



Artículo de Investigación

## Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral

Communicative competence in higher education: towards a  
comprehensive diagnostic evaluation

Recibido: 04-08-2020 Aceptado: 10-01-2022 Publicado: 30-06-2022

**Gabriel Valdés-Léon**

0000-0001-8807-8838

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
Universidad Bernardo O'Higgins  
[gabrielsebastian.valdes@ulpgc.es](mailto:gabrielsebastian.valdes@ulpgc.es)

**Javier González Riffo**

0000-0002-7916-1397

Universidad Católica Silva Henríquez  
[jgonzalezr@ucsh.cl](mailto:jgonzalezr@ucsh.cl)

**Mario Molina Olivares**

0000-0003-0392-6119

Universidad Católica Silva Henríquez  
[mmolina@ucsh.cl](mailto:mmolina@ucsh.cl)

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes de primer año de pedagogía, considerando las competencias léxica, de comprensión lectora y de producción escrita. Para ello, en el marco de un estudio de caso, se diseñaron y adaptaron tres instrumentos, uno para cada competencia: test de disponibilidad léxica, test de comprensión lectora y rúbrica para evaluar una tarea de escritura argumentativa. Dentro de los principales hallazgos, destaca que el rendimiento más alto corresponde al desempeño en lectura, por sobre escritura, quedando el desempeño léxico en tercer lugar. Se concluye que los resultados obtenidos permiten clasificar los desempeños en niveles iniciales y que, si bien no es posible hablar de la existencia de una correlación, los vínculos más estrechos se presentan entre lectura-escritura, léxico-escritura y léxico-lectura, respectivamente.

**Palabras clave:** competencias comunicativas - literacidad académica - competencia léxica - comprensión de lectura - producción escrita

---

**Citación:** Valdés-Léon, G., González Riffo, J. & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119. doi.org/10.15443/RL3207



**Abstract:** The aim of this paper is to diagnose the sufficiency of first-year pedagogy students' discursive competence, considering lexical, reading comprehension and written competences. With this objective, three instruments were designed and adapted, one for each competence: lexical availability test, reading comprehension test and rubric to evaluate an argumentative writing task. Among the main findings, it stands out that the highest performance corresponds to performance in reading, over writing and lexicon, respectively. It is concluded that the obtained results allow classifying the performances in initial levels and that, although it is not possible to speak of the existence of a correlation, the closest links are between reading-writing, lexicon-writing and lexicon-reading, respectively.

**Keywords:** discursive competence - academic literacy - lexical competence - reading comprehension - written production

## 1. Introducción

Durante los últimos años se ha experimentado un creciente interés por el estudio de las prácticas de lectoescritura académicas en el contexto de la educación superior y por las políticas institucionales que tengan por objeto el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En este contexto, el fortalecimiento de la competencia comunicativa es objeto de una constante preocupación en el desarrollo de los programas de formación pedagógica. En Chile esto se cristaliza en el sistema de desarrollo docente que toma forma en la ley 20.903 (2016). Dado esto, surge la Evaluación Nacional Diagnóstica dentro del proceso de formación inicial docente (FID). La norma legal dictamina la existencia de dos pruebas en esta evaluación: la primera, para los estudiantes ingresantes a programas de estudios pedagógicos, a cargo de la universidad; la segunda, para estudiantes de penúltimo año, que la efectúa el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Ministerio de Educación. Ambas se sustentan en un documento guía: los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media (Mineduc, 2012). Si los estudiantes no superan estas dos pruebas, no pueden obtener su título profesional de profesor.

Ahora bien, en relación con la preocupación por las tareas de lectura y escritura, estas adquieren nuevas funciones en el contexto universitario, pues en este los escritores se introducen en una nueva cultura cuyas convenciones se reproducen también en sus textos (Carlino, 2003). Teniendo en cuenta esto, las tareas que involucran prácticas de lectura y escritura en el territorio universitario distan de las del territorio escolar, ya que los estudiantes también se introducen en una determinada comunidad discursiva (Swales, 1990).

En esta línea, los estudiantes que ingresan a la educación superior se enfrentan a tareas más complejas comparadas con las que tenían que desarrollar en su educación escolar. Algunas de estas complicaciones corresponden al desconocimiento de la propia tradición disciplinar y la ausencia de práctica previa en términos de la lectura y escritura de textos que resultan novedosos para ellos. Estas dos variables constituyen dimensiones que Carlino (2004 en Castelló, 2007) destaca como facilitadoras de tales actividades.

Sin embargo, la dificultad para llevar a cabo tareas de lectoescritura en el contexto universitario no descansa únicamente en la falta de experiencia disciplinar. La evidencia empírica demuestra que existe una asociación entre la mayor o menor vulnerabilidad del contexto sociocultural de los estudiantes y su suficiencia en tareas de comprensión de lectura expresada ya en el territorio escolar (Londoño & Bermúdez, 2017; OCDE, 2018). Lo anterior se manifiesta, por ejemplo, en las complicaciones que podrían tener los estudiantes de contextos más vulnerables para poder comprender estructuras oracionales complejas o la organización global y local de los textos. Considerando el vínculo entre lectura y escritura, tales dificultades podrían transferirse a la propia escritura. La gravedad de esta situación recae en que tales complicaciones no solo se observarían en el paso de la educación escolar a la educación superior, sino también dentro de la transición entre niveles escolares (Snow & Uccelli, 2009), lo que no aseguraría que todos los estudiantes ingresen a la educación superior con competencias comunicativas homogéneas.

En el contexto de la educación superior, el lenguaje académico se caracteriza por su densidad léxica y estructural (Halliday, 2004), lo que se puede observar, por ejemplo, en nominalizaciones que son en ocasiones de complejo desempaquetamiento semántico ('metáforas gramaticales', en términos de Halliday). Estos distintos registros evidencian cómo en cada disciplina existe una forma concreta de concebir el conocimiento y a sus propios miembros (Becher, 1989). Por lo anterior, y atendiendo a la masificación del lenguaje académico en otras esferas de la vida social, que repercute en el grado de participación de los estudiantes en la ciudadanía (Moyano, 2010), se hace necesario para las instituciones de educación superior adoptar un rol proactivo ante este problema.

Teniendo en cuenta lo antes señalado, este trabajo tiene como objetivo diagnosticar el estado de la competencia comunicativa en estudiantes de primer año de pedagogía, considerando las competencias léxica, de comprensión lectora y de producción escrita. Para esto, se aplican tres pruebas, una para cada competencia, a estudiantes de nuevo ingreso de una carrera pedagógica en una institución de educación superior chilena. Este trabajo se articula de forma tal que, primero, se detallan los materiales y métodos; luego, se presentan los principales hallazgos de la pesquisa; y, para finalizar, se discuten los resultados a la luz de la literatura especializada.

## **2. Método**

### *2.1 Diseño*

La investigación se diseñó como un estudio de caso, preexperimental y transeccional, pues se buscó describir variables en un momento en particular (Tamayo, 2004; Balestrini, 2006).

## *2.2 Participantes*

En este estudio participaron 39 estudiantes, quienes corresponden al 83% de la totalidad de la cohorte 2020 para la carrera de Pedagogía en Castellano de una universidad privada chilena. En este sentido, se consideraron tres criterios de inclusión: a) la inscripción en el curso Producción oral y escrita, pues corresponde a una actividad curricular de carácter obligatorio para estudiantes de nuevo ingreso; b) el consentimiento de cada estudiante para que se analice su desempeño durante el desarrollo del curso con fines académicos, siempre salvaguardando datos sensibles; y c) la realización de las tres evaluaciones que propone esta investigación. Al aplicar estos criterios, los resultados de dos estudiantes quedaron fuera del estudio, pues no cumplieron con el tercero de ellos, motivo por el cual se consideraron los datos de 37 participantes.

## *2.3 Instrumentos*

Tal como señalamos con anterioridad, se utilizaron tres instrumentos, uno para cada competencia, los cuales, dada la crisis sanitaria, se aplicaron de manera remota durante marzo de 2020 a través de la plataforma Moodle®. El desempeño en el ámbito de la competencia léxica se obtuvo a través de la aplicación de un test de disponibilidad léxica relacionado con el centro de interés 'ser profesor'. En cuanto a la comprensión lectora, se realizó una adaptación del instrumento propuesto por Llorens et al. (2011) denominado Prueba de competencia lectora para educación secundaria (Complec), lo que implicó la adaptación del instrumento tomando en consideración el aumento de preguntas de niveles taxonómicos altos.

Por último, el desempeño de la competencia comunicativa escrita se evaluó a través de una rúbrica elaborada a partir de los criterios que utiliza el Ministerio de educación chileno en la Evaluación Nacional Diagnóstica que se aplica a los estudiantes de pedagogía durante su último año de estudio (Mineduc, 2019), rúbrica que se validó mediante juicio experto.

## *2.4 Procedimiento de recogida de datos*

El test de disponibilidad léxica que se aplicó a través de la plataforma Moodle® siguió los mismos lineamientos de aplicación que se describen en Urzúa, Chávez y Echeverría (2006), vale decir, los estudiantes contaron con dos minutos para completar el centro de interés propuesto. El test de comprensión lectora fue sometido a una validación a través de juicio de expertos (Robles & Rojas, 2015), quienes realizaron sugerencias que determinaron la versión final del instrumento. Posteriormente, se utilizó la herramienta "cuestionario" para hacer llegar la prueba a los estudiantes, quienes lo contestaron de forma remota. Por último, para evaluar el desempeño de la competencia comunicativa escrita, se solicitó a los estudiantes que resolvieran un desafío de escritura a través del aula virtual, utilizando la herramienta "tarea" y, luego, "texto en línea". Para ello, se les pidió que elaboraran un texto de opinión relacionado con el estallido social chileno que inició en octubre de 2019.

A continuación, con el afán de sintetizar la relación entre instrumentos y el tipo de análisis, presentamos la Tabla 1:

**Tabla 1.** mecanismos para el análisis de la información. Fuente: elaboración propia

Competencia	Instrumento	Análisis
Léxica	Test de disponibilidad léxica Centro de interés: ser profesor	Aplicación informática LEXMATH
Lectura	Adaptación de la prueba de comprensión Complec Validación por juicio experto	Revisión por un especialista
Escritura	Rúbrica elaborada a partir de los criterios del Ministerio de Educación para evaluar a estudiantes de pedagogía Validación por juicio experto	Triangulación matemática para resolver discrepancias.

### 3. Resultados

En lo que sigue, reportamos los resultados correspondientes a las tres competencias evaluadas. Luego, describimos los datos relativos a la interrelación entre estas.

#### 3.1 Resultados del diagnóstico de la competencia léxica

Como señalamos anteriormente, la competencia léxica se evaluó por medio de la aplicación de una prueba de disponibilidad léxica. El centro de interés aplicado correspondió a “ser un profesor”. En la siguiente tabla presentamos los resultados de la aplicación:

**Tabla 2.** resultados de la aplicación de la prueba de competencia léxica

<b>N° de Encuestas Realizadas:</b>	37		
<b>Total de Palabras</b>	<b>XR</b>	<b>PD</b>	<b>IC</b>
392	9.80	242	0.04050

XR: Promedio de respuestas PD: Total de palabras diferentes IC: Índice de cohesión

La Tabla 2 da cuenta de tres de los tres índices que más información nos entregan para conocer la riqueza léxica de los sujetos: el promedio de respuestas (XR), el número de palabras conocidas (PD) para el centro de interés “ser un profesor” y el índice de cohesión, que corresponde al nivel de coincidencias u homogeneidad de las respuestas entregadas. Al contrastar los resultados con la investigación de Ferreira, Salcedo y Del Valle (2014), quienes evaluaron el nivel de disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de secundaria (n=1557), se observa que los resultados obtenidos son, proporcionalmente, bastante cercanos, lo que resulta esperable al considerar que en nuestro estudio participaron alumnos universitarios de nuevo ingreso. Ahora bien, en relación con el índice XR, cabe precisar que las cinco palabras con mayor frecuencia fueron “enseñar”, “vocación”, “empatía” y “educar”, en tanto que las menos frecuentes corresponden a “estudiar”, “explicar”, “expresar”, “confiar” y “observar” (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Palabras más y menos frecuentes

Palabra	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa	IDL
<b>enseñar</b>	13	0,325	0,262
<b>vocación</b>	13	0,325	0,257
<b>empatía</b>	12	0,3	0,192
<b>educar</b>	7	0,175	0,136
<b>estudiar</b>	1	0,025	0,005
<b>explicar</b>	1	0,025	0,005
<b>expresar</b>	1	0,025	0,004
<b>confiar</b>	1	0,025	0,004
<b>observar</b>	1	0,025	0,003

IDL: índice de disponibilidad léxica

Para la distribución de niveles de desempeño, se recogió la cantidad de palabras diferentes (PD) de cada estudiante y se organizaron de mayor a menor. Luego, con la finalidad de contrastar estos resultados con los que se obtuvieron en las otras dos competencias, a saber, lectura y escritura, se optó por expresar los resultados en porcentajes, lo que nos entrega un promedio a nivel de curso de 54%, considerando 18PD, el máximo obtenido, como el 100%.

### 3.2 Resultados del diagnóstico de la comprensión lectora

Para la evaluación de la comprensión lectora se aplicó la prueba Complec (Llorens et al., 2011) modificada a los propósitos y contexto de la población estudiada. Esta se articula en razón de tres factores que se consideran básicos para la evaluación de esta competencia y que también son considerados por la prueba PISA de comprensión de lectura: propósitos de lectura, formatos de lectura y situación de lectura (Llorens et al., 2011). Los estudiantes que participaron en esta evaluación tuvieron un rendimiento promedio de un 82%.

Cada uno de los factores considerados por la prueba Complec se compone de sus consiguientes variables, las cuales precisamos en la Tabla 4, en que ilustramos los resultados de la aplicación de este instrumento:

**Tabla 4.** resultados de la aplicación de la prueba de comprensión lectora

Organización		Tipo de texto			Tipo de pregunta		Promedio
discontinuos	continuos	textos argumentativos	textos expositivos	reflexión	recuperación de información	integración de información	
70%	87%	86%	87%	86%	89%	71%	82%

De la tabla precedente destaca el bajo nivel de logro obtenido en dos aspectos: organización textual (70%) y preguntas de integración (71%). En cuanto al primero de ellos, el término “continuo” hace referencia a los textos en los que predomina el código léxico y una organización en enunciados y párrafos; por su parte, los textos discontinuos evidencian un predominio del código visual, por lo que presentan menor rigidez al momento de leer (diagramas, gráficos y anuncios, por nombrar un par de ejemplos). Al comparar los resultados de los estudiantes en cuanto a la organización, se observa un desempeño considerablemente mejor (+17%) al enfrentar textos continuos.

Lo anterior se relaciona con el nivel de logro alcanzado por los estudiantes según el tipo de pregunta contestada. Los informantes tuvieron un rendimiento similar en preguntas de recuperación de información y de reflexión (89% y 86%, respectivamente), por lo cual se infiere que reconocen la microestructura de los textos y que, en relación con la macroestructura, comprenden los significados globales de los textos con propósitos reflexivos. Sin embargo, se observa una merma en los resultados en lo relativo a la integración de información (71% de nivel de logro). Cabe destacar que estas preguntas corresponden a tareas que exigen a los lectores relacionar proposiciones diferentes dispuestas en el texto considerando también el sentido general de este.

Por último, es destacable que no se aprecian diferencias importantes según el tipo de texto leído (diferencia de 1% entre textos expositivos y argumentativos). En consecuencia, se podría descartar la influencia de este factor como explicación al rendimiento de los otros factores medidos, al menos de manera preliminar.

### 3.3 Resultados del diagnóstico de la competencia de escritura

La medición de la competencia de escritura se realizó a partir de la evaluación de textos de opinión breves producidos por los estudiantes. Con este propósito, se confeccionó una rúbrica analítica que se ajustó con la evaluación que jueces expertos realizaron sobre uno de los textos. Esta rúbrica consideró las tres dimensiones declaradas como de interés por la *Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*: calidad de la argumentación, organización de las ideas y manejo de la norma lingüística. En la aplicación de esta prueba participaron únicamente 37 estudiantes. La Tabla 5 resume los resultados del diagnóstico.

**Tabla 5.** resultados de la aplicación de la prueba de escritura

Dimensión	Media	Mediana	Más alto	Más bajo	Desviación estándar
Argumentación	58,4%	37,5%	100%	25%	25,5
Organización	60,8%	50%	100%	25%	22,9
Norma	57,5%	56,2%	81,2%	34,3%	12,3
Promedio total	58,9%	54,2%	89,6%	32,3%	14,9

De la tabla precedente es posible colegir que los estudiantes tienen un rendimiento más o menos homogéneo en las tres dimensiones, con un promedio de un 58,9% de nivel de logro global. El manejo de la norma coincide con ser aquella de menor rendimiento (57,5% de nivel de logro, -1,4% con respecto al promedio global) y es, además, aquella con menor dispersión de datos (DE = 12,3), por lo cual se alza como la dimensión

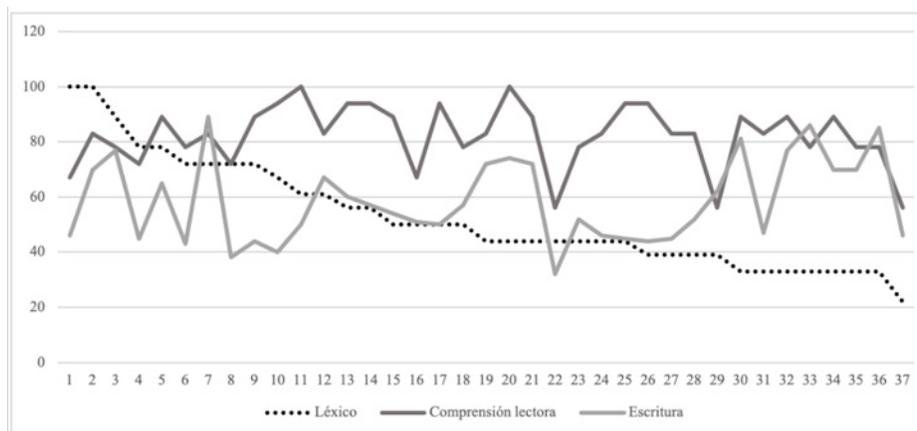
con resultados más homogéneos. En esta, se consideran fenómenos asociados a la cohesión (concordancia, conexión y referencia), a la ortografía, a la precisión léxica y a la adecuación de registro.

Las dimensiones de argumentación y organización evidencian resultados relativamente similares, lo que es posible observar en todos los datos descriptivos presentes en la Tabla 5. Sin embargo, es destacable el contraste en la mediana entre ambas dimensiones, que coincide con una desviación estándar levemente superior de argumentación (2,6% superior a la desviación de organización) y una media menor de esta misma (2,4% inferior). En esta línea, la similitud de los promedios entre argumentación y organización se debe precisamente a que en la primera el último cuartil alcanzó un nivel de logro de un 94,4% promedio.

### 3.4 Resultados globales

Por último, presentamos los resultados de la interacción entre las tres competencias analizadas en el Gráfico 1, cuyos datos han sido organizados a partir del rendimiento de los estudiantes en el diagnóstico de competencia léxica:

**Gráfico 1.** interacción entre las competencias de lectura, escritura y disponibilidad léxica por nivel de logro alcanzado.



En el gráfico anterior, se observa el comportamiento de las tres competencias, utilizando como parámetro el desempeño en las pruebas de disponibilidad léxica. Por ello, se organizaron los resultados de mayor a menor, considerando este aspecto como referencia. Gracias a ello, se evidencia que las tres competencias parecen no relacionarse entre ellas; esto es, ninguna de estas competencias explica el comportamiento de otra. Esto, pese a que se puede observar rendimientos similares en escritura y lectura. En efecto, las pruebas de correlación bifactoriales desechan la posibilidad de que exista una interacción al menos en nuestra muestra ( $p=0,944$  para la interacción entre léxico y comprensión,  $p=0,479$  para la interacción de léxico y escritura y  $p=0,259$  entre escritura y comprensión).

#### 4. Discusión

La importancia del desempeño comunicativo de los estudiantes universitarios ha sido ampliamente estudiada a causa de, por una parte, la relación que diversos estudios han logrado identificar entre este y el éxito académico (Gonzalo, 2016; Cerda et al., 2017; Gonzalo & Gómez-Delsouc, 2017; Yoon, 2018) y, por otra, al valor que el mundo del trabajo otorga a estas y otras competencias transversales (Chaibate et al., 2017; Eslava-Suanes, González-López, De León-Huertas, C., 2018).

En el plano de la competencia léxica, la gran mayoría de las investigaciones se presentan en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y, tal como lo ha hecho este trabajo, suelen apoyarse en los estudios de disponibilidad léxica. Dentro de este grupo, es común encontrar estudios orientados hacia búsqueda de relaciones entre competencia léxica y comprensión lectora (Cepeda et al. 2016; Czypionka et al., 2019), competencia léxica y producción escrita (Pan & Liu, 2019), o bien, entre competencia léxica y factores extralingüísticos (Trigo, Romero & Santos-Díaz, 2019).

Si bien la tendencia se orienta hacia el hallazgo de una interdependencia entre estas competencias, cabe señalar que no existe consenso en la relación que hay entre léxico-lectura y léxico-escritura: mientras que algunas investigaciones consideran que el dominio léxico puede incluso tener un valor predictivo, otras le otorgan un rol menos determinante. Al respecto, Arancibia (2011) plantea que “...es posible predecir que su nivel de lectura [de textos académicos] será más eficiente en la medida en que [el estudiante] maneje adecuadamente los niveles de palabras de alta frecuencia y vocabulario académico” (p.28). En contraparte, autores como Madrigal y Vargas (2016) proponen que:

Es importante recordar que el léxico es tan solo uno de los elementos que se deben considerar en el proceso de redacción. Es decir, no necesariamente un escrito que presenta variedad léxica va a estar bien realizado, pues habría que tomar en cuenta, además, la cohesión y coherencia, el uso del componente notacional, así como la puesta en práctica de requisitos gramaticales normativos. (Madrigal & Vargas, 2016, p.145)

Los resultados de nuestra investigación no permiten establecer una relación de interdependencia entre el léxico y las competencias de lectura y escritura como si lo han hecho Gonzalo (2016) y Wood et al. (2020), por ejemplo. Sin embargo, al comparar los valores medios, se puede observar que aquellos estudiantes con mayor cantidad de léxico disponible dan cuenta también de altos niveles de desempeño en lectura y escritura, y que la competencia léxica de los informantes se vincula de forma más estrecha con los niveles de escritura. Asimismo, debemos reconocer que la revisión de la literatura nos llevó a cuestionar la idoneidad de la aplicación de test de disponibilidad léxica, debido a que este tipo de instrumentos suelen estar desvinculados de procesos efectivos de comprensión y producción textual. En este sentido, se abre la posibilidad para aplicar, en futuras investigaciones, perspectivas más integradoras, como las seguidas por Madrigal y Vargas (2016), Aravena y Quiroga (2018) y Cisneros y Olave (2019), entre otras.

En cuanto a la relación que existe entre escritura y lectura en educación superior, es posible encontrar una cantidad de estudios mucho más profusa. Si nos enfocamos en América Latina, predominan los trabajos de investigación empírica en los estudios de grado y en el ámbito de las humanidades, dominios en los que también se inscribe esta investigación (Navarro et al., 2016). Más allá de las estrategias didácticas empleadas

por los investigadores, que suelen enmarcarse en metodologías de aprendizaje activo con énfasis en los géneros discursivos (Valdés, Mendoza y Galaz, 2017; Navarro, 2018; Clerici, 2019), destacan dos grandes aspectos estrechamente vinculados: por una parte, un consenso en cuanto a la importancia de estas habilidades para el éxito académico en la educación superior; y —de la mano de lo anterior— una búsqueda de mecanismos pedagógicos para fortalecerlas. Respecto de este último elemento, los trabajos que se orientan hacia el diagnóstico del nivel de desempeño en estudiantes de nuevo ingreso resultan de vital importancia (Rico & Níkleva, 2016), pues posibilitan la adopción de medidas pedagógicas y de políticas que permitan a las instituciones hacerse cargo del acompañamiento que los profesionales en formación requieren (Ramírez et al., 2017).

Sobre la base de lo anterior, esta investigación coincide con las realizadas por Ramírez et al. (2017) y Cuevas Villaseñor y Pelayo (2020), ambas enfocadas en evaluar competencias de estudiantes de nuevo ingreso en el área de pedagogía. Estos autores sostienen que los textos analizados presentan “diversas carencias lingüísticas de tipo ortográficas, gramaticales y sintácticas las cuales se transforman en necesidades académicas al ser un medio de expresión del conocimiento” (Cuevas et al., 2020, p.1229). Asimismo, al observar la similitud entre las curvas de lectura y escritura, vemos que la tendencia que se observa en la presente investigación se condice con los hallazgos de diversos estudios, los que plantean una correlación positiva entre ellas (p.e., Montenegro et al., 2013; Rojas-García, 2016; Carlino, 2017; Jurado et al., 2020). Si bien los resultados de esta investigación no se presentan de manera homogénea ni categórica, la tendencia parece confirmar lo que plantea la literatura especializada.

## **5. Conclusiones**

Los resultados de esta investigación permiten concluir que el desempeño de los estudiantes de pedagogía de primer año en el ámbito de la competencia comunicativa se encuentra, como es esperable, en un nivel inicial. Esto no solo concuerda con la bibliografía discutida, sino que también permite reforzar la necesidad de implementar evaluaciones diagnósticas que tiendan a ser más abarcadoras, con el fin de adoptar medidas pedagógicas e institucionales que se orienten hacia el acompañamiento efectivo de los estudiantes durante su formación académica.

Asimismo, se concluye que, efectivamente, existe un vínculo estrecho entre los desempeños léxico-escritura por sobre léxico-lectura, y aún más entre las competencias de lectura y escritura. Lo anterior nos lleva a reflexionar en torno a las posibilidades que la evaluación del léxico en un contexto discursivo puede entregar, dadas las limitaciones que poseen las mediciones de vocabulario disponible para evaluar competencias en el ámbito educativo. Surge la posibilidad, en consecuencia, de adoptar perspectivas metodológicamente más integradoras para la evaluación de la competencia léxica en estudiantes de educación superior.

Por último, proyectamos perfeccionar esta evaluación diagnóstica sobre la base de esta experiencia, e incluir en una futura implementación mediciones sobre desempeños comunicativos orales. Esto, con la finalidad de avanzar hacia una evaluación diagnóstica integral del desempeño comunicativo para estudiantes de pedagogía. Asimismo, planteamos la necesidad de profundizar en un diagnóstico más detallado de la comprensión y la producción escrita con foco, por ejemplo, en textos multimodales, dada su alta circulación tanto en el ámbito académico como profesional.

## Referencias bibliográficas

- Arancibia, R. (2011) Relaciones entre cantidad y calidad del conocimiento léxico y la comprensión de lectura en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 37, 11-31.
- Aravena, S., & Quiroga, R. (2018). Desarrollo de la complejidad léxica en dos géneros escritos por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos. *Onomazein*, (42).
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34. <https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.dvaa>
- Castellón, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: GRAÓ.
- Cepeda, M., Cárdenas, Á., Carrasco, M., Castillo, N., Flores, J., González, C., & Oróstica, M. (2016). Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural. *Revista Sophia Austral*, 81-93.
- Cerda, G. A., Salcedo, P. A., Pérez, C. E., & Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46.
- Chaibate, H., Bakkali, S, Ajana, S., Ait Haddouchane, Z. & Zergout, I. (2017). Skills for employability: Identification of the Soft Skills required in engineering education. *The Journal of Quality in Education*, 7(9).
- Clerici, C. (2019). La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(18), 127-130.
- Chile. Ministerio de Educación (2019b). *Informe Resultados Institucionales Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cisneros, M., & Olave, G. (2019). El léxico disciplinar en la educación universitaria. *Panorama Económico*, 27(1), 249-266.
- Cuevas, C., Villaseñor, H. & Pelayo, J. (2020). Diagnóstico sobre la escritura académica en los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa de la UPN, Unidad 142 12.59. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 13, 1219-1236.

Czypionka, A., Golcher, F., Błaszczak, J., & Eulitz, C. (2019). When verbs have bugs: lexical and syntactic processing costs of split particle verbs in sentence comprehension. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(3), 326-350.

Eslava-Suanes, M., González-López, I., & de-León-Huertas, C. (2018). Discussion of competences at university level: review of the competency profile of social educators/ Discusión de competencias en el ámbito universitario: revisión del perfil del educador social. *Cultura y Educación*, 30(2), 393-413.

Ferreira, A., Salcedo, P., & del Valle, M. (2014). Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. *Estudios filológicos*, 54, 69-84.

Gonzalo, M. (2016). Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 159-171.

Gonzalo, M. & Gómez-Delsouc, A. (2017). Competencia léxico-productiva, memoria a corto plazo y desempeño académico en nivel superior: correlaciones a partir de un análisis simple y uno multivariado. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 149-165.

Halliday, M.A.K. (2004). *The Language of Science - Collected Works of M.A.K. Halliday*. Nueva York: Continuum.

Jurado, F., Campo, O., Saavedra, L., Ramos, J., Soto, A., Peña, L., González, H., Franco, E. E., Fonthal Rico, F. & Melchor, M. La escritura y la evaluación en la educación superior. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. *Colección experiencias*, 4.

Londoño, V. & Bermúdez, H. (2017). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *RLCSNJ*, 16(1), pp. 315-330.

Madrigal, M. & Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Kañina*, 40, 139-147.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: CIAE-CEPPE.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. 4 de marzo de 2016.

Montenegro, M. P. F. (2013). Papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de lectura y escritura en la educación superior. *Escenarios*, 11(2), 82-86.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.

Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-499-0.

Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W.,

Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49, 78-99.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). (2018). *PISA 2018 Results (Volume I). What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.

Pan, F., & Liu, C. (2019). Comparing L1-L2 differences in lexical bundles in student and expert writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 37(2), 142-157.

Ramírez, M., Tánori, J., García, R. & Urías, R. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación superior*, 16(23), 77-88.

Rico Martín, A., & Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>

Robles Garrote, P. & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.

Rojas-García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y educadores*, 19(2), 185-204.

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.

Trigo, E., Romero, M. F., & Santos-Díaz, I. C. (2019). Empirical approach from lexical availability to the influence of sociolinguistic factors on mastery of spelling. *Cultura y Educación*, 31(4), 814-844

Urzúa, P., Sáez, K., & Echeverría, M. S. (2006). Disponibilidad léxica matemática: análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(2), 59-76.

Valdés, G., Mendoza, M. & Galaz, K. (2017). Fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de primer año de pedagogía en castellano a través de una estrategia tutorial entre pares. *Diálogos educativos*, 5(32)

Wood, C. L., Schatschneider, C., & Hart, S. (2020). Average One Year Change in Lexical Measures of Written Narratives for School Age Students. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 260-277.

Yoon, Hyung-Jo (2018) The Development of ESL Writing Quality and Lexical Proficiency: Suggestions for Assessing Writing Achievement. *Language Assessment Quarterly*, 15(4), 387-405. DOI: 10.1080/15434303.2018.1536756