

EDUCACIÓN SUPERIOR

Propuesta para evaluar la lectoescritura académica inicial en el nivel universitario

Proposta para avaliar o letramento acadêmico inicial em nível universitário

Proposal to evaluate initial academic literacy at the university level

Marcela Cabrera-Pommiez 

Universidad de Las Américas, Chile

Sergio Caruman Jorquera 

Universidad de Chile

RESUMEN Este artículo plantea una revisión crítica del sistema de admisión chileno a la educación superior en lo referido a las pruebas de lectura, así como su correlación con la enseñanza del discurso académico en los primeros años de la vida universitaria, en tanto este requiere una inmersión en un sistema de géneros, códigos y registros propios de la academia. Para ello, primero se realiza una somera revisión histórica, atendiendo a los principales cambios en las pruebas de lectura y a la situación actual de la evaluación de la comprensión de lectura. Luego, se lleva a cabo una breve exposición de los principales lineamientos epistemológicos y metodológicos implicados en los géneros del discurso académico para, finalmente, proponer un estudio analítico que haga posible la implementación de un instrumento evaluativo apropiado para diagnosticar las habilidades de lectura y escritura académicas, en vista de que las pruebas de admisión evalúan la habilidad de lectura de manera general y no constituyen una evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización inicial de los postulantes.

PALABRAS CLAVE Admisión a la educación superior, alfabetización académica, discurso académico, evaluación diagnóstica, selección universitaria.

RESUMO Este artigo propõe uma revisão crítica do sistema de admissão ao ensino superior chileno em termos de testes de leitura, bem como sua correlação com o ensino do discurso acadêmico nos primeiros anos da vida universitária, na medida em que isso requer a imersão em um sistema de gêneros, códigos e registros típicos da acade-

mia. Para tanto, primeiro é feita uma breve revisão histórica, com foco nas principais mudanças nos testes de leitura e na situação atual da avaliação da compreensão de leitura. Em seguida, é feita uma breve exposição das principais diretrizes epistemológicas e metodológicas envolvidas nos gêneros do discurso acadêmico para, finalmente, propor um estudo analítico que possibilite a implementação de um instrumento de avaliação adequado para diagnosticar as habilidades acadêmicas de leitura e escrita, uma vez que os testes de admissão avaliam as habilidades de leitura de forma geral e não constituem uma avaliação diagnóstica do nível inicial de alfabetização dos candidatos.

PALAVRAS-CHAVE Admissão ao ensino superior, literacia acadêmica, discurso acadêmico, avaliação diagnóstica, seleção universitária.

ABSTRACT This article proposes a critical review of the Chilean admission system to higher education, in terms of reading tests, as well as its correlation with the teaching of academic discourse in the first years of university life, as this requires an immersion in a system of genres, codes and registers of the academy. For this purpose, first a brief historical review is made, taking into account the main changes in reading tests and the current situation of reading comprehension assessment. Then, a brief exposition of the main epistemological and methodological guidelines involved in the genres of academic discourse is made, to finally propose an analytical study that makes possible the implementation of an appropriate evaluative instrument to diagnose academic reading and writing skills, in view of the fact that admission tests evaluate reading skills in a general way and do not constitute a diagnostic evaluation of the initial literacy level of the applicants.

KEYWORDS Higher education admission, academic literacy, academic discourse, diagnostic assessment, university selection.

Introducción

Este texto plantea una reflexión que se relaciona con temas vigentes en el contexto educativo chileno, como lo son la calidad y la equidad, las brechas sociales y de género en el acceso a la educación superior o los factores que coadyuvan a la permanencia de los estudiantes en sus carreras y, por lo tanto, disminuyen la deserción (Véliz y otros, 2020; Schmidt y otros, 2023). En primer lugar, se presenta un análisis y una revisión cronológica de los instrumentos —del área de lenguaje— que se han utilizado en el país para seleccionar postulantes al sistema de educación superior, con el fin de establecer la relación que existe entre las pruebas de admisión que evalúan comprensión lectora y las tareas de lectura que enfrentarán los postulantes cuando se transformen en estudiantes de primer año, en alguna universidad o instituto. Así, el objetivo es determinar su valor como instrumentos predictivos del desempeño comunicativo y lingüístico de los postulantes en su etapa universitaria posterior.

En segundo lugar, se intenta responder a la siguiente pregunta: ¿Qué elementos didácticos debería poseer un instrumento diagnóstico que evaluara las habilidades de lectura y escritura académicas en los estudiantes que ingresan al nivel terciario? Esta interrogante se relaciona con las políticas y las acciones desarrolladas por las instituciones de educación superior para diagnosticar y fomentar las habilidades comunicativas de sus estudiantes, aplicadas a textos escritos de contenido disciplinar. Un primer acercamiento a esta realidad comunicativa específica de la educación superior lleva a cuestionar si las diversas pruebas de selección universitaria que han existido en el país —destinadas a medir comprensión lectora— son útiles como indicadores de habilidades lectoescriturales para abordar textos disciplinares. A lo largo del artículo este es un tema central, pues la evidencia analizada indica que estas pruebas de admisión no tienen relación directa con una evaluación del nivel de alfabetización académica inicial de los estudiantes de primer año, por lo que se vuelve necesario detenerse a pensar cómo el sistema universitario podría realizar una evaluación para iniciar el aprendizaje del registro académico con un diagnóstico adecuado.

El rótulo que se ha impuesto para este aprendizaje —surgido desde el ámbito de la lingüística, pero que incorpora a las ciencias de la educación— es *alfabetización académica*,¹ justamente porque es un área donde convergen los estudios del lenguaje y la educación. En cuanto al primero de estos enfoques, la lingüística, como disciplina descriptiva, ha aportado nociones que provienen de la psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística del texto, el análisis del discurso y la pragmática, tales como *registro*, *tecnolecto*, *texto*, *género discursivo*, *lectura*, *producción escrita*, *léxico disponible* (Scardamalia y Bereiter, 1992; Parodi, 2008; Moreno, 2009), y otros, que aluden al tipo de eventos comunicativos que se dan en el ámbito de la academia y a los elementos lingüísticos y discursivos que entran en juego en la producción y en la comprensión de textos dentro de este tipo de comunicación.

En tanto, la educación ha aportado conceptos como *aprendizaje significativo*, *competencias*, *habilidades y destrezas*, *proceso de enseñanza-aprendizaje*, *deserción*, *educación formal*, *niveles educativos*, *rendimiento académico* y *técnicas de estudio* (Ausubel, 1963; Himmel, 2002; Moreira, 2017), por nombrar algunos, que referencian a la diversidad de las disciplinas que participan del largo proceso gracias al que los estudiantes reciben instrucción, en instituciones dedicadas a este fin, y terminan adquiriendo la formación necesaria para salir al mundo del trabajo como profesionales competentes (OCDE, 2019). Es un proceso de suma importancia a nivel personal, familiar y social, que dura mínimamente dieciocho años e involucra aspectos psicológicos, cognitivos, económicos y, por supuesto, lingüísticos, ya que se espera que, durante su transcurso, los jóvenes adquieran un manejo discursivo acorde con el nivel profesional que

1. Este término es el más difundido en el ámbito hispanohablante, pero también hay otros, como *alfabetización disciplinar* (Ibáñez y González, 2017) o *literacidad académica* (Lillis, 2021).

ostentan (Ibáñez y González, 2017). Se esperaría que el sistema universitario tuviese una acertada política en su fomento, situación que se vería positivamente impactada por una adecuada evaluación diagnóstica del nivel de alfabetización inicial de los estudiantes (Cabrera-Pommiez y otros, 2021).

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero se presenta una sistematización de los instrumentos que se han utilizado en Chile para evaluar la lectura y el manejo de habilidades comunicativas, con fines de selección universitaria; luego, se revisan algunas investigaciones realizadas en torno a la validez y utilidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y se analizan los modelos de evaluación de la comprensión lectora utilizados en los instrumentos de selección, en función de su utilidad para diagnosticar habilidades de lectura y escritura en el ámbito de los estudios superiores. En tercer lugar, se revisan los antecedentes teóricos en torno al concepto de *discurso académico*, aludiendo a las características de los eventos comunicativos y de los géneros discursivos con los que deberán familiarizarse los estudiantes que ingresan a la educación superior, en un proceso de alfabetización que busca incorporarlos a su comunidad discursiva. Cuarto a partir de los antecedentes recopilados, se proponen cinco elementos que deberían considerarse para diseñar un modelo evaluativo que serviría para diagnosticar las habilidades de lectura y de escritura de los postulantes, con miras a orientar las políticas y acciones de alfabetización académica de las universidades. Por último, en las conclusiones, se plantea la necesidad y la conveniencia de que el sistema universitario cuente con un instrumento diagnóstico válido y confiable para iniciar el proceso de alfabetización académica de sus estudiantes, ya que las pruebas de admisión que evalúan lectura muestran baja coherencia con el discurso académico, propio de la formación de pregrado.

Revisión de antecedentes

El acceso a la educación superior en Chile

Como señalan Gallardo y Moretti (2021), a lo largo de la historia del sistema educacional chileno, la implementación de mecanismos de admisión al nivel universitario se funda en la necesidad de seleccionar postulantes idóneos ante la escasez de cupos. Esta noción de *postulante idóneo* se refiere a aquellos egresados de la educación media que tienen potencial o mérito académico para desarrollar estudios en el nivel superior. De aquí se deriva una consecuencia lógica: los sistemas de admisión (entiéndase pruebas, certámenes o presentaciones orales) deben ser capaces de detectar ese «mérito», para así permitir el ingreso de los más competentes, asegurando, en la medida de lo posible, que estos tendrán un buen desempeño académico.

Todos los instrumentos de selección implementados en el país han incluido uno dedicado al ámbito del lenguaje, que evaluaba los contenidos de la asignatura

Castellano o bien consideraba las habilidades de comprensión y producción del texto escrito. A continuación, sintetizaremos el desarrollo de estos sistemas de admisión diseñados en Chile,² con mención a la evaluación en el ámbito de la lengua, la literatura, la lectura y la escritura, para finalizar con un comentario acerca de su utilidad para diagnosticar competencias de entrada al mundo de los estudios superiores:

- 1850: Se utilizó un examen para la admisión a la única universidad existente en Chile en esa época, la Universidad de Chile, el Bachillerato. Durante el resto del siglo XIX, y durante la primera mitad del siglo XX, este sería el modelo de selección utilizado. El Bachillerato consistía en una serie de pruebas que incluían oralidad y escritura, acerca de las materias aprendidas durante la escolaridad. En lo relativo a la asignatura de Castellano, se abordaron materias propias de los contenidos de literatura.
- 1967: Primera aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), sistema que estaría en funciones durante 35 años y que incluía una batería de pruebas obligatorias (Verbal y Matemática) y otras específicas. La PAA Verbal inicialmente consideraba ítems de término excluido, analogías, eliminación de oraciones y comprensión de lectura. En las sucesivas aplicaciones, desaparecerían las analogías y la eliminación de oraciones, y se incluirán preguntas de ilativos y de plan de redacción, pero manteniendo la comprensión de lectura. Se trata de preguntas cerradas, de selección múltiple, con cinco opciones y una clave. La tipología textual utilizada privilegia los géneros discursivos expositivo y argumentativo. Los textos seleccionados exhiben un registro estándar.
- 2003: La nueva batería de instrumentos, denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU), es aplicada por primera vez. Consiste en cuatro instrumentos: dos pruebas obligatorias, en Lenguaje y Comunicación (PSU-L), y Matemáticas (PSU-M); más un conjunto de pruebas electivas (pero obligatorias desde el punto de vista de la ponderación de los puntajes), en las áreas de Historia y Geografía, y Ciencias. Toda la batería de pruebas se referencia por los contenidos mínimos obligatorios del marco curricular vigente en el período (Decreto 220). Con respecto a la PSU-L, se eliminaron las pregun-

2. Elaborada a partir de Valle, Lavanchy y Sanhueza (2014), Universidad de Chile. «Historia del examen de admisión», 2021, disponible en <https://bit.ly/3INIonk>, y Demre - Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional. «Lenguaje y Comunicación: Proceso de admisión 2020», 2019, disponible en <https://bit.ly/3MFZVij>; «Temario Prueba obligatoria de comprensión lectora: Admisión 2021», 2020, disponible en <https://bit.ly/3pdLqL4>; «Evaluación y Registro Educacional. Contenidos de las Pruebas de Transición a la Educación Superior: Prueba Obligatoria de Comprensión Lectora», 2021, disponible en <https://bit.ly/3qiS1UD>; «Prueba Obligatoria de Competencia Lectora: Admisión 2023», 2022, disponible en <https://bit.ly/3XxhtCx>.

tas de término excluido, pero se mantuvieron los ilativos o conectores (cinco preguntas) y los planes de redacción (diez preguntas). Se incluyó una primera sección de la prueba, destinada a evaluar directamente los contenidos mínimos obligatorios del área, mediante quince preguntas que abordan dichos contenidos, repartidos en los tres ejes temáticos que consideraba el currículo de Lenguaje de ese entonces: lengua castellana, literatura y medios masivos de comunicación. En la sección de comprensión de lectura (cincuenta preguntas), se diversificaron los tipos y géneros de textos, así como la extensión y los temas de los mismos, que incluirán tanto textos literarios (fragmentos o textos completos provenientes de cuentos, novelas, textos dramáticos, poemas, etcétera) como textos no literarios (noticias, artículos de divulgación, comentarios de espectáculos, textos expositivos, textos argumentativos, etcétera). En una etapa posterior de desarrollo de esta prueba, se consideró, también, la evaluación de vocabulario contextual, dentro de la sección de comprensión de lectura, y se eliminaron las quince preguntas de la primera sección, así como las de ilativos. El instrumento era una prueba de «lápiz y papel», de ochenta preguntas cerradas de selección múltiple con cinco opciones. Sin embargo, en la medida en que el currículo de Lenguaje iba experimentando varios cambios sucesivos reflejados, primero, en los Ajustes Curriculares (2005 y 2009) y en la implementación de las Bases Curriculares (2012 y 2015), esta prueba fue migrando paulatinamente desde el foco de los contenidos hacia la inclusión de habilidades, destrezas y competencias propias del área. Como un modo de suplir parcialmente la imposibilidad de evaluar escritura a través de preguntas abiertas, los ítems de ilativos o conectores, más los de plan de redacción, son planteados como indicadores de producción de textos,³ es decir, se trata de una evaluación indirecta de la escritura.

- 2020: Se reformuló la batería de pruebas PSU y se propuso un conjunto de instrumentos de transición, genéricamente denominado Prueba de Transición (PDT) o Prueba de Transición Universitaria (PTU). En lo medular, la estructura del conjunto se mantuvo, pero se modificó la referencia curricular hacia una evaluación que considerara también habilidades, destrezas y competencias, en cada uno de los ámbitos disciplinares que configuraban el constructo.⁴ Debuta la Prueba Obligatoria de Comprensión Lectora, en la cual se eliminaron las preguntas de plan de redacción, y la prueba en su conjunto se concentra en la

3. Para más información, véase Demre - Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo. «Lenguaje y Comunicación: Proceso de admisión 2020», 2019, disponible en <https://bit.ly/3MFZVij>.

4. Para más información, véase Demre - Departamento de Medición. «Evaluación y Registro Educativo. Contenidos de las Pruebas de Transición a la Educación Superior: Prueba Obligatoria de Comprensión Lectora», 2021, disponible en <https://bit.ly/3qiS1UD>.

comprensión de lectura, incluyendo el vocabulario contextual. El número de ítems disminuye a 65, algunos son de cuatro y otros de cinco opciones. Los textos literarios consideran solo narraciones y textos dramáticos (se excluyen los textos poéticos); y los textos no literarios incluyeron tres tipos: expositivos, argumentativos y provenientes de los medios de comunicación, además de incorporar la evaluación de vocabulario.⁵ Se cambia el foco hacia la consideración de los nuevos objetivos de aprendizaje (OA) del currículo nacional, que integran armónicamente contenidos y competencias en una sola entidad morfológica, desde el punto de vista didáctico y evaluativo.

- 2022: Aparece la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que reemplazó definitivamente a la PSU. Su sello es el énfasis en evaluar competencias y no conocimientos, además de la utilización de un «lenguaje más cotidiano y pertinente»⁶ a la realidad de los jóvenes. Nuevamente, se aprecia un cambio de denominación en la prueba referida a lectura, pues el instrumento aplicado es la Prueba de Competencia Lectora, que clasifica los textos estímulo dentro de tres «situaciones de lectura» posibles: personales, públicas y educacionales. Asimismo, clasifica los textos atendiendo a si su lectura es continua (sigue un orden secuencial y utiliza un solo código semiótico) o discontinua (lectura que no es lineal pues incluye diversos códigos verbales y no verbales). Los textos considerados son literarios (narraciones) y no literarios (sin especificación); el número de ítems se mantiene en 65, las opciones disminuyen a cuatro.⁷

Esta revisión histórica permite observar que, al menos en el ámbito del lenguaje, los cambios han sido continuos —especialmente a partir de la desaparición de la PAA—, de donde se concluye que el sistema universitario ha debido ir variando el instrumento, en busca de uno que resulte satisfactorio para los fines de selección universitaria y evite el sesgo relacionado con el nivel socioeconómico. En este sentido, la PSU fue sometida a dos procesos de revisión, uno en el 2004, ejecutado por el Educational Testing Service, y otro en el 2012, por la agencia Pearson. Sin detenernos a revisar las conclusiones de estos estudios referidas a la batería completa de instrumentos, llama la atención que el informe Pearson declaró que la PSU-Matemáticas y la de Ciencias tenían validez predictiva con respecto al desempeño estudiantil durante el primer

5. Para más información, véase Demre – Departamento de Medición. «Temario Prueba obligatoria de comprensión lectora: Admisión 2021», 2020, disponible en <https://bit.ly/3pdLqL4>.

6. Raúl Figueroa, «Mineduc presenta la nueva Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) que reemplaza definitivamente a la PSU», Ministerio de Educación, 2022, disponible en <https://bit.ly/44sQo7h>.

7. Demre - Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional. «Prueba Obligatoria de Competencia Lectora: Admisión 2023», 2022, disponible en <https://bit.ly/3XxhtCx>.

y segundo semestre de estudios superiores, no así la PSU-Lenguaje,⁸ lo que dejó de manifiesto una falencia de esta prueba en su función primera y abrió la posibilidad de pensar en una reformulación, lo que efectivamente ocurrió.

A modo de síntesis, otros aspectos que se concluyen a partir de la información presentada son:

- Se aprecia una transición que va desde el apego a los contenidos escolares (propio del Bachillerato) hacia la evaluación de competencias y habilidades comunicativas, que —se supone— los estudiantes han adquirido durante la educación básica y secundaria.
- Salvo el Bachillerato, ninguna de las pruebas posteriores evalúa la escritura de manera directa. La PAA-V y la PSU-L lo hicieron de manera indirecta (a través de tipos de ítems como eliminación de oraciones, conectores o plan de redacción).
- Si se comparan la PAA-V y la PSU-L con la PAES-Competencia Lectora, se aprecia una tendencia a la simplificación del instrumento, en cuanto al tipo y la cantidad de ítems y a la variedad textual de los estímulos.
- Todos los instrumentos incluyen textos literarios como estímulo de la comprensión, a pesar de que no es un tipo de texto propio de los estudios superiores. Esto demuestra que, a pesar de concebirse como instancia de selección universitaria, las pruebas de acceso mantienen una vinculación con la etapa escolar.

Este último aspecto es particularmente importante, ya que si bien los instrumentos de selección cumplen su objetivo —al proporcionar un puntaje que participa, junto a otros factores, en el puntaje ponderado de los postulantes—, no entregan información acerca de las competencias de lectura aplicadas a textos académicos, que es el tipo de texto que enfrentarán los postulantes cuando se transformen en estudiantes en alguna institución de educación superior. Esto significa que las instituciones deben generar sus propios instrumentos diagnósticos si desean una evaluación más precisa de la lectura académica, que sirva como primer paso dentro de las acciones de alfabetización y colabore así con el ideal de inclusión de personas provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos, que son quienes han demostrado más dificultades para desenvolverse adecuadamente y permanecer en el nivel terciario (Rodríguez y Padilla, 2017).

Los diversos instrumentos utilizados para admisión universitaria apuntan a evaluar la lectura desde una perspectiva general, es decir, considerando una variedad de

8. Para más información, véase Mineduc - Ministerio de Educación de Chile. «Evaluación a la PSU: Propuestas para mejorar el sistema de admisión», 2014, disponible en <https://bit.ly/3qXrKve>.

textos estímulo que incluyen comprensión de textos literarios y no literarios y, dentro de estos, géneros de diverso tipo, como columnas de opinión, blogs o afiches de propaganda. El temario de la PAES-Competencia Lectora incluye los géneros mencionados —y otros— dentro de tres situaciones de lectura: personal, pública y educativa.⁹ La lectura académica pertenece a la última de estas situaciones.

Es por ello que se vuelve necesario pensar en las características que debería poseer un instrumento evaluativo enfocado en la realidad comunicativa de los estudios superiores. La noción de *discurso académico* que se presenta a continuación ilustra esta realidad y se espera que sirva como orientación para la propuesta de evaluación que se expone con posterioridad, la que pretende dar una respuesta a la necesidad de diagnosticar las habilidades comunicativas de entrada de los estudiantes, aplicadas a textos académicos.

Discurso académico y sus características

El ingreso a la educación terciaria implica más que el desafío de enfrentarse a estudios especializados y el abandono del ámbito escolar, para incorporarse a una institución de educación superior, con todo lo que ello supone, en términos de adaptación a espacios nuevos y posibilidad de establecer otro tipo de relaciones sociales. Implica, además, la necesidad de comunicarse con pares, docentes y con los diversos actores del sistema universitario, en el marco de la disciplina elegida, tanto en lo escrito como en lo oral. Esta necesidad se traduce en que los estudiantes deben incorporar, de manera rápida y eficiente, la capacidad de leer, de escribir y de expresarse oralmente en un registro relativamente nuevo y desconocido, denominado *registro académico*, que tiene como eje el discurso académico, es decir, aquel discurso que «tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas» (Parodi, 2007: 153).

Este tipo de discurso posee algunas características distintivas, que permiten identificarlo y situarlo comunicativamente:

- Se utiliza en contextos académicos (clases, talleres, seminarios de grado, conferencias, simposios), lo que significa que posee, de suyo, una función didáctica, pues vincula a profesores y estudiantes y tiene una presencia permanente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la enseñanza superior (Carlino, 2013).
- Implica una relación asimétrica entre sus usuarios, pues, por un lado, hay emisores expertos —quienes poseen el conocimiento especializado y elaboran tex-

9. Demre - Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional. «Prueba Obligatoria de Competencia Lectora: Admisión 2023», 2022, disponible en <https://bit.ly/3XxhtCx>.

tos que lo difunden, por ejemplo, docentes, investigadores y especialistas— y, por otro lado, receptores semiexpertos o legos —los estudiantes—, quienes no solo deben incorporar ese conocimiento para generar habilidades profesionales, sino que, además, necesitan apropiarse de los modos discursivos con que ese saber se comunica (Parodi y otros, 2008).

- Considera que «los textos producto de la actividad discursiva académica se caracterizarían por ser eminentemente referenciales-representativos y por tener como finalidad ser soporte y transmisores del conocimiento» (Parodi, 2007: 162). Esta última característica alude a dos propiedades de los textos académicos: la objetividad y la primacía de la función referencial, pues, como señala Marín, «en general se refieren a entidades no humanas, sino a procesos, situaciones, o bien a entidades abstractas, como teorías e hipótesis» (2006: 32). Los textos académicos son el vehículo por el cual se producen y se difunden los conocimientos especializados (Núñez y Espejo, 2005) y ello repercute en sus características lingüístico-discursivas.
- Se caracteriza por la utilización de un léxico preciso, asociado a la disciplina, por estructuras sintácticas complejas y por el uso de secuencias textuales expositivas y argumentativas, coherentes con sus propósitos comunicativos (presentación objetiva de información y argumentación dentro de los supuestos teóricos de la disciplina). En este sentido, el discurso académico posee como rasgo inherente la comunicación de saberes disciplinares, a través de géneros académicos (artículo de investigación, reseña, manual, conferencia, etcétera) que incluyen patrones discursivos —expositivos y argumentativos— y retóricos que responden a tradiciones —o formaciones— discursivas de la disciplina (Parodi y otros, 2008).
- Implica un número reducido de propósitos comunicativos principales en los textos: exponer información, argumentar la validez de un punto de vista y narrar acontecimientos de acuerdo con un orden temporal. De ahí que los modos discursivos (Charaudeau, 1992: 641) más utilizados son el expositivo, el argumentativo y, en menor medida, el narrativo.
- Involucra más de un modo semiótico, por lo que es frecuente encontrar textos multimodales (Kress, 2010), caracterizados por una complementariedad entre elementos lingüísticos y visuales (tablas, gráficos, ilustraciones, imágenes y esquemas) o auditivos, especialmente en los géneros dirigidos a la enseñanza (manual, texto disciplinar, guía didáctica).

Si se consideran las características del discurso académico como parte del discurso especializado, se aprecia de inmediato que, para un estudiante común, el tránsito

desde la enseñanza media hacia la universitaria plantea la exigencia de adoptar —y adaptarse— a este registro, que resulta exigente en términos comunicativos y para el cual no estaban preparados (Marín, 2006). Con respecto a esta situación, Moyano (2018) puntualiza dos temas relevantes: en primer lugar, la democratización del acceso a la educación superior ha favorecido que ingresen a la universidad jóvenes que poseen distintos capitales culturales y disímiles habilidades de lectura y escritura, lo que trae, como consecuencia, una brecha entre quienes están mejor preparados académicamente y quienes presentan desventajas en cuanto a habilidades; brecha que las universidades deben suplir, entregando herramientas para nivelar a los ingresantes, de modo que todos estén en similar posición para enfrentar las asignaturas de las mallas curriculares. En segundo lugar, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas no es solo algo deseable en los estudiantes de nivel superior, sino un requisito para el logro académico y para la posterior incorporación al mundo laboral, como señala Moyano: «Una de las habilidades cuyo abordaje debe encarar la universidad es, precisamente, la que permite operar con los contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales» (2018: 240).

Este último aspecto alude a la relación bien conocida entre lectoescritura y aprendizaje, que ha sido abordada por diversos autores: al respecto, Graesser y otros (1994) plantean que un buen lector realiza acciones acertadas durante el proceso de lectura —con el fin de fomentar la comprensión—, como formular preguntas para completar vacíos, realizar inferencias adecuadas y parafrasear lo leído para generar un resumen. Kintsch (1998; 2009) alude a la diferencia entre recordar el texto y aprender de este, lo que se logra cuando el lector alcanza el nivel de representación mental más elaborado, llamado *modelo de situación*. Solé (2012) habla de *competencia lectora* como una habilidad cuyo aprendizaje se inicia en la enseñanza básica y dura toda la vida, pues la formación profesional y la participación social, como ciudadano, implica seguir desarrollando la lectura y adaptarla a nuevos tipos de textos, idea que resalta su aspecto epistémico, ya que leyendo se accede al conocimiento y se potencian las habilidades de pensamiento complejo.

Por su parte, la escritura es también un medio no solo para alcanzar, sino para demostrar aprendizaje, complementario a la lectura. Scardamalia y Bereiter (1992) plantean una distinción fundamental entre escritores «maduros» e «inmaduros». Los primeros son capaces de «transformar el conocimiento» en sus escritos, lo que significa que se toman más tiempo en la planificación, efectúan más revisiones y reorganizan los subprocesos de escritura para cumplir los objetivos discursivos, organizando el espacio de contenido y el espacio retórico. Bazerman (2013; 2016) afirma que la lectura cumple un importante rol para el estudiante, pues le permite aprender y desarrollarse: «Deben, ellos mismos, aprender a articular lo que han aprendido y hacer progresar su pensamiento mediante la escritura. La escritura permite que los estudiantes se vuelvan aprendices activos» (2016: 33).

De esta revisión teórica se desprende la relevancia de enseñar prácticas de lectura y escritura académica a los estudiantes de pregrado: debido a este proceso de alfabetización es que llegan a incorporar las habilidades discursivas necesarias para formar parte de la comunidad discursiva asociada a su profesión (Jarpa, 2013). No manejar las convenciones comunicativas significaría quedar fuera de su comunidad, es decir, al margen del intercambio comunicativo profesional. La comunidad otorga la práctica situada (Carlino, 2013), necesaria y enriquecedora para el intercambio comunicativo.

Una propuesta evaluativa para la lectoescritura académica

La exposición anterior —sobre los instrumentos del ámbito del lenguaje utilizados en Chile para seleccionar postulantes y sobre el discurso académico— tiene como objetivo justificar la siguiente reflexión: si conocemos en profundidad la realidad comunicativa que los postulantes a la educación superior deberán enfrentar, ese conocimiento permitiría diseñar un instrumento que fuese eficaz en su propósito de evaluar las habilidades de lectura y escritura requeridas para un adecuado desenvolvimiento en el mundo universitario.

Esta reflexión considera dos aspectos: el primero, es que sería un instrumento evaluativo bastante específico, pues adecua el constructo —habilidades de lectura y escritura— a un registro específico (el ámbito académico); y, segundo, el instrumento debería considerar solo aquellos elementos del currículo escolar adecuados a este propósito y serviría, de manera secundaria, para evaluar los aprendizajes y el desarrollo de habilidades adquiridos durante la etapa escolar. Este planteamiento significa una diferencia fundamental con respecto a los anteriores instrumentos que se han utilizado en Chile con fines de selección universitaria (PAA, PSU, PTU y PAES), ya que plantea restricciones en cuanto a tema, tipos de texto y habilidades cognitivas específicas que serían evaluadas, como se expondrá en lo que sigue.

Los elementos de esta propuesta evaluativa se presentan a continuación.

Pruebas por ámbito temático

Cada postulante elegiría una prueba temática de acuerdo con su interés, lo que implica que se vería enfrentado a tareas de lectura y de escritura sobre temas con los que tiene afinidad y conocimiento previo, dado que ya los habría profundizado en la enseñanza media.

Este aspecto presenta un gran desafío en términos prácticos, pues exigiría contar con bancos de preguntas separados para realizar ensamblajes de pruebas que tuviesen las mismas propiedades psicométricas, pero que respondieran a ámbitos temáticos distintos, que es el criterio propuesto. Por ejemplo, a partir del Manual

de Frascati (OCDE, 2018: 63) podríamos considerar cuatro pruebas (aunque este es un aspecto que admite discusión): ciencias de la vida y de la salud; artes y humanidades; ciencias sociales y derecho; tecnología e ingeniería. La ventaja de este tipo de pruebas radica en que permite contar con la motivación del sujeto y con la activación amplia de redes y de esquemas mentales (Rumelhart y McClellan, 1992) en función de temas asociados a disciplinas. En esta misma línea, Kintsch (1998), quien adhiere a una postura conexionista, reemplaza la noción de esquema por la de *nodo*, que representa una proposición —y no un concepto aislado—; estos nodos generan redes asociativas en la medida que el mundo textual activa información almacenada. Ya sea que hablemos de esquemas o de nodos mentales, adhiriendo a una u otra postura teórica, el conocimiento previo sobre el tema leído facilita enormemente la comprensión, pues la activación de estos elementos aprovecha lo que el sujeto ya sabe sobre el tema que lee, con lo cual tiene mayores posibilidades de alcanzar el nivel de representación mental más elevado de la comprensión: el modelo de situación (Kintsch, 1998).

Esta especificidad por disciplina es una manera de introducir a los estudiantes en su comunidad discursiva, al circunscribir el vínculo con el texto escrito a un mundo conceptual y al uso de estrategias discursivas de manera situada en la disciplina (Marín, 2006; Carlino, 2013); es un acercamiento inicial a lo que serán los intercambios comunicativos de su carrera.

Selección de textos del ámbito académico

Este aspecto se refiere a las características que deberían poseer los textos usados como estímulo de la comprensión y la producción. El criterio general es que deben seleccionarse fragmentos extraídos de géneros académicos. Esta propuesta sigue lo planteado por Cabrera-Pommiez y otros (2021), que aquí se desarrolla con mayor amplitud:

- Tema circunscrito a una disciplina: Como se explicó anteriormente, es lo que se obtiene orientando la búsqueda hacia géneros académicos por disciplina, esto es, artículos de investigación o de revisión bibliográfica, reseñas, manuales y textos disciplinares utilizados en el primer semestre de carreras universitarias (para lo cual pueden revisarse programas de asignaturas).
- Textos comprensibles para egresados de enseñanza media: Significa que su nivel de especialización no puede ser tan elevado, aunque los temas abordados y el léxico utilizado sean disciplinares. Puede utilizarse la escala de lecturabilidad INFLESZ para determinar este aspecto (Barrio-Cantalejo y otros, 2008).

- Siguiendo la distinción del currículo nacional,¹⁰ los textos se clasifican como *no literarios*, es decir, incluyen modos discursivos característicos de la difusión del saber, por ejemplo, argumentación, descripción, explicación y narración no literaria. Los objetivos de esta restricción son: evaluar si el estudiante reconoce el propósito comunicativo, la estructura textual y las estrategias discursivas de estos modos y si comprende cómo se entrelazan los diversos modos dentro de textos reales: cuál es secuencia envolvente y cuál incrustada (Adam, 1992), o qué función textual tiene la aparición de un patrón discursivo expositivo dentro de un texto argumentativo, por ejemplo.
- Un aspecto derivado es que este instrumento propuesto no necesariamente evalúa aprendizajes de la enseñanza media, en particular lo relativo a lectura literaria y esto presenta una diferencia fundamental con las pruebas que se han utilizado en el país, pues incluso la reciente PAES incluye en el temario textos literarios (narrativos). Sin embargo, la evaluación incluiría usos figurados y figuras retóricas dentro de textos argumentativos.
- Un porcentaje de los textos debería ser multimodal: Actualmente, gran parte de la circulación de los textos académicos discurre por canales digitales montados en la web. De ello deriva la pertinencia de incluirlos, con el fin de determinar si los estudiantes comprenden la complementariedad que se produce entre la información lingüística y la información que proviene de otros modos semióticos, y si poseen habilidades tanto para leer comprensivamente textos multimodales como para producirlos, de acuerdo con una consigna (Guzmán-Simón, 2016). Esto implica, por ejemplo, diseñar ítems que evalúen la condensación de contenidos y las elipsis que presenta una tabla; las inferencias posibles a partir de una imagen o ilustración insertas en un texto verbal continuo; o bien el aporte de un diagrama de flujo en relación con un proceso explicitado de modo lingüístico, en el mismo texto.
- Este criterio está alineado con las Bases Curriculares de III y IV medio, que incluyen el análisis multimodal dentro del apartado «Reflexión de recursos lingüísticos y no lingüísticos en la comprensión y la producción»¹¹ y vuelve a aparecer en el objetivo de aprendizaje 5 —asociado a la comprensión—¹² (2019:

10. Para más información, véase Mineduc - Ministerio de Educación de Chile. «Bases curriculares 7.º a II medio. Unidad de Currículum y Evaluación», 2015, disponible en <https://bit.ly/3q5XCNR>; y «Bases curriculares III a IV medio: Unidad de Currículum y Evaluación», 2019, disponible en <https://bit.ly/3qIHh7N>.

11. Para más información, véase Mineduc - Ministerio de Educación de Chile. «Bases curriculares III a IV medio: Unidad de Currículum y Evaluación», 2019, disponible en <https://bit.ly/3qIHh7N>.

12. La sigla OA corresponde a *objetivo de aprendizaje*, que es el concepto que articula el currículo nacional para la asignatura de Lengua y Literatura.

95) y en el número 7 —asociado a la producción— en III medio, que se corresponden con otros objetivos de aprendizaje similares de IV medio.

Definición clara del constructo

El constructo por evaluar se puede explicitar así: habilidades de comprensión y de producción del texto escrito, aplicadas al registro académico. Esto quiere decir que es necesario llevar los conocimientos sobre lingüística del texto, análisis de discurso, géneros discursivos, comprensión lectora y escritura a esta práctica situada, privilegiando los resultados obtenidos por investigaciones sobre discurso académico.

Si se lleva este constructo a un modelo evaluativo, ello conduciría a incluir habilidades que evaluaran el manejo de algunos de los siguientes tipos de estrategias discursivas:

- Determinación de un propósito comunicativo principal —que opera otorgando coherencia global al texto— y propósitos secundarios, que aportan coherencias locales y que se relacionan con operaciones discursivas más focalizadas, a través de movidas retóricas. En la práctica, esto implica que el estudiante debería ser capaz de dar cuenta, por ejemplo, de aspectos como i) de qué tipo de texto se trata, de acuerdo con su propósito comunicativo principal; ii) qué secuencias incrustadas se hilvanan y qué propósitos comunicativos específicos tienen; iii) mecanismos discursivos para dilucidar un objeto problemático inicial: definición, enumeración, clasificación (en la secuencia explicativa); iv) en el caso de la descripción, hay categorías: cuando se trata de personas o seres animados, se alude a aspectos físicos y/o psicológicos; cuando se trata de objetos o conceptos, habrá una presencia de léxico especializado y una contextualización del objeto, en función del conocimiento previo; v) en la argumentación, resulta fundamental el tipo de argumento, ya que el peso de la autoridad (a través de la citación) es una estrategia recurrente. El discurso académico se basa en los antecedentes sobre el tema y eso es un aspecto que se debería evaluar.
- Uso de movidas retóricas: «Es la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual y que contribuye al logro del propósito global de un género» (Sabaj, 2011: 247). En la comprensión de lectura, determinar las diferentes movidas retóricas a lo largo de un texto es importante porque permite tomar conciencia acerca de cómo el emisor va desplegando propósitos comunicativos particulares en función de su objetivo general. La utilización de estas movidas ha sido descrita preferentemente en los artículos de investigación (Sabaj, 2011) y no es una descripción acabada, por lo que investigaciones futuras podrían dar más luces acerca de su presencia en los distintos géneros académicos. A partir de los aportes de Sabaj (2011) y de Venegas y otros (2016),

se distinguen movidas retóricas típicas de textos disciplinares, por ejemplo: i) presentar el tema de la investigación; ii) revisar investigaciones anteriores para dar antecedentes sobre el tema; iii) delimitar el objeto de estudio; iv) contrastar dos posturas teóricas; y v) reformular un concepto.

Niveles de comprensión lectora

Los modelos evaluativos de las pruebas PSU-Lenguaje y PDT-Comprensión Lectora distinguen tres niveles de comprensión, aunque utilizan distintas denominaciones. Esta distinción de niveles se basa en el modelo elaborado por Van Dijk y Kintsch (1983), que identifica un nivel literal —código de superficie—, un nivel donde el lector debería obtener la macroestructura semántica —llamado texto base— y, por último, el modelo de situación, donde se da sentido al texto y se forma una representación mental de este a partir de la integración con el conocimiento previo del lector. Los tres niveles incluyen diversas habilidades cognitivas, que requieren extraer información explícita e implícita: reconocer elementos, comprender información literal, relacionar distintas partes del texto, sintetizar, inferir, interpretar y evaluar.¹³ Este modelo ha demostrado pertinencia al utilizarse en evaluaciones estandarizadas, por lo que puede seguir utilizándose y reelaborándose de acuerdo con el análisis de los resultados de las aplicaciones y a los avances de las investigaciones en lectura. Para el tipo de prueba propuesta, se recomienda mantener un número importante de ítems que evalúen habilidades de lectura implícita (sintetizar, inferir, interpretar, evaluar), ya que así se potencian procesos de comprensión de alto nivel, que conducen a que el lector elabore un modelo semántico del texto (Grabe y Stoller, 2002).

¿Evaluación de la escritura?

El valor epistémico de la escritura ha sido ampliamente destacado por la investigación en discurso académico (Bazerman 2013 y 2016; Jarpa, 2013; Moyano, 2018; Navarro, 2019), por lo que está clara su relevancia dentro de los aprendizajes que se adquieren en la educación superior. Sin embargo, su desarrollo durante la enseñanza media es desigual y la evidencia muestra que es una habilidad que no está bien lograda en los estudiantes (Cruch, 2021: 37-42). Desde hace algún tiempo, en el debate nacional se ha instalado la necesidad de incluir la evaluación directa de la escritura en la batería

13. Para más información, véase Demre - Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo. «Lenguaje y Comunicación: Proceso de admisión 2020», 2019, disponible en <https://bit.ly/3MFZVij>; y Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo. «Contenidos de las Pruebas de Transición a la Educación Superior: Prueba Obligatoria de Comprensión Lectora», 2021, disponible en <https://bit.ly/3qiS1UD>.

de pruebas de admisión universitaria. En 2019, un Comité de Expertos —convocado por el Consejo de Rectores (Cruch)— sugirió «revisar los contenidos de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje, y particularmente la evaluación de la escritura en esta prueba» (Cruch, 2021: 5).

Incluir una prueba de escritura presenta varios desafíos:

- ¿Cuándo rendirla? Considerando que la prueba del 2022 fue rendida por un número aproximado de 245 mil postulantes, una prueba de aplicación censal generaría un volumen descomunal de hojas por corregir, proceso imposible de ejecutar junto a la rendición de pruebas de lectura, por lo que habría que adelantar la aplicación en varios meses o pensar en una aplicación muestral (lo cual implicaría un problema desde el punto de vista del objetivo declarado del instrumento y del cálculo de su puntaje, como evidencia empírica de la evaluación).
- ¿Qué evaluar? Dado que los egresados de la etapa escolar no manejan géneros académicos, sería necesario orientar la redacción. Una manera de hacerlo sería vinculando la tarea de escritura con alguno de los textos leídos, para procurar que el estudiante tenga una lectura previa y al menos una fuente de información. Otro mecanismo sería proponer una tarea de escritura de un texto de propósito argumentativo o expositivo, próximo a la experiencia de lectoescritura de los estudiantes (Cruch, 2021: 87-88).
- ¿Cómo evaluar? Mediante utilización de rúbricas analíticas, pues permiten un desglose de criterios por evaluar. Un segundo aspecto es contar con correctores capacitados y bien calibrados, que corrijan mediante un software que permita al supervisor considerar dobles correcciones y mantener unicidad en la aplicación de la rúbrica.

Conclusiones

La revisión histórica y el análisis realizado a las pruebas de admisión en el ámbito de la lectoescritura permitieron establecer algunas características comunes: escaso valor predictivo con respecto al desempeño académico posterior; focalización en la evaluación de la lectura —en desmedro de la escritura—; y, por último, tareas de lectura asociadas a la comprensión lectora general y que consideran una amplitud de textos, los que, si bien corresponden al registro estándar —el que se espera de un ciudadano que ha terminado sus estudios secundarios—, no necesariamente se relacionan con las competencias comunicativas requeridas para vincularse con textos académicos.

A partir de lo expuesto, se proponen cinco elementos constitutivos de un modelo de evaluación de la comprensión de lectura (y, eventualmente, de escritura) más ajustado a las características del registro académico y que serviría como instrumento

diagnóstico dentro del proceso de alfabetización académica que se desarrolla a partir del ingreso de los postulantes a una institución de educación superior. Estos cinco elementos presentan ciertas diferencias en relación con las pruebas estandarizadas de admisión, pues tienen un fin más específico. En vez de una prueba común se plantean pruebas por área del saber; la selección de textos se reduce a estímulos extraídos de géneros académicos (manuales o artículos de investigación, por ejemplo); el constructo se circunscribe a la lectura vinculada a la difusión del conocimiento; se mantienen los tres niveles de comprensión lectora que ya se distinguen en las pruebas revisadas, con especial énfasis en la extracción de información implícita; y, finalmente, se plantea la necesidad de incluir la escritura dentro del constructo, dada su importancia en la adquisición y transmisión del conocimiento, propias de los estudios superiores.

Esta premisa de base implica el diseño de un instrumento (o un conjunto de estos) que evalúe con una orientación dirigida al ámbito anteriormente descrito el tipo de habilidades comunicativas que se requieren para un buen desempeño en la educación superior. Ello provocaría que este instrumento pudiera ser modelado con fines de reporte, para su finalidad de evaluación diagnóstica, pensando en la información con que contarían las instituciones de educación superior, reportable y transferible también al sistema educacional secundario, mediante un subsistema que informe cualitativa y cuantitativamente a los agentes educacionales tomadores de decisiones, así como a los docentes, desde el punto de vista de la incidencia de esta información en las prácticas pedagógicas y en las didácticas de especialidad para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Esta situación comunicativa redundaría en que las instituciones contaran con un conjunto de indicadores paramétricos acerca de cómo sus estudiantes enfrentan la comprensión y la producción de textos académicos, considerando las habilidades que adquirieron en su etapa escolar. Este diagnóstico permitiría orientar, de manera más eficaz, las acciones de alfabetización que se ejecutan en el primer año.

Referencias

- ADAM, Jean Michel (1992). *Les textes: Types et Prototypes*. París: Nathan.
- AUSUBEL, David (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- BARRIO-CANTALEJO, I.M., P. Simón-Lorda, M. Melguizo, I. Escalona, Marijuán, M.I. y P. Hernando (2008). «Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes». *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31 (2): 135-152. DOI: [10.4321/S1137-66272008000300004](https://doi.org/10.4321/S1137-66272008000300004).
- BAZERMAN, Charles (2013). «Understanding the lifelong journey of writing development». *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development*, 36 (4): 421-441. DOI: [10.1174/021037013808200320](https://doi.org/10.1174/021037013808200320).

- . (2016). «La escritura a través del currículum siempre ha estado ahí». En Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (editores), *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* (pp. 32-37). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- BHATIA, Vijay (2002). «A generic view of academic discourse». En John Flowerdew (editor), *Academic discourse* (pp. 21-39). Harlow: Longman.
- CABRERA-POMMIEZ, Marcela, Francia Lara y Juana Puga (2021). «Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la educación superior». *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20 (3): 1-18. DOI: [10.18239/ocnos_2021.20.3.2614](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614).
- CARLINO, Paula (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Disponible en <https://bit.ly/43ftoso>.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- CRUCH - CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (2021). *Consideraciones para la implementación de una Prueba de Escritura en Educación Superior: ¿Por qué, cómo y para qué evaluar?* Disponible en <https://bit.ly/46olpJE>.
- GALLARDO, Gonzalo y Renato Moretti (2021). «¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva». En *Mérito y meritocracia: Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 141-165). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- GRABE, William y Fredricka L. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- GRAESSER, Arthur, Murray Singer y Tom Trabasso (1994). «Constructing inferences during narrative text comprehension». *Psychological Review*, 101: 371-395.
- GUZMÁN-SIMÓN, Fernando (2016). «La alfabetización multimodal en la educación superior». En Alejandro Gómez (editor), *La alfabetización multimodal: Nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-32). Madrid: Síntesis.
- HIMMEL, Erika (2002). «Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior». *Calidad en la Educación*, 17: 91-108.
- IBÁÑEZ, Romualdo y Cristian González (editores) (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- JARPA, Marcela (2013). «Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1): 29-48. Disponible en <https://bit.ly/3WExTZ3>.
- KINTSCH, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge.
- . (2009). «Learning and constructivism». En Tobias, S. y Duffy, T. (editores), *Constructivist instruction: Success or failure?* Nueva York: Routledge.


- KRESS, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- LILLIS, Theresa (2021). «El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia». *Enunciación*, 26: 55-67. DOI: [10.14483/22486798.16987](https://doi.org/10.14483/22486798.16987).
- MARÍN, Marta (2006). «Alfabetización académica temprana». *Lectura y Vida Revista latinoamericana de lectura*, 27 (4): 32-39. Disponible en <https://bit.ly/442PdtC>.
- MOREIRA, Marco Antonio (2017). «Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza». *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12): 1-16. DOI: [10.24215/23468866e029](https://doi.org/10.24215/23468866e029).
- MORENO, Francisco (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MOYANO, Estela Inés (2018). «La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: Opción teórica, didáctica y de gestión». *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34 (1): 235-267. DOI: [10.1590/0102-445074896274115057](https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057).
- NAVARRO, Federico (2019). «Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos». *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35 (2): 1-32. DOI: [10.1590/1678-460X2019350201](https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201).
- NÚÑEZ, Paulina y Carolina Espejo (2005). «Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico». En Ana María Harvey, *En torno al discurso* (pp. 135-148). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- OCDE - ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO (2018). *Manual de Frascati 2015*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Disponible en <https://bit.ly/44mXtVm>.
- . (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. París: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264309432-en](https://doi.org/10.1787/9789264309432-en).
- PARODI, Giovanni (2007). «El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio». *Revista Signos*, 40 (63): 147-178. DOI: [10.4067/S0718-09342007000100008](https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008).
- . (2008). «Géneros académicos y géneros profesionales: Delimitaciones y puntos de encuentro en el Corpus PUCV-2006». En Giovanni Parodi (editor), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para Saber y Hacer* (pp. 75-96). Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni, René Venegas, Romualdo Ibáñez y Rosa María Gutiérrez (2008). «Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos». En Giovanni Parodi (editor), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-73). Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.


- RODRÍGUEZ, Carlos y Geraldo Padilla (2017). «Elección profesional y sesgo de selección: Evaluación de los sistemas de admisión universitaria en Chile en un contexto de agenda proinclusión». *Avaliação*, 22 (3): 852-870. DOI: [10.1590/S1414-40772017000300015](https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300015).
- RUMELHART, David y James McClellan (1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza.
- SABAJ, Omar (2011). «Construcción de un modelo de *movidas retóricas* para el análisis de artículos de investigación en español». *Onomázein* 24 (2): 245-271.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64. Disponible en <https://bit.ly/4484qde>.
- SCHMIDT, Bridgett, Paula Boero y Juan Méndez (2023). «Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena». *Revista Portuguesa de Educação*, 36 (1): 1-22. DOI: [10.21814/rpe.23401](https://doi.org/10.21814/rpe.23401).
- SOLÉ, Isabel (2012). «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 43-61. Disponible en <https://bit.ly/3C3vv18>.
- VALLE, Aldo, Sergio Lavanchy y Patricio Sanhueza (2014). *60 años: 1954-2014*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Disponible en <https://bit.ly/43KyMSG>.
- VAN DIJK, Teun y Walter Kintsch (1983). *Strategic of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VÉLIZ JORQUERA, Paulina, María Jesús Martínez, Hugo Parra Muñoz y Catalina Garrido Reyes (2020). «Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena». *Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (2): 468-499. DOI: [10.15517/aie.v20i2.41709](https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709).
- VENEGAS, René, Sofía Zamora y Amparo Galdames (2016). «Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero: Trabajo final de grado en licenciatura». *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49 (1): 247-279. DOI: [10.4067/S0718-09342016000400012](https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012).

Reconocimiento

Este artículo es un resultado del proyecto PI202028, «Léxico disciplinar y comprensión lectora en estudiantes de salud: Sus implicancias en el rendimiento académico», financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Las Américas de Chile y del cual Marcela Cabrera-Pommiez es coinvestigadora.

Sobre los autores

MARCELA CABRERA-POMMIEZ es profesora de Castellano y licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Lingüística por la Universidad de Chile y doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid. Además, es académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas. Su correo electrónico es mcabrera@udla.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0476-2486>.

SERGIO CARUMAN JORQUERA es licenciado en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Chile y magíster en Teoría Literaria por la Universidad de Chile. Además, es académico del Departamento de Literatura en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Su correo electrónico es scaruman@uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-6160-4356>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)