

Artículo original / original article

## Percepción de la literacidad académica en estudiantes ingresantes de la carrera de Derecho

### Perception of academic literacy among incoming Law students

Milton Avidón-Flores<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo

\*Autor de correspondencia: [avidon@ucvvirtual.edu.pe](mailto:avidon@ucvvirtual.edu.pe)

Recibido: 19 de diciembre 2025 / Aceptado: 19 de enero 2026 / Publicado: 30 de enero 2026

#### RESUMEN

El estudio analizó la percepción de la literacidad académica en 125 estudiantes del primer ciclo de Derecho de una universidad privada peruana, desde un enfoque sociocultural en un contexto postpandemia, mediante un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Se aplicó un cuestionario con adecuada consistencia interna ( $\alpha = 0.87$ ) que evaluó lectura, escritura, estrategias metacognitivas, dificultades percibidas, apoyo institucional y autopercepción académica. Los resultados evidenciaron niveles intermedios en lectura y escritura y una valoración relativamente alta del apoyo institucional y de las estrategias metacognitivas. En particular, quienes trabajaban y estudiaban reportaron mayor uso de estrategias metacognitivas, pero menor valoración del apoyo institucional, además de una relación positiva entre estrategias metacognitivas y autopercepción académica. Se concluye que la literacidad académica es una práctica situada, influida por trayectorias previas y condiciones institucionales, lo que requiere estrategias universitarias de acompañamiento para una inserción más equitativa en la cultura académica.

**Palabras clave:** educación; estrategias metacognitivas; transición universitaria; apoyo institucional

#### ABSTRACT

This study analyzed the perception of academic literacy among 125 first-year law students at a private Peruvian university, from a sociocultural perspective in a post-pandemic context. The study employed a quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. A questionnaire with adequate internal consistency ( $\alpha = 0.87$ ) was administered to assess reading, writing, metacognitive strategies, perceived difficulties, institutional support, and academic self-perception. The results revealed intermediate levels in reading and writing and a relatively high valuation of institutional support and metacognitive strategies. Specifically, students who worked and studied reported greater use of metacognitive strategies but lower valuation of institutional support. Furthermore, a positive relationship was found between metacognitive strategies and academic self-perception. The study concludes that academic literacy is a situated practice, influenced by prior experiences and institutional conditions, requiring university support strategies to ensure more equitable integration into the academic culture.

**Keywords:** education; metacognitive strategies; university transition; institutional support



## 1. Introducción

El ingreso a la educación superior exige la incorporación a comunidades discursivas especializadas donde la lectura y la escritura no son solo habilidades técnicas, sino prácticas sociales situadas. Desde un enfoque sociocultural, la literacidad académica se configura como un proceso de participación en el que los estudiantes no solo adquieren destrezas lingüísticas, sino que construyen significados y formas de conocimiento propias del ámbito universitario (Lillis, 2021). En este sentido, la apropiación de géneros discursivos especializados constituye un proceso dinámico de enculturación, donde el estudiante debe navegar estructuras de poder institucional mientras desarrolla su identidad académica (Rodríguez-Ávila et al., 2025; Serrano Castañeda et al., 2021).

En el contexto latinoamericano, esta transición se ve mediada por trayectorias educativas previas que condicionan el acceso a la cultura académica (Castillo-Martínez et al., 2023). Al respecto, investigaciones recientes han cuestionado los enfoques "deficitarios" que atribuyen las dificultades de aprendizaje únicamente a las carencias del estudiante. En su lugar, se propone analizar las condiciones estructurales del sistema educativo, advirtiendo que "los discursos deficitarios limitan la comprensión de las trayectorias estudiantiles" (Mamiseishvili & Stuckey, 2022). El desarrollo de la literacidad requiere estrategias de enseñanza explícitas integradas al currículo (Serrano Castañeda et al., 2021). Asimismo, investigaciones recientes subrayan que estas prácticas deben adaptarse a los nuevos entornos digitales postpandemia (Serrano Castañeda et al., 2021).

En el escenario contemporáneo, estas exigencias se han intensificado debido a las transformaciones derivadas de la pandemia por COVID-19. Diversos estudios señalan que la educación remota, aunque garantizó la continuidad pedagógica, generó brechas significativas en la comprensión lectora, la escritura y la autorregulación (Beltrán, 2023; OECD, 2021). En la región, estas limitaciones se articulan con desigualdades preexistentes, configurando perfiles estudiantiles heterogéneos con distintos niveles de preparación (Copado, 2022; Sime Poma & Villegas Quispe, 2023).

La evidencia empírica muestra que los universitarios enfrentan dificultades persistentes en la organización de ideas y el uso de estrategias metacognitivas (Hernández-Ruiz et al., 2024). Estas limitaciones se vinculan tanto con la ausencia de dispositivos institucionales de apoyo —como centros de escritura— como con las disparidades en el acceso a recursos educativos, lo que reproduce brechas de desempeño (Chaverra Fernández et al., 2021; Rodríguez-Ávila et al., 2025). Si bien el uso de tecnologías digitales y los enfoques inclusivos han abierto nuevas posibilidades (Carrillo-Sierra et al., 2025; UNESCO, 2023), aún persiste un vacío en estudios que integren la percepción subjetiva del alumno con sus variables contextuales específicas.

En este marco, resulta pertinente desarrollar investigaciones que permitan comprender la literacidad académica como una práctica situada, influida por factores individuales, institucionales y contextuales. En consecuencia, el propósito de la presente investigación fue analizar la percepción de la literacidad académica en estudiantes del primer ciclo de Derecho de una universidad privada peruana, considerando las dimensiones de lectura, escritura, estrategias metacognitivas, dificultades percibidas, apoyo institucional y autopercepción académica, así como las diferencias descriptivas según género, tipo de colegio de procedencia y condición laboral.

## 2. Materiales y métodos

El estudio se desarrolló en una universidad privada peruana durante el periodo académico 2025-II. La recolección de datos se efectuó entre la última semana de noviembre y la primera semana de diciembre de 2025, cuando los estudiantes del primer ciclo se encontraban culminando su primer semestre de formación universitaria. Este momento permitió recoger percepciones situadas sobre sus prácticas iniciales de lectura y escritura académica en un contexto todavía marcado por los efectos de la educación remota experimentada en los años previos.

Este escenario resulta pertinente debido a las brechas de aprendizaje generadas por la educación remota, particularmente en el desarrollo de habilidades lectoras, escritoras y de autorregulación, ampliamente documentadas en estudios recientes (Beltrán, 2023; OECD, 2021). En esa línea, la investigación se inscribe en un contexto educativo en el que la transición hacia la educación superior exige la reconstrucción progresiva de prácticas académicas fundamentales (Copado, 2022).

El sistema de variables se organizó considerando, por un lado, las características sociodemográficas y educativas de los estudiantes, entre ellas el género, el tipo de colegio de procedencia (público o privado; urbano o rural) y la condición laboral; y, por otro, la literacidad académica, concebida desde un enfoque sociocultural como una práctica situada (Lillis, 2021) y operacionalizada en seis dimensiones: prácticas de lectura, prácticas de escritura, estrategias metacognitivas, dificultades percibidas, apoyo institucional y autopercepción académica.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal, con alcance descriptivo-correlacional. Este diseño permitió describir la distribución de las variables y examinar asociaciones entre ellas sin manipulación deliberada de las condiciones de estudio. Su elección resultó pertinente para el análisis de fenómenos educativos complejos en contextos reales, en los que las variables se manifiestan de manera natural (Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes del primer ciclo de Derecho, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La elección de esta población respondió a la relevancia que tiene la literacidad académica en la formación jurídica, dado que esta disciplina exige comprensión de textos especializados, interpretación normativa y producción argumentativa desde los inicios de la trayectoria universitaria. Asimismo, se consideró pertinente incluir estudiantes que culminaron la educación secundaria en años cercanos al periodo de pandemia, con el fin de analizar el posible efecto de dichas trayectorias educativas en sus prácticas académicas actuales.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado, elaborado a partir de literatura reciente sobre literacidad académica y enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior (Álvarez Sánchez et al., 2025; Mamiseishvili & Stuckey, 2022). El instrumento empleó escalas tipo Likert de cinco puntos e incluyó ítems orientados a valorar prácticas concretas de los estudiantes, como "Leo críticamente textos académicos recomendados por los docentes" y "Reviso y reorganizo mis escritos antes de entregarlos".

La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos ( $n = 5$ ), quienes evaluaron criterios de claridad, pertinencia y coherencia. La confiabilidad del instrumento fue estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de 0.87, indicador de adecuada consistencia interna. Debido al carácter multidimensional del constructo, también se calculó la fiabilidad de cada una de las seis subescalas, cuyos valores oscilaron entre 0.78 y 0.89. En conjunto, estos resultados evidencian niveles aceptables de estabilidad y consistencia para la medición de las dimensiones consideradas.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, a través de frecuencias, medias y desviaciones estándar, así como mediante procedimientos inferenciales orientados a la comparación entre subgrupos y al examen de asociaciones entre dimensiones. Para el análisis correlacional se empleó el coeficiente rho de Spearman, en atención al carácter ordinal de los datos. En cuanto a las comparaciones entre grupos, sus resultados fueron interpretados con cautela, de acuerdo con el alcance descriptivo-correlacional del estudio. Complementariamente, se incorporó una lectura interpretativa sustentada en el enfoque sociocultural, lo que permitió comprender la literacidad académica como una práctica influida por factores contextuales, institucionales y estructurales (Castillo-Martínez et al., 2023; Rodríguez-Ávila et al., 2025).

Los materiales empleados incluyeron artículos científicos provenientes de bases de datos indexadas, documentos institucionales y herramientas digitales para la recolección y el procesamiento de la información. Asimismo, se respetaron los principios éticos de la investigación, garantizando el consentimiento informado, la participación voluntaria y la

confidencialidad de los datos, en concordancia con lineamientos internacionales (UNESCO, 2023).

La investigación, finalmente, se orientó por la siguiente hipótesis de asociación: las características sociodemográficas y las trayectorias educativas previas de los estudiantes se relacionan con diferencias en las dimensiones de la literacidad académica, particularmente en las prácticas de lectura, escritura, estrategias metacognitivas, percepción del apoyo institucional y autopercepción académica.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. ¿Cómo se manifestaron las diferencias en literacidad académica según género?

Los resultados descriptivos mostraron que las estudiantes mujeres presentaron medias ligeramente superiores a las de los hombres en varias dimensiones de la literacidad académica, especialmente en estrategias metacognitivas (3.71 frente a 3.49) y apoyo institucional (3.97 frente a 3.79), como se muestra en la **Figura 1**. También registraron una frecuencia de lectura algo mayor y una autopercepción académica levemente más favorable. En términos interpretativos, estas diferencias sugieren tendencias diferenciadas en la forma en que los estudiantes afrontan las exigencias iniciales del trabajo académico; no obstante, dado el alcance del estudio, estos hallazgos deben entenderse como diferencias descriptivas y no como rasgos concluyentes o generalizables por sí mismos.

Desde una perspectiva sociocultural, estos resultados no deben interpretarse como rasgos individuales aislados, sino como el producto de una interacción compleja entre las trayectorias educativas, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales (Lillis, 2021). En este sentido, el mayor uso de estrategias por parte de las estudiantes podría asociarse con una sensibilidad agudizada hacia las demandas del contexto académico y una adaptación eficaz a las prácticas discursivas universitarias. De igual forma, el reconocimiento positivo del apoyo institucional se alinea con la importancia de generar entornos educativos inclusivos que favorezcan la participación significativa del estudiantado (Carrillo-Sierra et al., 2025).

Desde una perspectiva sociocultural, estas diferencias no deben interpretarse como rasgos individuales aislados, sino como el resultado de la interacción entre trayectorias educativas, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales (Lillis, 2021). En este sentido, el mayor uso de estrategias metacognitivas por parte de las estudiantes podría estar relacionado con formas diferenciadas de afrontamiento de las exigencias académicas iniciales. Asimismo, la valoración más favorable del apoyo institucional refuerza la importancia de promover entornos educativos inclusivos que favorezcan la participación activa del estudiantado (Carrillo-Sierra et al., 2025). En conjunto, estos hallazgos sugieren la necesidad de que la mediación pedagógica reconozca tales variaciones para fortalecer el acompañamiento institucional en términos de equidad.

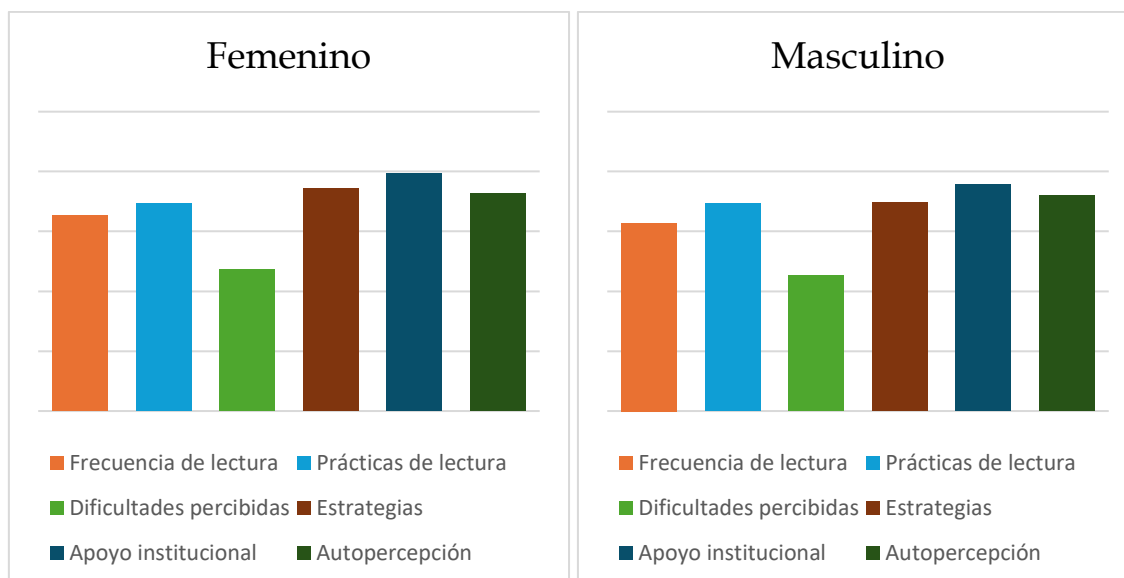


Figura 1. Dimensión por género

### 3.2. ¿Qué impacto tuvo el tipo de colegio de procedencia en la literacidad académica?

El análisis según tipo de colegio de procedencia mostró diferencias descriptivas entre los subgrupos, como se aprecia en la Figura 2. En particular, el grupo proveniente de instituciones privadas rurales registró las medias más bajas en frecuencia de lectura y prácticas de escritura, mientras que los estudiantes de instituciones privadas urbanas presentaron la auto percepción académica más alta entre los grupos comparados. Estos resultados sugieren que la experiencia previa de escolarización puede estar asociada con formas diferenciadas de inserción en las prácticas académicas universitarias. Sin embargo, los hallazgos no permiten atribuir de manera homogénea ventajas o desventajas a la ruralidad en sí misma, sino que muestran una combinación más compleja de condiciones educativas previas que conviene interpretar con prudencia.

Esta discrepancia sugiere que, si bien el entorno rural puede constituir un factor de riesgo estructural —debido a la brecha histórica de acceso a bibliografía especializada y recursos digitales—, también funciona como un catalizador de resiliencia académica. En este sentido, el desempeño favorable reportado por los estudiantes no debe interpretarse como una ausencia de dificultades técnicas, sino como una alta disposición hacia el aprendizaje y un esfuerzo compensatorio para cerrar las brechas de literacidad impuestas por su contexto de origen.

Estos resultados sugieren que las trayectorias escolares previas pueden relacionarse con formas diferenciadas de inserción en la cultura académica universitaria. No obstante, los hallazgos no permiten atribuir ventajas o desventajas homogéneas a la ruralidad en sí misma, sino que muestran una articulación compleja entre condiciones educativas previas, acceso a recursos y percepción del propio desempeño. En consecuencia, se requieren estrategias de acompañamiento que atiendan estas diferencias sin convertirlas en explicaciones deterministas.

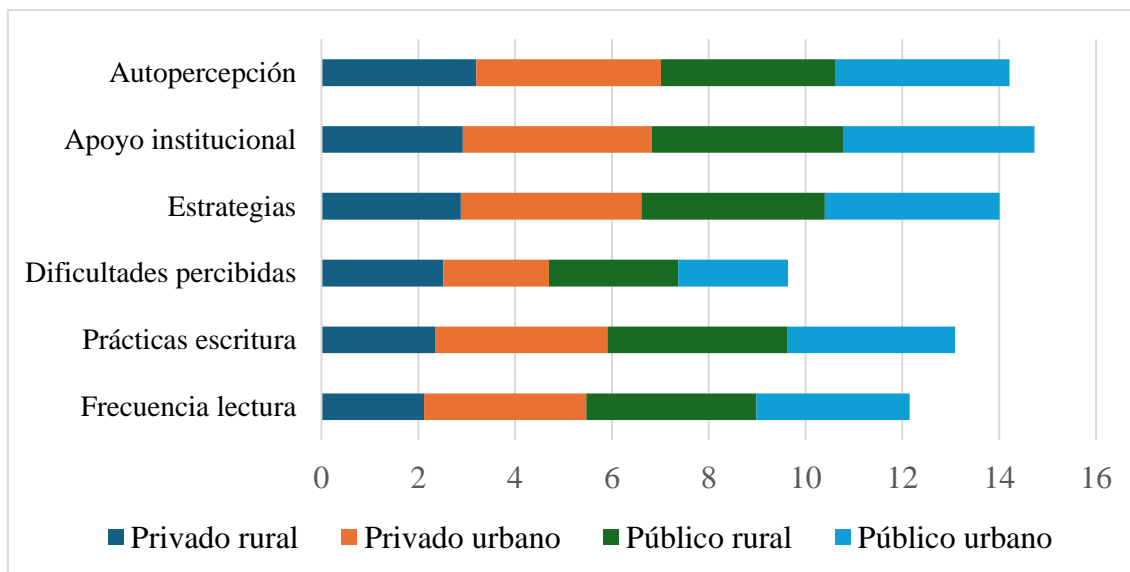


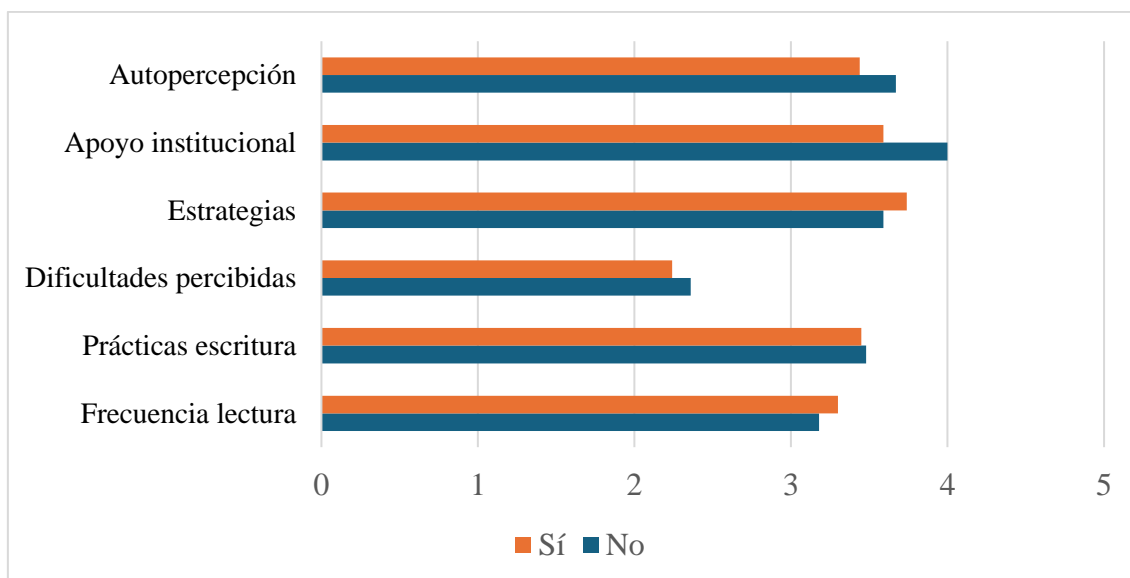
Figura 2. Dimensión por tipo de colegio de procedencia

### 3.3. ¿Cómo influyó la condición de trabajar y estudiar simultáneamente?

Los estudiantes que trabajaban y estudiaban simultáneamente mostraron medias ligeramente superiores en frecuencia de lectura (3.30 frente a 3.18) y estrategias metacognitivas (3.74 frente a 3.59), como se muestra la **Figura 3**. En contraste, reportaron niveles menores de apoyo institucional y de autopercepción académica. En conjunto, estos datos sugieren que la doble condición de trabajo y estudio podría asociarse con mayores esfuerzos de organización y autorregulación, aunque también con una vivencia académica más exigente y con menor percepción de acompañamiento institucional.

Desde una perspectiva interpretativa, esta dualidad puede explicarse por las exigencias derivadas de la doble jornada, que, si bien promueven el desarrollo de estrategias de gestión del tiempo y autonomía, también limitan el acceso efectivo a recursos institucionales y espacios de acompañamiento académico. En este sentido, la literatura reciente destaca que las trayectorias estudiantiles no son homogéneas y que factores contextuales, como las condiciones laborales, influyen en la manera en que los estudiantes se relacionan con las prácticas académicas (Rodríguez-Ávila et al., 2025).

Asimismo, el menor nivel de autopercepción académica observado en este grupo puede vincularse con las brechas generadas durante la educación remota, que afectaron el desarrollo de competencias fundamentales para el aprendizaje universitario (Padilla-Castillo et al., 2024). En este contexto, el fortalecimiento de estrategias de enseñanza y acompañamiento resulta clave para sostener el desempeño académico de estudiantes con mayores demandas externas, tal como señalan Álvarez Sánchez et al. (2025). Desde el enfoque sociocultural, estas diferencias reflejan la interacción entre las condiciones de vida de los estudiantes y las prácticas institucionales, lo que exige respuestas educativas más flexibles e inclusivas (Lillis, 2021).



**Figura 3.** Percepción según trabaja y estudia a la vez

### 3.4. ¿Qué patrones se observaron en las dimensiones de literacidad académica?

En términos generales, la dimensión con media más alta fue apoyo institucional (3.90), seguida por estrategias metacognitivas (3.63) y autopercepción académica (3.62). Por su parte, la dimensión dificultades percibidas registró la media más baja (2.33), mientras que la frecuencia de lectura y las prácticas de escritura se ubicaron en niveles intermedios. Este perfil sugiere que los estudiantes reconocen cierto soporte institucional y muestran recursos iniciales de autorregulación; sin embargo, las prácticas de lectura y escritura todavía parecen encontrarse en proceso de consolidación. En ese sentido, los datos invitan a fortalecer la enseñanza explícita de estas competencias en el ámbito universitario.

Estos resultados podrían interpretarse como indicio de prácticas de literacidad orientadas principalmente al cumplimiento de demandas académicas inmediatas, más que al desarrollo consolidado de procesos de análisis crítico y producción argumentativa.

Asimismo, las dificultades en la comprensión de textos especializados y en la organización de ideas evidenciaron la necesidad de fortalecer las estrategias metacognitivas, las cuales son fundamentales para el aprendizaje autónomo en la educación superior (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). En este sentido, la literatura destaca que el desarrollo de la literacidad académica requiere una enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura en el contexto universitario (Álvarez Sánchez et al., 2025).

Un hallazgo relevante es que la dimensión 'Dificultades Percibidas' obtuvo la puntuación más baja de todo el estudio (2.33), lo que indica que los estudiantes tienden a reportar pocos obstáculos en sus procesos de lectura y escritura académica al cierre del semestre.

Desde una perspectiva contextual, estos patrones también pueden explicarse por los efectos de la educación remota durante la pandemia, que afectó la consolidación de habilidades académicas en los estudiantes (Beltrán, 2023; OECD, 2021). En consecuencia, la literacidad académica se configura como un proceso en construcción que requiere mediación pedagógica constante, así como estrategias institucionales orientadas a reducir las brechas de aprendizaje y promover una participación más activa de los estudiantes en la cultura académica (Carrillo-Sierra et al., 2025).

### 3.5. ¿Qué modelo explicativo emergió de la relación entre variables?

La integración de los resultados permitió proponer un esquema interpretativo según el cual la literacidad académica se configura como una práctica situada, asociada con la interacción entre características sociodemográficas, trayectorias educativas previas y condiciones institucionales de apoyo. De manera específica, el análisis mostró una asociación positiva entre estrategias

metacognitivas y autopercepción académica, lo que sugiere que los estudiantes que planifican, monitorean y regulan mejor su aprendizaje tienden a valorar más favorablemente sus capacidades académicas. No obstante, dado el carácter correlacional y transversal del estudio, estos hallazgos deben entenderse como relaciones de asociación y no como vínculos causales.

En términos relacionales, se identificó una asociación positiva entre el uso de estrategias metacognitivas y la autopercepción académica, lo que sugiere que los estudiantes que planifican, monitorean y regulan su aprendizaje tienden a valorar de manera más favorable sus propias capacidades. De igual forma, se observó una relación consistente entre el apoyo institucional y el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, lo que evidencia la relevancia de los entornos educativos en la consolidación de competencias académicas. Estos hallazgos se interpretaron desde el enfoque sociocultural, el cual sostiene que la literacidad se construye en interacción con las prácticas discursivas y las dinámicas institucionales (Lillis, 2021).

Asimismo, el modelo permitió reconocer que las trayectorias educativas diferenciadas, especialmente aquellas marcadas por la educación remota durante la pandemia, influyen en la manera en que los estudiantes se apropian de las prácticas académicas. En este sentido, las brechas en literacidad no solo responden a condiciones individuales, sino también a desigualdades estructurales en el acceso a experiencias formativas significativas, tal como se ha evidenciado en estudios recientes sobre educación superior en contextos postpandemia (Beltrán, 2023; Rodríguez-Ávila et al., 2025).

Por consiguiente, es importante señalar que la evidencia que sustenta estas relaciones se basa en un diseño de carácter correlacional y transversal, lo que implica un nivel de solidez explicativa moderado. Si bien los resultados permiten identificar patrones consistentes, no es posible establecer relaciones causales definitivas. En consecuencia, se reconoce la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales y diseños metodológicos más robustos que permitan profundizar en la comprensión de la literacidad académica como fenómeno dinámico y contextualizado.

Dada la naturaleza correlacional y transversal de la investigación, los hallazgos deben interpretarse en términos de asociación y tendencias observadas, mas no como evidencia de relaciones causales. En este marco, los resultados permiten sostener que las características sociodemográficas y las trayectorias educativas previas se vinculan con diferencias en la percepción de la literacidad académica. En particular, el tipo de colegio de procedencia y la condición laboral mostraron variaciones descriptivas relevantes, lo que sugiere que el ingreso a la educación superior no asegura, por sí mismo, una inserción homogénea en las prácticas discursivas universitarias. Desde esta perspectiva, la literacidad académica se comprende mejor como una práctica social situada, construida progresivamente a través de la participación en la vida académica (Lillis, 2021).

La transición a la universidad implica no solo un cambio de nivel educativo, sino también el ingreso a una cultura académica con códigos, normas y exigencias específicas que los estudiantes deben aprender a reconocer y movilizar en contextos concretos. En ese sentido, los resultados descriptivos del estudio sugieren que las prácticas de lectura y escritura aún se encuentran en proceso de consolidación, particularmente durante los primeros ciclos de formación. Esta situación refuerza la necesidad de comprender la adaptación universitaria como un proceso formativo y no como una competencia previamente resuelta al momento del ingreso.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ubicación intermedia de las prácticas de lectura y escritura, en contraste con valoraciones más altas en estrategias metacognitivas y apoyo institucional. Este patrón puede interpretarse como indicio de que los estudiantes reconocen recursos de acompañamiento y despliegan ciertos mecanismos de autorregulación, aunque ello no necesariamente se traduce todavía en un dominio consolidado de la lectura académica y la producción escrita. En consecuencia, la literacidad académica parece configurarse como un proceso en desarrollo, en el que el estudiante responde a las demandas iniciales del currículo mientras va apropiándose, de manera progresiva, de las formas de leer, escribir e interpretar

propias del ámbito universitario. Esta lectura es consistente con la necesidad de fortalecer estrategias de enseñanza explícitas de lectura y escritura en la formación superior (Álvarez Sánchez et al., 2025).

En este escenario, las estrategias metacognitivas adquieren un papel particularmente relevante. La asociación observada entre dichas estrategias y la autopercepción académica sugiere que los estudiantes que planifican, monitorean y revisan su aprendizaje tienden a valorar más favorablemente sus capacidades. Sin embargo, este resultado debe interpretarse con cautela, pues el diseño del estudio no permite determinar direccionalidad entre ambas dimensiones. Aun así, el hallazgo coincide con investigaciones que destacan la importancia de la orientación pedagógica intencional para el desarrollo de habilidades de autorregulación, especialmente en etapas iniciales de la trayectoria universitaria (Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

Otro aspecto importante se relaciona con la diversidad de trayectorias educativas con las que los estudiantes acceden a la universidad. Las diferencias observadas según el tipo de colegio de procedencia y la condición laboral indican que la experiencia académica no se configura en condiciones equivalentes para todos los participantes. Más que atribuir estas diferencias a déficits individuales, los resultados invitan a reconocer que la literacidad académica está condicionada por oportunidades formativas previas, por la disponibilidad de tiempo y recursos, y por la forma en que las instituciones de educación superior median el acceso a sus prácticas discursivas. En este punto, los hallazgos se alinean con enfoques que insisten en la necesidad de respuestas inclusivas y contextualmente sensibles en educación superior (Carrillo-Sierra et al., 2025).

El contexto postpandemia constituye, asimismo, un marco interpretativo relevante. Los estudiantes participantes cursaron etapas previas de su formación en un periodo atravesado por la educación remota, experiencia que la literatura ha relacionado con brechas en comprensión lectora, escritura y autorregulación del aprendizaje (Beltrán, 2023; OECD, 2021). En concordancia con ello, los resultados del estudio permiten considerar que parte de las dificultades observadas puede comprenderse a la luz de trayectorias educativas discontinuas o desiguales. No obstante, conviene evitar explicaciones lineales o unívocas, ya que las prácticas actuales de los estudiantes responden también a múltiples factores institucionales, pedagógicos y personales que interactúan entre sí.

En relación con la dimensión de dificultades percibidas, la puntuación relativamente baja registrada en el estudio no debe interpretarse de manera aislada como ausencia de problemas. Más bien, al contrastarla con los niveles intermedios observados en lectura y escritura, cabe considerar que la percepción de dificultad podría no reflejar completamente la complejidad de las exigencias académicas enfrentadas por los estudiantes. En consecuencia, resulta pertinente que futuras investigaciones profundicen en esta dimensión mediante diseños mixtos o longitudinales que permitan comprender con mayor precisión cómo los estudiantes valoran sus propias limitaciones y progresos a lo largo de la formación universitaria.

Respecto del apoyo institucional, los resultados muestran que los estudiantes reconocen la existencia de recursos, orientación y acompañamiento. Sin embargo, el hecho de que esta dimensión presente una valoración relativamente alta no implica necesariamente que dichos apoyos sean suficientes o igualmente efectivos para todos los grupos. Esto sugiere que la sola disponibilidad de servicios de apoyo no garantiza su apropiación ni su impacto formativo. Por ello, se vuelve necesario que las universidades integren la lectura y la escritura de manera transversal en el currículo y articulen sus mecanismos de acompañamiento con las demandas concretas de las distintas disciplinas, especialmente en los primeros ciclos (Álvarez Sánchez et al., 2025).

Desde el plano teórico, los hallazgos respaldan una comprensión sociocultural de la literacidad académica, en la que el aprendizaje se produce en interacción con prácticas, normas, mediaciones y condiciones institucionales. Esta perspectiva permite superar lecturas centradas exclusivamente en carencias individuales y reconocer que los estudiantes participan activamente en la construcción de su inserción en la cultura universitaria (Ávila Reyes et al., 2023). Con todo,

es necesario subrayar que el alcance del estudio es limitado: los resultados permiten identificar patrones y asociaciones en una muestra específica, pero no establecer generalizaciones amplias ni relaciones causales definitivas.

En síntesis, la discusión muestra que la literacidad académica en estudiantes del primer ciclo de Derecho constituye un proceso en construcción, atravesado por trayectorias educativas previas, condiciones contextuales y experiencias institucionales de acompañamiento. Los avances observados en estrategias metacognitivas y autopercepción conviven con desafíos todavía presentes en lectura y escritura académicas. En este sentido, se hace necesario que las universidades asuman un papel más activo en la enseñanza, mediación y fortalecimiento de estas prácticas a lo largo de la formación, con especial atención a la diversidad de trayectorias estudiantiles en el contexto postpandemia.

#### 4. Conclusiones

Se concluye que la literacidad académica en estudiantes del primer ciclo de Derecho constituye un proceso situado, asociado con trayectorias educativas previas, condiciones laborales y experiencias institucionales de acompañamiento. Los hallazgos muestran que las estrategias metacognitivas y la autopercepción académica mantienen una relación positiva, mientras que las diferencias entre subgrupos evidencian que el ingreso a la educación superior se produce en condiciones heterogéneas. En consecuencia, el fortalecimiento de la literacidad académica demanda acciones pedagógicas e institucionales que integren la lectura y la escritura de manera transversal desde los primeros ciclos de formación universitaria.

#### Financiamiento

El presente estudio no contó con financiamiento externo ni con apoyo económico de instituciones públicas o privadas.

#### Conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de interés en relación con la elaboración, desarrollo y publicación del presente estudio.

#### Contribución de autores

Conceptualización, formulación, investigación, redacción, revisión, edición, revisión y ordenamiento, análisis formal, visualización, presentación, escritura (preparación del borrador final): Avidón-Flores, M.

#### Referencias bibliográficas

- Álvarez Sánchez, Y., Méndez Casallas, F. J., & Correa Salazar, L. H. (2025). Estrategias de enseñanza de la lectura y escritura académicas durante la formación universitaria. *Lenguaje*, 53(2). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i2.14627>
- Beltrán, R. (2023). Brecha digital después de la pandemia. Indicadores de inclusión digital en el sector educativo. *Revista Innova Educación*, 5(2), 29–44. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.002>
- Carrillo-Sierra, S. M., Manrique-Julio, J. E., Cerón-Bedoya, J. D., Vásquez-Henao, L. C., Fornaris-Parejo, Z. E., Gómez-Charris, Y., & Rivera-Porras, D. (2025). Inclusive Education in Higher Education: A Comparative Analysis of Faculty Attitudes, Knowledge, and Practices in Colombian Universities. *Societies*, 15(11), 299. <https://doi.org/10.3390/soc15110299>
- Castillo-Martínez, I. M., Cerros Regalado, C. P., Glasserman-Morales, L. D., & Ramírez-Montoya,

- M. S. (2023). Academic literacy among the university students in Mexico and Spain: A holistic perspective. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Chaverra Fernández, D. I., Calle-Álvarez, G. Y., Hurtado Vergara, R. D., & Bolívar Buriticá, W. A. (2021). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>
- Copado, A. (2022). Evaluación del aprendizaje. Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 7–19. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.001>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Mamiseishvili, K., & Stuckey, A. (2022). Foreign-born academic leaders in U.S. higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 15(5), 657–667. <https://doi.org/10.1037/dhe0000405>
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., & Alonso-Vargas, J. M. (2024). Los descansos activos como herramienta para mejorar la atención en el contexto educativo. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.002>
- OECD. (2021). *The state of higher education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Rodríguez-Ávila, Y., Barboza, J. L., Moncada-Navas, F. L., & Bernal Oviedo, G. M. (2025). Desigualdades estructurales y literacidad académica: Desafíos en estudiantes universitarios de la Costa Caribe Colombiana. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 73–102. <https://doi.org/10.29393/RLA63-3DEYJ40003>
- Serrano Castañeda, J. A., Chavira Álvarez, L. del S., & Ramos Morales, J. M. (2021). Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN). *Sinéctica*, 56. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-012)
- Sime Poma, L., & Villegas Quispe, M. (2023). *La educación en transición hacia la post pandemia: desafíos y oportunidades* [Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP)]. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195439>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>