructuras discursivas propias.

Otra observación que se destaca es el papel predictor del registro académico, del desempeño en las tareas escritas y de la comprensión lectora avanzada. Puede afirmarse, entonces, la interdependencia entre el lenguaje y la cognición; para el pensamiento crítico, el registro formal es una plataforma.

De manera conjunta, a partir de los resultados estudiados, puede afirmarse que el lenguaje académico es un predictor confiable y robusto del desempeño disciplinar en secundaria, que constituye un componente estructural del aprendizaje especializado y que, sin intervención pedagógica explícita, las brechas lingüísticas pueden convertirse en desigualdades académicas permanentes.

Formación docente como variable estructural

La literatura revisada revela de manera reiterada y coincidente que la formación docente se considera una variable estructural para la implementación efectiva de la literacidad disciplinar. Savitz et al. (2025) proponen que el conocimiento pedagógico sobre los contenidos constituye un factor determinante para la incorporación de prácticas diferenciadas de lectura y escritura en la escuela secundaria. Este hallazgo coincide con los planteamientos expuestos por Gairín, J. (2023), que evidencian que la efectividad de la aplicación curricular depende en gran medida de que el dominio disciplinar se articule con estrategias didácticas específicas. También en ese orden, el IDEICE (2024) advierte sobre la necesidad de una capacitación sistemática para la enseñanza de géneros académicos en Latinoamérica.

Los estudios revisados coinciden en la necesidad de que el profesorado comprenda cómo se construye el saber en su respectiva disciplina y cómo se enseña esa construcción de manera discursiva.

En todos los casos, la enseñanza de géneros y de argumentación se propone como eje central de la práctica docente de hoy. Al mismo tiempo, la revisión ha permitido identificar debilidades estructurales persistentes. No hay evidencia de que la formación inicial docente incorpore de manera sistemática la literalidad disciplinar como competencia obligatoria. Adicionalmente, se identifican limitaciones en los programas de actualización profesional y una escasa articulación entre la política curricular y la capacitación permanente.

La consolidación de la literacidad disciplinar demanda decisiones de política educativa sostenidas, y posiciona la profesionalización

docente como un eje estratégico para fortalecer la alfabetización académica en la educación secundaria.

Aporte educativo y proyección pedagógica

Los resultados permiten sostener que la alfabetización académica es una dimensión estructural del currículo que incide directamente y de manera sustantiva en la calidad del aprendizaje disciplinar. La consolidación del paradigma de literacidad disciplinar (Waymouth & Hinchman, 2025) y validación empírica relativa a la escritura con fuentes (Steiss et al., 2024; Holdinga et al., 2025) permiten afirmar que el desarrollo del pensamiento histórico, científico y argumentativo requiere de prácticas pedagógicas claramente delimitadas y sistemáticamente planificadas. Adicionalmente, los hallazgos evidencian que la formación docente es una condición estructural para que las prácticas de literacidad disciplinar puedan implementarse de manera efectiva (Savitz, 2025; IDEICE, 2024). En definitiva, el aporte del presente artículo consiste en fundamentar teóricamente la necesidad de marcos formativos articuladores entre el lenguaje, la disciplina y la práctica docente, especialmente en contextos latinoamericanos, donde persisten brechas socioculturales que limitan el acceso al registro académico especializado.

Tras la revisión sistemática pueden observarse evidencias de convergencias significativas en el campo de la alfabetización académica. Los estudios recientes revelan una coherencia en torno a un marco disciplinar, con una redefinición del aprendizaje, expresada como una apropiación de prácticas específicas de producción del conocimiento, y el consiguiente desplazamiento del modelo generalista hacia la comprensión situada y epistemológicamente anclada en el fenómeno.

Analíticamente, los estudios presentan cinco aportes estructurales. El primero reconoce la especificidad disciplinar como un eje que organiza el aprendizaje; el segundo considera la escritura con fuentes como la práctica nuclear del razonamiento académico; el tercero define el lenguaje especializado como un predictor robusto del desempeño; el cuarto explica la relación de causa y efecto entre las desigualdades

socioculturales y el acceso al registro formal; y el quinto establece la formación docente como variable transversal.

La revisión realizada nos plantea que el debate dejó de girar en torno a la validez del paradigma disciplinar y se concentra actualmente en las condiciones necesarias para su aplicación sistemática. La alfabetización académica deja de ser una categoría abstracta y se convierte en un objeto de políticas pedagógicas.

Puede considerarse que los resultados analizados evidencian un campo que ha alcanzado una coherencia conceptual y una acumulación empírica suficientes para proponer orientaciones formativas claras. La alfabetización académica es hoy un eje estratégico para comprender el desempeño escolar, el desarrollo cognitivo y la equidad educativa.

IV. CONCLUSIONES

A partir de la revisión realizada, es posible considerar que la alfabetización académica en la educación se ha convertido en un paradigma disciplinar que ha transformado la definición del aprendizaje.

El aprendizaje se conceptualiza hoy como la apropiación de prácticas específicas para la producción de conocimiento dentro de un paradigma disciplinar (Waymouth, B. & Hinchman, K. 2025). La evidencia empírica presentada respalda la efectividad de intervenciones estructuradas enfocadas en la escritura con fuentes y argumentación explícita (Steiss et al. 2024), lo que muestra una amplia coherencia conceptual y una acumulación de evidencia que posibilita proponer acciones formativas precisas en la escuela secundaria.

Simultáneamente, puede observarse la ocurrencia de tensiones epistemológicas entre el énfasis empírico de los estudios realizados en el contexto anglosajón y el énfasis en producciones más orientadas a la conceptualización, propias de los desarrollados en América Latina por Giraldo-Gaviria, D. & Caro, M. (2022). La asimetría resultante entre la producción del conocimiento y la producción metodológica es notoria e importante. El diálogo entre ambas perspectivas todavía es escaso, lo que plantea, por tanto, el reto

de articular el análisis crítico con la evidencia experimental.

La proyección del paradigma se ve condicionada por vacíos estructurales notorios. Los estudios de corto plazo, carentes, obviamente, de seguimiento longitudinal, son predominantes, y esta condición limita la comprensión del impacto sostenido de las intervenciones (Steiss et al., 2024).

A lo expresado anteriormente, debemos añadir la reducida producción experimental en Latinoamérica, lo que disminuye la capacidad de la región para fundamentar políticas educativas con evidencia propia (IDEICE, 2024). La presencia de estas limitaciones condiciona el alcance empírico de los estudios, aunque no menoscaba el marco conceptual.

Institucionalmente, se mantiene una distancia entre las prácticas reales en el aula y los lineamientos curriculares. Los marcos normativos incorporan competencias argumentativas y el uso disciplinar del lenguaje, pero su implementación está supeditada al conocimiento pedagógico y a la formación específica de los profesores (Savitz et al., 2025).

Configurándose la formación docente como condición estructural para la consolidación necesaria del paradigma. Como elemento articulador, surge el dominio del lenguaje académico. La equidad, el desempeño y la cognición interactúan constantemente. Las desigualdades socioculturales inciden en la apropiación del lenguaje académico y, por ello, la alfabetización académica se convierte en un tema de justicia educativa. Reconociendo que en la secundaria los estudiantes experimentan transiciones hacia formas más abstractas de razonamiento disciplinar, esta etapa se convierte en un nivel estratégico para la intervención institucional.

Podemos afirmar que el campo se muestra consolidado teóricamente, políticamente interpelado y empíricamente en expansión. Su fortalecimiento en el futuro estará marcado por la efectividad de las acciones de articulación entre la investigación longitudinal, la formación docente y la implementación curricular coherente. Debido a que la alfabetización académica en secundaria debe entenderse como un principio organizador del currículo que busca el desarrollo del pensamiento

disciplinar y la disminución de las brechas educativas.

REFERENCIAS

Avendaño-Guevara, C., & Balderas-Gutiérrez, K. (2023). El contexto social y cultural en la lectoescritura de la educación media superior. Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad, Revista de educación*, 18(2).

<https://alteridad.ups.edu.ec/alteridad/article/view/6065>

Baxter, G., Neumann, H. (2023). Escritura basada en fuentes del escritor adolescente, de alto y bajo nivel de competencia, en el aula de L2 de secundaria. 62(2023).

<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101064>

Bolívar, A. (2022). El aporte científico de Giovanni Parodi y dos temas centrales para continuar el debate: los géneros discursivos y la lectura crítica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Universidad Central de Venezuela. 54(107).

<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/823>

Castro-Cifuentes, M. (2024). Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno. *Universidad Andina Simón Bolívar*. 7(2). <https://www.redalyc.org/journal/7300/730077730004/html/>

Gairín, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y en organizaciones que aprenden. *Revista Perfiles Educativos*. 45(180).

https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60983

Giraldo-Gaviria, D. & Caro, M. (2022). Alfabetización académica: una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, 37 (53-79).

<https://www.redalyc.org/journal/853/85375377004/html/>

Holdinga et al. (2025). Mejora de la alfabetización disciplinar mediante la escritura integrada y la instrucción de procesos: un estudio de intervención. *Springer Nature*. 39 (141-183). <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10630-2>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2024). Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros en la educación secundaria dominicana. En *Memorias del Congreso IDEICE* (131-153). IDEICE.

<https://congresoidoice.gob.do/index.php/cii/article/download/259/195/822>

Kim et al. (2025). Adopción de la perspectiva y de la calidad de la escritura para estudiantes de secundaria. Springer Nature.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-025-10655-7>

Lopez, Z. (2025). Modelo teórico-práctico de lectura disciplinar en educación media general. Lengua y Habla (ULA).

<https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/21730>

Savitz et al. (2025). Experiencias y necesidades percibidas por los docentes de escuelas intermedias y secundarias en la alfabetización disciplinaria. Aera.

<https://doi.org/10.1177/23328584251400255>

Sousa, M. & Ramos, B. (2024). Géneros académicos en la escuela secundaria: un análisis de las actividades de producción de textos con base en la Base Curricular Común Nacional. Revista A Cor das Letras. 24(3). <http://doi.org/10.13102/cl.v24i3.10245>

Steiss et al. (2025). Efectos de una intervención con estrategias cognitivas en la escritura de argumentos de estudiantes de secundaria de historia. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10678-0>

Waymouth, B. & Hinchman, K. (2025). Fomento de prácticas equitativas de alfabetización disciplinaria. Facultad de educación, Universidad de Syracuse. <https://doi.org/10.3390/educsci15020225>