

### ¿Cómo citar el artículo?

González Palacio, E. V., Castellano Ascencio, M. D., y Sepúlveda Tamayo, N. A. (enero-abril, 2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior.

*Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 63-87.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a4>

## **Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior**

*Design and validation of a questionnaire on literacy in higher education*

### **Enoc Valentín González Palacio**

Doctor en Educación

Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura

Medellín, Colombia

[enoc.gonzalez@usbmed.edu.co](mailto:enoc.gonzalez@usbmed.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7708-7886>

CvIac:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000175307](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000175307)

### **Milton Daniel Castellano Ascencio**

Doctor en Lingüística

Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura

Medellín, Colombia

[milton.castellano@usbmed.edu.co](mailto:milton.castellano@usbmed.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0173-0860>

CvIac:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001088009](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001088009)

### **Nicolás Antonio Sepúlveda Tamayo**

Magister en Educación

Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, Politécnico Colombiano Jaime Isaza

Cadavid

Medellín, Colombia

[nasepulvedad@elpoli.edu.co](mailto:nasepulvedad@elpoli.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4487-0898>

CvIac:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000327093](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000327093)

Recibido: 27 de marzo de 2020

Evaluado: 29 de agosto de 2020

Aprobado: 9 de diciembre de 2020



**Tipo de artículo:** Investigación Científica y Tecnológica

### **Resumen**

El propósito del estudio fue presentar el procedimiento seguido en el diseño de un cuestionario que permite el análisis de las competencias en literacidad de los docentes universitarios de dos universidades de Medellín. Metodológicamente, se desarrolló un estudio cuantitativo no experimental descriptivo, en la medida que no hubo manipulación de variables independientes. De igual forma, el cuestionario definitivo se estructuró teóricamente a partir de cuatro dimensiones: Función de la lectura y la escritura, Estado de los procesos de literacidad, Prácticas alrededor de la literacidad y Escritura académica, las cuales fueron sometidas a un juicio de expertos, junto con los ítems que la componen. En relación con los resultados, se obtuvo que en el índice de validez de contenido de toda la prueba (CVI) el valor fue de 0,96; con respecto a la fiabilidad del cuestionario total en el modelo de Alfa de Cronbach registró un valor de 0,94, lo que mostró una consistencia interna muy alta. En conclusión, se obtuvo un instrumento válido y confiable que determina el nivel de literacidad de docentes en la educación superior, el cual puede ser replicable y usado en diagnósticos institucionales y estudios posteriores.

**Palabras clave:** Competencias en literacidad; Diseño y validación; Educación superior; Índice de validez de contenido; Literacidad.

### **Abstract**

The article describes the procedure followed in the design of a questionnaire that allows the analysis of the competences in literacy of university professors from two universities in Medellín. Methodologically, a descriptive non-experimental quantitative study was analyzed, to the extent that there were no manipulations of independent variables. Likewise, the final questionnaire was theoretically structured from four dimensions: Function of reading and writing, State of the processes of literacy, Practices around literacy and academic writing, which were sometimes an expert judgment together with the items that make it up. In relation to the results, it was obtained that in the Content Validity Index of the entire test (CVI) the value was 0.96; with respect to the confirmation of the total questionnaire in the Cronbach's Alpha model considered a value of 0.94, which shows a very high internal consistency. In

conclusion, a valid and reliable instrument was obtained that determines the level of literacy of teachers in higher education that can be replicated and used in institutional diagnoses and subsequent studies.

**Keywords:** Competences in literacy; Design and validation; Higher education; Content validity index; Literacy.

## Introducción

La docencia en el ámbito universitario genera una serie de exigencias que implican que el docente incorpore a su perfil profesional y a su desempeño una serie de destrezas y habilidades (Villa et al., 2014). Estas habilidades comúnmente son catalogadas como competencias (González et al., 2017), las cuales no solamente implican una acción o actuación, sino que también obligan a la interacción con otra serie de habilidades, con otros sujetos situados en contextos particulares (Zavala, 2011; González et al., 2017).

En el contexto universitario es común que la función docente se establezca con base en una serie de lineamientos preestablecidos, como, por ejemplo, la docencia propiamente dicha, la investigación y la extensión o proyección institucional (Pérez y Rincón, 2013; Villa et al., 2014; Coombe et al., 2020). Esta serie de prerrogativas implica, entonces, desempeños que harán que estas funciones sustantivas del docente se lleven a cabalidad. Entre dichos desempeños se destaca el uso de la escritura y la lectura como posibilidad discursiva y comunicativa que le permitirá participar, tanto del discurso de las disciplinas que enseña (Caro y Arbeláez, 2009; Henao et al., 2011; Montes y López, 2017; Villa et al., 2014) como insertarse en la lógica de producción académica en la cual se encuentran las universidades actualmente; aspecto que, en el ámbito académico, se ha definido como literacidad.

La literacidad se refiere al conjunto de conocimientos y actitudes en relación con la lectura y la escritura para su uso en un ámbito determinado (Cassany, 2005). De acuerdo con Cassany (2005) en el concepto literacidad se recogen asuntos referidos al reconocimiento de los códigos propios de cada género discursivo, así como a la conciencia sobre la función del discurso y los roles que se establecen en la forma de interacción que priorizan ciertos contextos. También, se incluyen en dicho concepto la comprensión del tipo de prácticas discursivas que se dan en ámbitos concretos y de sus vínculos con asuntos sociales y con las discusiones propias

de los ámbitos de especialidad (Henaó et al.2011; Villa et al. 2014). En ese sentido, al hablar de competencias en literacidad, se está aludiendo al conjunto de prácticas discursivas (Zavala, 2011), de conocimientos (lingüísticos, sociales, disciplinares) necesarios para que una persona, a través de la lectura y la escritura, pueda acceder a las discusiones y conceptualizaciones de un campo específico, y, además, por medio de las mismas, pueda movilizarlas, generar transformaciones y comunicar las nuevas construcciones conceptuales y prácticas (conocimiento) que se originan en las interacciones que sostiene en dicho(s) campo(s) (Caro y Arbeláez, 2009; Zavala, 2011).

En relación con la literacidad en el espacio universitario, los estudios realizados se han preocupado por revisar las problemáticas que presentan los estudiantes (Villa et al., 2014), y las posibles correlaciones que se establecen entre dichas problemáticas con las prácticas que proponen los docentes universitarios, en relación con la lectura y la escritura (Villa et al., 2014). De igual forma, las investigaciones se han ocupado de las concepciones que docentes y estudiantes tienen sobre lectura y escritura, así como las funciones que identifican para ellas en el seno de las disciplinas que se enseñan en la universidad. De esta forma, en relación con la literacidad, se identifica un sinnúmero de estudios empíricos que revisan distintos frentes de la dinámica que tienen la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

Por otra parte, las metodologías propuestas en estos estudios, en su mayoría, se ubican en el paradigma cualitativo y se proponen diseños etnográficos, hermenéuticos, estudios de caso, entre otros. También, aparecen algunos estudios de naturaleza cuantitativa en los que sobresalen diseños cuasi-experimentales; sin embargo, son pocos los estudios que se interesan por proponer un procedimiento o un diseño particular o propio. Así, entonces, es propósito de este artículo presentar el procedimiento seguido en la construcción de un cuestionario que permitiera el análisis de las competencias en literacidad de los docentes universitarios de dos universidades de Medellín.

En el presente texto, se aborda el componente referido a las competencias de los docentes en literacidad, a partir de cuatro dimensiones (categorías), que se derivaron de una revisión documental que hizo parte de la validación de contenido del instrumento que se propone; el resultado final es una propuesta híbrida, emanada de las consideraciones de diferentes posturas teóricas que emergen de la revisión de la literatura sobre el tema y que describen una serie de componentes que determinan la competencia en literacidad; estas fueron: *Función de la lectura y la escritura en la educación superior, estados de los procesos*

*de literacidad, prácticas alrededor de la literacidad y escritura académica.* A partir de los resultados del análisis documental se describen a continuación estas cuatro categorías axiales:

La dimensión *Función de la lectura y la escritura* se asocia, en cierta forma, con las concepciones que se tienen de estas prácticas en el contexto de la educación superior. En ese sentido, los estudios señalan, en términos generales, tres funciones: instrumental, social y científica. La función instrumental (Bach y López, 2011; Larrañaga y Yubero, 2005; Pérez y Rincón, 2013; Saporiti y Rodríguez, 2011; Vásquez et al., 2007) se resume en el hecho de que en el ámbito universitario la lectura y la escritura son prácticas cuya finalidad última es la adquisición de conocimientos o dar cuenta de la internalización de la estructura conceptual de la disciplina que se estudia. La función social, por su parte, asume la lectura y la escritura como una práctica política (Lerner, 2001), como una forma de actuación encaminada a la transformación de los propios sujetos y de los escenarios sociales en los que participa (Cassanny, 2005; Lerner, 2001; Zavala, 2009). Finalmente, la función científica de la lectura y la escritura se refiere al papel que cumplen estas prácticas en la comunicación de las construcciones científicas que se dan en los campos de especialidad (Carlino, 2005a; Cisneros et al., 2013; Iñesta, 2017; Pérez y Rincón, 2013). Esta función comunicativa del conocimiento científico no supone necesariamente una banalización del conocimiento construido (Carlino, 2005b; A. Sánchez et al., 2012; Villa et al., 2014).

La dimensión *Estado de los procesos de literacidad* se refiere a los niveles de desempeño y problemáticas que tienen los docentes en lectura y escritura (Alterio y Pérez, 2004; Londoño, 2015; Castellano et al., 2015). En este sentido, se puede establecer la pregunta por el porcentaje de docentes que producen o que participan, desde lo escritural, en la divulgación del conocimiento o de las teorías generadas al interior de las disciplinas (Henaó et al., 2011; Villa et al. 2014). Este aspecto alude al hecho de que los niveles de producción académica de los docentes del nivel de educación superior resultan insuficientes (Martos, 2010; Muñoz Cano y Maldonado Salazar, 2013). Situación que, desde lo conjetural, da cuenta de la percepción o concepción que los docentes tienen sobre la función de la escritura académica a nivel de la educación superior y también de la calidad de las prácticas de los docentes en lo que a producción académica se refiere (Londoño, 2015; Muse y Delicia, 2013). Esta situación guarda estrecha relación con el hecho de que Colombia esté por debajo de otros países del continente en cuanto a niveles de producción científica, tal como lo han demostrado los

estudios realizados por Colciencias y por otras entidades preocupadas por el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país (Villa et al., 2014).

Por otra parte, la dimensión *Prácticas alrededor de la literacidad* se refiere al conjunto de actividades, estrategias y metodología que se proponen, en la educación superior, en torno a la lectura y la escritura en las distintas disciplinas (Arias et al., 2012; Gutiérrez y Flórez, 2011; L. Sánchez, 2014; Castellano et al., 2015; Villa et al., 2014). Estas prácticas, en gran medida, se relacionan muy de cerca con las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura y la escritura. De esta forma, se encuentran prácticas que se encaminan al procesamiento de la información (instrumentales), otras que pretenden despertar habilidades investigativas o acercar a los estudiantes al conocimiento de los géneros discursivos propios del ámbito académico o científico (Fuster-Caubet, 2011; Martos y Campos, 2013; Mendoza y Molano, 2015). En este mismo aspecto se incluyen las discusiones sobre el hecho de que, desde la universidad, existe cierta tendencia a considerar la lectura y la escritura como una tarea independiente de las asignaturas y como una habilidad que los estudiantes han debido culminar antes de enfrentarse a la vida universitaria y antes de familiarizarse con los términos y conceptos propios de las disciplinas que en este espacio se enseñan (Carlino, 2005a; Tejada y Vargas, 2007; Zamora, 2019).

Por último, la dimensión *escritura académica* se refiere a las acciones que implican la lectura y, en especial, la escritura en los campos de especialidad (A. Sánchez et al., 2012; Carlino, 2005a; Infante y Letelier, 2013; Kleiman, 2019) o en el contexto de la educación superior (Carlino, 2005b; Vázquez, 2005; Villa et al., 2014), donde se enseñan distintas disciplinas científicas. De esta forma, el término escritura académica se relaciona con la investigación, la construcción de textos científicos y académicos, y al hecho de emplear la escritura para la comunicación (publicación, divulgación) del conocimiento que circula en los ámbitos de especialidad, y que sirve de apoyo para la alfabetización académica (Andrade, 2009; Oliveras y Sanmartí, 2009; Vargas, 2015). En relación con este asunto, la categoría escritura académica pone de manifiesto que las maneras de leer y de escribir son diferentes en todos los ámbitos (Carlino, 2005a). En ese sentido, también permite que se tenga la conciencia de que el acercamiento a las distintas disciplinas vehicula maneras particulares de leer y escribir; es decir, la lectura y la escritura se asumen como procesos determinantes en el quehacer profesional y académico de los hombres y mujeres que la universidad espera formar (Carlino, 2005b; Ospina y Londoño, 2015; Zavala, 2011).

De esta manera, el perfil de competencias en literacidad del docente en la educación superior discurre entre la práctica de aula, la relación pedagógica con sus estudiantes y la producción textual. En general, se sintetiza en el que hacer didáctico y la producción científica.

Finalmente, se precisa que la importancia de la presente propuesta en el contexto universitario estriba en que la función docente exige una serie de actuaciones que van desde la clase, propiamente dicha, la investigación y la producción científica, hasta la intervención por fuera del aula y la comunidad, en donde la lectura y la escritura no son solo herramientas de trabajo, sino una forma en que el docente, desde el discurso y la comunicación, se relaciona con otros actores importantes en la dinámica educativa; en esa medida, contar con un instrumento que evalué las prácticas de literacidad, a partir de la propia opinión de los docentes, permitirá no solo mejorar su propia práctica pedagógica, sino también deslumbrar sus aportes en el contexto educativo y social.

### **Metodología**

Para dar cuenta de este estudio, se propuso un enfoque explicativo (Bolívar, 2004), que se interesa en la medición y análisis de variables; por tanto, este estudio se desarrolla bajo la metodología cuantitativa de tipo no experimental descriptivo (Polit y Hungler, 2005). En el marco de este se procedió a diseñar un cuestionario (instrumento) en el que se recogen distintos aspectos, a partir de los cuales se acerca a la valoración de la literacidad como una de las competencias del docente en la educación superior. De esta forma, para la construcción de los ítems que se incluyen en el instrumento se hizo una revisión bibliográfica en bases de datos especializadas, tales como: Scielo, Dialnet, Ebsco y Google Scholar, entre los años 2015-2019, teniendo como criterios de búsqueda las palabras: competencias docentes (OR) maestros (OR) educador; (AND) literacidad; (AND) educación superior; (NOT) Educación secundaria. A partir de la revisión se constituyó una muestra de 44 artículos, todos ellos derivados de procesos de investigación de naturaleza conceptual o empírica. A estos artículos académicos se les realizó un resumen analítico de investigación (RAI) (González, 2019), a fin de describir y analizar su contenido. Entre las informaciones que se registran en los RAI están las relacionadas con las problematizaciones, los objetivos, las definiciones conceptuales, los aspectos metodológicos y los resultados de cada uno de los estudios revisados. Con base en estas informaciones se hizo un análisis de tendencias de los aspectos recurrentes en el conjunto

de artículos seleccionados; las cuatro categorías principales que denotaron el abordaje de la literacidad fueron: función de la lectura y la escritura, estado de los procesos de literacidad, prácticas alrededor de la literacidad y escritura académica.

Una vez construido el cuestionario se procedió a una revisión por parte de expertos para complementar la validez de contenido; acto seguido, y luego de una prueba piloto para revisar el entendimiento de las preguntas por parte de docentes, se aplicó el cuestionario a 91 docentes universitarios, provenientes de una población de 233 docentes, pertenecientes a programas profesionales de la Facultad de Educación, de la Universidad de San Buenaventura, y de la Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid; se realizó un muestreo probabilístico (ajustado), con una confiabilidad del 95 % ( $Z=1,96$ ), un error del 5 % y probabilidad del 50 % (Grisales, 2001). La información encontrada fue digitada en una base de datos en Excel - 2014 y procesada en el software SPSS v23. Se hizo análisis de fiabilidad y consistencia interna del cuestionario en su totalidad (38 ítems) y de cada una de sus dimensiones.

Para acceder al trabajo de campo se tuvieron en cuenta las disposiciones de la Resolución 08430 de 1993 del Ministerio de Salud Nacional, se explicó a los sujetos indagados las condiciones del estudio, sus riesgos (sin riesgo), objetivos y procedimientos, se obtuvieron los permisos de las dos dependencias académicas donde se realizó el estudio y se solicitó a cada participante su consentimiento informado; toda la documentación fue revisada por el Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura, el cual dio su aval.

Con respecto a la muestra indagada, un 60 % de los docentes eran de género masculino y un 40 % del femenino; la media de edad de los docentes fue de 43,3 años ( $DE= 9,2$ ). En su perfil formativo la mayoría ha culminado estudios de maestría (60,4 %), seguido de especialización (22,0 %), solo un 6,6 % tiene título de doctor; el porcentaje restante (11,0 %) solo tienen formación de pregrado. Un porcentaje considerable de ellos se encuentra cursando estudios de posgrado (44,4 %), especialmente maestría y doctorado.

Un 51,6 % de ellos labora en la universidad de San Buenaventura-Medellín (Facultad de Educación), el 48,4 % restante son profesores del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte). Frente al cargo que desempeñan, un 94,5 % de ellos son docentes-investigadores, y un 5,5 % tiene cargos directivos o administrativos; con respecto a la dedicación de tiempo, un 62,6 % corresponde a hora cátedra, un 36,3 % a tiempo completo, y un 1,1 % a medio tiempo. Frente al tipo de



contratación, solo un 23,1 % está nombrado a término indefinido; en promedio, tienen una experiencia de trabajo en la docencia superior de 11,3 años (DE=7,71) y de experiencia en la institución en la que labora de 7,7 años (DE= 7,1); los valores tan altos en la desviación estándar indican heterogeneidad en la experiencia docente, de hecho los valores del rango en las dos variables indagadas son de 29,5 y 26,5 años, presentándose variaciones en la experiencia de 0,5 años hasta más de 27 años.

## Resultados

La validez de contenido, como se indicó anteriormente, se hizo a partir de un proceso de revisión documental, y se creó un instrumento inicial de 42 preguntas, que fue sometido a valoración por parte de un grupo de expertos, 6 en total (ver tabla 1). Estos eran docentes universitarios activos, con experiencia en docencia, investigación y dirección educativa, con título mínimo de maestría.

Luego del juicio de expertos, el cuestionario pasó de 42 a 38 ítems, pues aquellas preguntas cuyo valor CVR (*Content Validity Ratio*) o índice de validez de contenido fuera inferior a 0,5823 (Tristán-López, 2008) fueron descartados. Los ítems que se determinaron como “esenciales” para el instrumento, se agruparon en cuatro dimensiones que se establecieron teóricamente (Vargas Salgado et al., 2016), pues los factores arrojados en el análisis factorial (análisis exploratorio de datos) agrupó reactivos que teóricamente eran difíciles de nominar. La mayoría de los ítems de las dimensiones presentaron valores CVR de 1 (31), es decir, con concordancia perfecta entre los jueces. Al calcular el índice de validez de contenido de toda la prueba (CVI), se obtuvo un valor de 0,96, lo que indica un elevado grado de acuerdo entre los jueces y, por ende, una muy buena valoración de contenido del cuestionario.

### Tabla 1

*Valores de CVR ítem y dimensiones a partir del juicio de expertos*

N	ITEM	CVR	DECISIÓN
<b>Función de la lectura y la escritura</b>			
1	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, cumplen con la función de replicar modelos de conocimiento construidos a lo largo de la historia	0,67	Esencial

2	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, permiten el acceso a construcciones y prácticas culturales	1,00	Esencial
3	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, aportan a una adecuada comunicación	1,00	Esencial
4	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, cumplen con la función de evaluar la adquisición de conocimientos en las distintas disciplinas	0,83	Esencial
5	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, evidencian lo que se produce académicamente en el contexto universitario	1,00	Esencial
6	Las dificultades que se presentan en la comprensión y producción de textos en el nivel universitario se deben a que no se dan orientaciones claras sobre cómo abordar los textos y cómo escribir los trabajos	0,83	Esencial
7	La lectura y la escritura son cuestiones que se deben abordar en la educación básica no en la universidad	0,67	Esencial
8	Los docentes universitarios tienen problemas de lectura y escritura	1,00	Esencial
<b>Estado de los procesos de literacidad</b>			
9	Mis niveles de lectura y escritura son buenos, pero considero que podría ser mejores	1,00	Esencial
	Mis niveles de lectura y escritura son óptimos y no considero que deba mejorar algo	0,50	Innecesario
10	Tengo una postura crítica frente a los textos que reviso	1,00	Esencial
11	En los textos académicos que consulto he identificado errores escriturales	1,00	Esencial
12	El propósito principal de mis lecturas es preparar los temas, actividades y evaluaciones de las clases que imparto en la universidad	1,00	Esencial
13	El propósito principal de mis lecturas es el desarrollo de las investigaciones que he formulado en la universidad	1,00	Esencial
14	El propósito principal de mis lecturas es la revisión de temas que atienden a intereses académicos particulares, ajenos a mis labores en la universidad	1,00	Esencial
15	Normalmente escribo para construir un discurso de los temas que trabajo en las clases y para dar cuenta de las lecturas que se proponen	1,00	Esencial
16	Normalmente escribo para formular proyectos que se presentan a convocatorias de investigación	1,00	Esencial
17	Normalmente escribo textos que envío a revistas académicas	1,00	Esencial
18	Además de ser docente tengo por profesión escribir	0,83	Esencial
<b>Prácticas alrededor de la literacidad</b>			
19	Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en señalar errores ortográficos y gramaticales	1,00	Esencial
20	Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en indicar la forma correcta de usar referencias bibliográficas	1,00	Esencial
21	Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en evaluar la claridad y el orden en la exposición de las ideas (dominio de conceptos)	1,00	Esencial

22	Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en detectar información copiada de páginas de internet y otros textos	1,00	Esencial
23	A sus estudiantes les pide elaborar resúmenes, protocolos o relatorías	0,83	Esencial
24	A sus estudiantes les pide elaborar informes de investigación	1,00	Esencial
25	A sus estudiantes les pide elaborar ensayos o comentarios críticos	1,00	Esencial
26	Propone los artículos que ha publicado como documentos para la discusión de la clase	1,00	Esencial
27	Las teorizaciones clásicas son suficientes para orientar los temas y las discusiones en sus cursos	1,00	Esencial
28	Prefiere emplear fuentes bibliográficas más recientes en sus clases frente a los textos clásicos	1,00	Esencial
<b>Escritura académica</b>			
29	He escrito artículos académicos derivados de procesos de investigación	1,00	Esencial
30	He escrito artículos académicos de revisión de un tema de interés profesional	1,00	Esencial
31	He producido material pedagógico (cartillas, manuales, etc.)	1,00	Esencial
	He publicado más de cinco artículos académicos en revistas indexadas	0,50	Innecesario
	He publicado menos de cinco artículos académicos en revistas indexadas	0,50	Innecesario
32	Antes de enviar un texto a una revista siempre hago análisis de originalidad (plagio) de la información	1,00	Esencial
33	Utilizo un software especializado para el análisis de la originalidad de mis propios textos	0,83	Esencial
34	Al momento de construir un texto escrito elaboro uno o varios borradores	1,00	Esencial
35	Al momento de escribir elaboro un esquema para planear lo que voy a decir en el texto	1,00	Esencial
36	Normalmente hago escritura espontánea y luego reviso	1,00	Esencial
37	Al momento de escribir acudo a un experto con el fin de solicitar asesoría en aspectos temáticos	1,00	Esencial
38	Al momento de escribir acudo a un experto con el fin de solicitar apoyo para la estructuración formal del texto	1,00	Esencial
	No acudo a nadie para escribir, pues considero que mis niveles de escritura son los adecuados	0,33	Innecesario

*Nota:* Elaboración de los autores

El paso siguiente fue aplicar el cuestionario a la muestra de docentes universitarios; una vez recogida la información se procedió a hacer el análisis de fiabilidad del cuestionario a partir del modelo de Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0,94, lo que indica una alta fiabilidad del cuestionario. De la misma manera, al realizar el Alfa de Cronbach, si se elimina el elemento, los valores de los ítems permanecieron en el rango 0,936 - 0,939, y ninguno de los ítems del instrumento al ser eliminado aumentaba la fiabilidad de este, por lo cual, el total de 38 ítems

permanece en el cuestionario como parte del constructo. Así mismo, tanto la media como la variabilidad de la escala total permanecen estables con cada uno de los ítems (ver tabla 2). Frente a la correlación elemento – total, la mayoría de los ítems presentaron valores aceptables, es decir, por encima de 0,3 o mayor; solo el ítem 9B presentó una correlación baja; no obstante, este se incluye en la escala, pues no modifica sustancialmente el valor del alfa de Cronbach.

**Tabla 2**

*Estadísticos de la relación elemento-total*

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1A	103,1978	490,183	,456	,938
P2A	103,1099	490,721	,486	,938
P3A	103,1099	490,210	,482	,938
P4A	103,3846	486,684	,513	,937
P5A	103,4066	479,622	,654	,936
P6A	104,0110	483,389	,469	,938
P7A	103,0440	485,820	,546	,937
P8A	103,9560	491,287	,334	,939
P9B	103,5275	498,785	,222	,939
P10B	103,2088	486,100	,698	,936
P11B	103,6374	487,434	,510	,937
P12B	103,2747	485,290	,578	,937
P13B	103,8022	481,894	,495	,937
P14B	103,9451	486,119	,380	,939
P15B	103,7253	487,757	,466	,938
P16B	104,3297	480,623	,550	,937
P17B	104,5385	471,007	,656	,936
P18B	105,2198	477,773	,512	,937
P19C	104,4176	477,757	,546	,937
P20C	104,2198	478,996	,591	,937
P21C	103,4615	494,407	,354	,938
P22C	104,0220	478,466	,621	,936
P23C	103,7363	483,774	,540	,937
P24C	103,9231	484,761	,526	,937
P25C	103,5934	487,422	,537	,937
P26C	104,3736	471,481	,630	,936
P27C	103,7802	486,440	,546	,937
P28C	103,3187	489,442	,547	,937
P29D	104,5165	472,675	,520	,937
P30D	104,3187	475,442	,500	,938
P31D	104,3516	477,119	,467	,938
P32D	104,1099	466,410	,620	,936
P33D	104,4505	468,117	,560	,937
P34D	103,5495	480,895	,548	,937

P35D	103,5714	479,159	,640	,936
P36D	104,1319	478,338	,521	,937
P37D	104,0220	475,444	,635	,936
P38D	104,0989	474,979	,635	,936

*Nota:* Elaboración de los autores.

También, se realizó el análisis de fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario (ver tabla 3). Los valores fueron los siguientes: la dimensión con mayor fiabilidad fue la de escritura académica con un alfa de Cronbach de 0,88; en su orden, le siguen función de la lectura y la escritura y prácticas alrededor de la literacidad, con un valor de 0,86; finalmente, la dimensión estados de los procesos de la literacidad obtuvo un valor de 0,82. Los anteriores valores denotan una buena confiabilidad de cada una de las subescalas que conforman el cuestionario sobre competencias en literacidad.

**Tabla 3**

*Estadísticos de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario*

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Función de la lectura y la escritura	0,86	8 (A)
Estado de los procesos de literacidad	0,82	10 (B)
Prácticas alrededor de la literacidad	0,86	10 (C)
Escritura académica	0,88	10 (D)

*Nota:* Elaboración de los autores. Alfa de Cronbach total 0,94 (38 elementos).

Para la interpretación y calificación del cuestionario y de cada una de sus dimensiones, se sumaron los valores obtenidos en cada ítem (0 - muy en desacuerdo, 1- en desacuerdo, 2 – medianamente de acuerdo, 3 - de acuerdo, 4 – muy de acuerdo), y la puntuación total se dividió en tres, obteniendo tres valores cualitativos: Básico (de 0,00 a 1,33), Intermedio (de 1,34 a 2,66) y Superior (de 2,67 a 4,00).

Con el fin de establecer la pertinencia de las dimensiones del cuestionario, estas se correlacionaron entre ellas y la puntuación total de la literacidad. En relación con esto, se encontraron correlaciones positivas moderadas ( $r= 0,4 - 0,6$ ) y altas ( $r= 0,6 - 0,8$ ) entre las dimensiones. En lo concerniente a las relaciones de la puntuación total y las dimensiones, esta fue positiva alta ( $r=0,73$ ) con la dimensión de función de la lectura y la escritura; con las otras tres dimensiones restantes las correlaciones fueron positivas muy altas ( $r= 0,8 - 1,0$ ); relaciones que indican que entre mejor sea un docente en cada competencia, también lo es en las demás y

en general. Estas relaciones también presentan una asociación estadísticamente muy significativa ( $p < 0,01$ ) lo que denota dependencia entre las dimensiones y la puntuación total (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Correlaciones entre las dimensiones y puntuación total del cuestionario*

Dimensión		Función de la lectura y la escritura	Estado de los procesos de literacidad	Prácticas alrededor de la literacidad	Escritura académica	Total literacidad
Función de la lectura y la escritura	r	1	,524**	,620**	,434**	,731**
	p		,000	,000	,000	,000
Estado de los procesos de literacidad	r	,524**	1	,637**	,663**	,852**
	p	,000		,000	,000	,000
Prácticas alrededor de la literacidad	r	,620**	,637**	1	,606**	,855**
	p	,000	,000		,000	,000
Escritura académica	r	,434**	,663**	,606**	1	,860**
	p	,000	,000	,000		,000
Total literacidad	r	,731**	,852**	,855**	,860**	1
	p	,000	,000	,000	,000	

*Nota:* Elaboración de los autores. n= 91

\*\*Significancia bilateral (0,01).

El cuestionario definitivo fue el siguiente (ver tablas 5 y 6):

**Tabla 5**

*Estructura del cuestionario, sus opciones de respuesta y dimensiones*

N	ITEM	0. Muy en desacuerdo	1. En desacuerdo	2. Indiferente	3. De acuerdo	4. Muy de acuerdo
1	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, cumplen con la función de replicar modelos de conocimiento construidos a lo largo de la historia					
2	La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, permiten el acceso a construcciones y prácticas culturales					

- 
- 3 La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, aportan a una adecuada comunicación
- 4 La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, cumplen con la función de evaluar la adquisición de conocimientos en las distintas disciplinas
- 5 La lectura y la escritura, en el ámbito universitario, evidencian lo que se produce académicamente en el contexto universitario
- 6 Las dificultades que se presentan en la comprensión y producción de textos en el nivel universitario se deben a que no se dan orientaciones claras sobre cómo abordar los textos y cómo escribir los trabajos
- 7 La lectura y la escritura son cuestiones que se deben abordar en la educación básica no en la universidad
- 8 Los docentes universitarios tienen problemas de lectura y escritura
- 9 Mis niveles de lectura y escritura son buenos, pero considero que podría ser mejores
- 10 Tengo una postura crítica frente a los textos que reviso
- 11 En los textos académicos que consulto he identificado errores escriturales
- 12 El propósito principal de mis lecturas es preparar los temas, actividades y evaluaciones de las clases que imparto en la universidad
- 13 El propósito principal de mis lecturas es el desarrollo de las investigaciones que he formulado en la universidad
- 14 El propósito principal de mis lecturas es la revisión de temas que atienden a intereses académicos particulares, ajenos a mis labores en la universidad
- 15 Normalmente escribo para construir un discurso de los temas que trabajo en las clases y para dar cuenta de las lecturas que se proponen
- 16 Normalmente escribo para formular proyectos que se presentan a convocatorias de investigación
- 17 Normalmente escribo textos que envío a revistas académicas
- 18 Además de ser docente tengo por profesión escribir
- 19 Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en señalar errores ortográficos y gramaticales
- 20 Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en indicar la forma correcta de usar referencias bibliográficas
- 21 Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en evaluar la claridad y el orden en la exposición de las ideas (dominio de conceptos)
- 22 Las revisiones que hace a los textos que elaboran sus estudiantes se enfocan, principalmente, en detectar
-

---

	información copiada de páginas de internet y otros textos
23	A sus estudiantes les pide elaborar resúmenes, protocolos o relatorías
24	A sus estudiantes les pide elaborar informes de investigación
25	A sus estudiantes les pide elaborar ensayos o comentarios críticos
26	Propone los artículos que ha publicado como documentos para la discusión de la clase.
27	Las teorizaciones clásicas son suficientes para orientar los temas y las discusiones en sus cursos
28	Prefiere emplear fuentes bibliográficas más recientes en sus clases frente a los textos clásicos
29	He escrito artículos académicos derivados de procesos de investigación
30	He escrito artículos académicos de revisión de un tema de interés profesional
31	He producido material pedagógico (cartillas, manuales, etc.)
32	Antes de enviar un texto a una revista siempre hago análisis de originalidad (plagio) de la información
33	Utilizo un software especializado para el análisis de la originalidad de mis propios textos
34	Al momento de construir un texto escrito elaboro uno o varios borradores
35	Al momento de escribir elaboro un esquema para planear lo que voy a decir en el texto
36	Normalmente hago escritura espontánea y luego reviso
37	Al momento de escribir acudo a un experto con el fin de solicitar asesoría en aspectos temáticos
38	Al momento de escribir acudo a un experto con el fin de solicitar apoyo para la estructuración formal del texto

D	Dimensiones	Ítems
1	Función de la lectura y la escritura	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
2	Estado de los procesos de literacidad	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
3	Prácticas alrededor de la literacidad	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
4	Escritura académica	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Total	Competencias en literacidad	1 - 38

*Nota:* Elaboración de los autores.



**Tabla 6**

*Puntuación y calificación de las dimensiones y el cuestionario total*

Fórmula para calcular puntuaciones de las dimensiones y el total	Valores de referencia	Calificación
$CL = \frac{\Sigma \text{ de ítems}}{\# \text{ de ítems}}$	0,00 - 1,33 1,34 - 2,66 2,67 - 4,00.	Básico Intermedio Superior
(CL) Competencia literacidad		

*Nota:* Elaboración de los autores.

## **Discusión**

En general, el instrumento propuesto en este estudio evalúa, a partir de la percepción de los docentes, sus diferentes competencias en términos de la literacidad; esto a partir de 38 ítems que tuvieron valores de CVR superiores a 0,5823, de acuerdo con la revisión teórica del constructo y la valoración de expertos (Tristán-López, 2008). El cuestionario desde el punto de vista teórico (Vargas Salgado et al., 2016), agrupa los ítems en cuatro dimensiones que dan cuenta del tipo de competencias de un docente en la educación superior.

Por su parte en la valoración de fiabilidad del cuestionario y sus dimensiones, en general, el instrumento presentó una confiabilidad de 0,94 en el modelo de Alfa de Cronbach; con respecto a las dimensiones, estas arrojaron valores iguales o superiores a 0,82, lo que denota una fiabilidad muy buena del cuestionario (Celina y Campo, 2005), pues presenta una asociación estadísticamente significativa al 99% en las relaciones entre las dimensiones y la puntuación general del constructo.

Frente a los procesos de literacidad, estos se consideran un tipo de competencia de gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del docente en la educación superior, dado que este tipo de competencias permite a los sujetos obtener información para su posterior uso y comunicación escritural (Caro y Arbeláez, 2009; Zavala, 2011), en tanto puede estudiarse, de acuerdo con los resultados de este estudio en cuatro dimensiones que dan cuenta de la literacidad:

La primera de ellas, *Función de la lectura y la escritura*, da cuenta de concepciones que tienen los docentes frente a la utilidad de la lectura y la escritura en el contexto universitario,

ya sea considerando la literacidad como un instrumento propio de los procesos educativos, una competencia para relacionarse con otros en la cotidianidad o una herramienta imprescindible en la construcción de nuevo conocimiento, tal como lo han señalado diversos autores (Bach y López, 2011; Larrañaga y Yubero, 2005; López-Yepes, 2019; Pérez y Rincón, 2013; Saporiti y Rodríguez, 2011; Vásquez et al., 2007).

Frente al *Estado de los procesos de literacidad*, esto da cuenta de qué tanto usa el docente su capacidad en literacidad para acceder y producir material, tanto de orden pedagógico como científico, en un mundo actual donde al docente universitario se le solicita o más bien se le encomienda la tarea de producir material, en función de su campo disciplinar y profesional, y al mismo tiempo sustentar su práctica pedagógica con base en teorías actuales y pertinentes a los escenarios educativos en los cuales interviene (Alterio y Pérez, 2004; Henao et al. 2011; Londoño, 2015; Villa et al., 2014; Castellano et al., 2015).

En lo referido a *Prácticas alrededor de la literacidad*, entendidas como acciones y estrategias puntuales en la práctica (Castellano et al., 2015; Villa et al., 2014), las competencias en literacidad denotan un valor procedimental, que posicionan en el docente universitario la lectura y la escritura como herramientas y estrategias que acercan a los estudiantes, tanto al mundo académico como científico; por ende, se asumen como un insumo pedagógico que puede afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas disciplinas (Arias et al., 2012; Gutiérrez y Flórez, 2011); por otro lado, debe entenderse que las prácticas alrededor de la literacidad, ya sean como un medio o acción, son fundamentales en la constitución de sujetos, pues incentivan el pensamiento crítico o, como lo manifiesta Zamora (2019), permiten la formación de seres libres y autónomos.

Por su parte, la *Escritura académica* se relaciona específicamente con la producción científica (A. Sánchez et al., 2012; Infante y Letelier, 2013; Alinasab et al., 2020), es decir, un tipo de escritura formal, que tiene como fin último la publicación y divulgación científica de los saberes disciplinares y pedagógicos (Carlino, 2005b; Vásquez, 2005). En este punto en particular, se valora el compromiso del docente con la comunidad académica, en términos de producción científica, que para el caso de los países de habla hispana es más común en la educación universitaria (Montes y López, 2017).

Existen diferentes estudios conceptuales que dan cuenta del estado de la literacidad y su multidimensionalidad (Iñesta, 2017; Kleiman, 2019); otros de carácter empírico que indagan concepciones y prácticas sobre literacidad (Çetin, 2020; López-Yepes, 2019; López Bonilla,

2006; Villa et al., 2014); unos pocos usaron cuestionarios como instrumento de recolección de información, aunque no mencionan su fiabilidad y proceso de validación (Aguilar et al., 2014), además fueron usados en estudiantes universitarios; algunos adaptaron y construyeron instrumentos válidos y fiables (Susperreguy et al., 2007; Usart Rodríguez, 2021), pero la población objeto fueron infantes y sus padres. No obstante, investigaciones de carácter metodológico que diseñen y validen sus propios instrumentos en población docente no fue posible encontrar alguna, o por lo menos no en las fuentes y bases indagadas, lo que convierte este trabajo en novedoso y pertinente; además, el instrumento ofrecido desde el punto de vista práctico puede usarse en estudios que se interesen en el tema de la literacidad en docentes de educación superior; ya sea para para la realización de diagnósticos en población docente; la puesta en marcha de investigaciones de carácter no experimental, que describan y caractericen grupos de docentes o se relacione la literacidad con otro tipo de competencias; o estudios de corte experimental que evalúen procesos de intervención, todo lo anterior para que se incida positivamente en las prácticas alrededor de la literacidad por parte de los docentes y, por ende, en la calidad de educativa en general.

## **Conclusiones**

De acuerdo con las intenciones del estudio, se desarrolló un instrumento válido y fiable, que da cuenta de las competencias de un docente en la educación superior a partir de su apreciación y percepción, que podrá ser utilizado en estudios ulteriores que se interesen en la temática; además, ofrece, desde el punto de vista teórico, cuatro dimensiones que ayudan a entender cómo se abordan estas competencias en la educación superior, dimensiones que además, presentaron asociaciones estadísticamente significativas que demuestran la solidez del constructo estudiado.

De igual manera, es importante identificar el grado o nivel en que los docentes perciben, entienden y usan la literacidad en su práctica educativa, y cómo esto puede incidir en mejores prácticas pedagógicas al interior de sus clases, en sus estrategias de relacionamiento con diferentes comunidades y en procesos de producción y divulgación investigativa; frente a lo cual se considera que el instrumento propuesto permite hacerlo de manera práctica, confiable y válida.

**Referencias**

- Aguilar, J., Ramírez, A., y López, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 11*, 123-146. [https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/literacidad\\_reid.pdf](https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/literacidad_reid.pdf)
- Alinasab, M., Gholami, J., & Mohammadnia, Z. (2020). Genre-based revising strategies of graduate students in applied linguistics: Insights from term papers. *Journal of English for Academic Purposes, 49*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100941>
- Alterio, G., y Pérez, H. (enero-marzo, 2004). Hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Educación Médica Superior, 18*(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000100006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100006&lng=es&tlng=es)
- Andrade, M. (julio-diciembre, 2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística, (68)*, 297-340. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277/1587>
- Arias, A., Cantamutto, L., y Negrin, M. (2012). Prácticas letradas en dos sistemas universitarios: la experiencia de estudiantes argentinos de intercambio en México. En C. Ampudia, A. Carrasco, R. Galán y G. López (Coords.), *Memorias III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad* (pp. 377-383). Instituto Tecnológico Autónomo de México
- Bach, C., y López, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos comillas, (1)*, 127-138. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23548/bach\\_comillas2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23548/bach_comillas2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita, 25*(1), 17-42.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). La escritura en el nivel superior. *Gaceta del Fondo de Cultura Económica, (418)*, 18-22. [https://pessmartinez-sjn.infed.edu.ar/sitio/curso-de-ingreso%202018/upload/La\\_escritura\\_en\\_el\\_nivel\\_superior.Doc2.pdf](https://pessmartinez-sjn.infed.edu.ar/sitio/curso-de-ingreso%202018/upload/La_escritura_en_el_nivel_superior.Doc2.pdf)

- Caro, L., y Arbeláez, N. (septiembre-diciembre, 2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 5-6. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/85/176>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castellano, M., Peña, J., & Villa, M. (enero-junio, 2015). Academic reading and writing at the university: Writing centers at a glance. *En Clave Social*, 4(1), 36-43. <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1413/1/949-2768-1-PB.pdf>
- Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Çetin, E. (2020). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100760>
- Cisneros, M., Olave, G., y Llenc, G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones.
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Fuster-Caubet, Y. (2011). Sociedad de la información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, (14/16), 62-76. <https://bit.ly/2UjO1A0>
- González, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia.
- González, E., Arroyave, D., Castellano, M., Urrego A., Sepúlveda, N., y García, M. (2017). *Competencias del docente XXI en educación superior* (Informe técnico de investigación). Universidad de San Buenaventura.
- Grisales, H. (2001). *Muestreos en estudios descriptivos*. Universidad de Antioquia.

- Gutiérrez, M., y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561>
- Henaó, J., Londoño, D., Frías, L., y Castañeda, L. (julio-diciembre, 2011). Niveles de literacidad en estudiantes del programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima* (15), 54-77.  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/2176/4749>
- Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación, lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Íñesta, E. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, (27), 79-92.  
[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero27/6\\_Eva%20M%20Inesta.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva%20M%20Inesta.pdf)
- Kleiman, A. (mayo-agosto, 2019). Literacy and identities in teacher's education research in Brazil. *Ikala*, 24(2), 387-416.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322019000200387](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200387)
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Revista OCNOS*, (1), 43-60.  
[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2005.01.04/149](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2005.01.04/149)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, D. (enero-junio, 2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/anagr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28(112), 40-67.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n112/n112a3.pdf>
- López-Yepes, J. (enero-junio, 2019). El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: Los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica. *Ibersid*, 13(1), 29-36.  
<https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4595/4230>

- Martos, A (2010) Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), 199-229. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A/18712>
- Martos, E., y Campos, M. (Coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana/Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Mendoza, R., y Molano. L. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1278/1035>
- Ministerio de Salud Nacional de Colombia. (4 de octubre de 1993). *Resolución 8430*, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://cutt.ly/yfYs1G6>
- Montes, M., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-168. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Muñoz Cano, J., y Maldonado Salazar, T. (mayo-agosto, 2013). Dificultades para la construcción de la literacidad en la educación médica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 87-104. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n2/a04v13n2.pdf>
- Muse, C., y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (14), 1-12. <https://bit.ly/38B3kwG>
- Oliveras, B., y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20(1), 233-245. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es)
- Ospina, M., y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima*, (23), 31-48. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Pérez, M., y Rincón, G. (coord.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Polit, D., y Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud*. (6 ed.). McGraw-Hill.

- Sánchez, A., Puerta, C., Sánchez, L., y Méndez, J. (2012). *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez, L. (febrero-abril, 2014). La literacidad académica: un asunto más allá de los resultados. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 1-3.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/460/970>
- Saporiti, P., y Rodríguez, N. (2011, octubre). *La escritura de los textos científico-académicos*.  
<https://bibliodarq.files.wordpress.com/2016/11/saporiti-p-y-rodriguez-n-la-escritura-de-los-textos-cientc3adfico-acadc3a9micos.pdf>
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M., y Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342007000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000200003)
- Tejada, H., y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 196-219.  
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/tejada-vargas-2007-literacidadespdf-Cq36j-articulo.pdf>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición* (6), 37-48.  
[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8413/8574/6036/Articulo4\\_Indice\\_de\\_validez\\_de\\_contenido\\_37-48.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8413/8574/6036/Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf)
- Usart Rodríguez, M., Lázaro Cantabrana, J. L., & Gisbert Cervera, M. (2021). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XXI*, 24(1), 353-373,  
<http://doi.org/10.5944/educXX1.27080>
- Vargas, A. (2015). *Escritura académica en la universidad: un enfoque sociocultural. Estudio de caso de un estudiante maduro debutante en la literacidad académica en un programa de formación de una universidad pública colombiana*. Fondo Editorial Instituto Tecnológico Metropolitano
- Vargas Salgado, M., Máynez Guaderrama, A., Cavazos Arroyo, J., y Cervantes Benavides, L.E. (2016). Validez de contenido de un instrumento de medición para medir el liderazgo transformacional. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 35-45.  
[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2659369](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2659369)



- Vásquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2007). La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios. En S. Ortega (Coord.). *Paneles de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística* (pp. 1-9). Universidad Nacional de Cuyo.
- Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la universidad?* Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Villa, M., Peña, J., y Castellano, M. (enero-junio, 2014). Concepciones sobre la lectura y la escritura en el espacio universitario: Prácticas de lectura y escritura en estudiantes de pregrado de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín. *En Clave Social*, 3(1), 8-32. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/750/503>
- Zamora, G. (mayo-agosto, 2019). From new literacy studies to decolonial perspectives in literacy research. *Ikala*, 24(2), 363-386. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. [https://www.academia.edu/5382393/Virginia\\_Zavala\\_La\\_escritura\\_acad%C3%A9mica\\_y\\_la\\_agencia\\_de\\_los\\_sujetos](https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos)