

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el Abandono
en la Educación Superior

PRUEBA DIAGNÓSTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN ACADÉMICA PARA LA PERMANENCIA Y EL AVANCE CURRICULAR

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono escolar.

Rodrigo del Valle Martin
Carlos Fuentes Landaeta
Universidad Católica de Temuco
rvalle@uct.cl

Resumen:

La cultura escrita, y en particular la correcta producción de textos, es competencia transversal de todo universitario y una importante herramienta en el proceso de aprendizaje y evaluación. En este marco, en la presente ponencia se expone la estrategia y resultados de la aplicación masiva de una prueba y rúbrica de producción escrita a todos los estudiantes de una universidad del sur de Chile, la que se ha establecido como requisito de titulación. Se describen los procesos y mecanismos utilizados, tanto para la aplicación y corrección del instrumento, como para la información de sus resultados a los diversos actores involucrados, y el uso de estos como un aporte a la gestión académica. Se presentan los principales resultados de los últimos tres años de aplicación destacándose el hecho de que los que alcanzan el nivel de logro requerido en la etapa diagnóstica, muestran luego un promedio de notas y porcentaje de aprobación anual de asignaturas, estadísticamente superior al de los estudiantes que no alcanzan en nivel de logro mínimo exigido en dicha prueba. Se analizan los usos de dichos resultados en la gestión institucional para la reducción del rezago y abandono, en la medida que estos son oportunamente informados tanto a los propios estudiantes como a los jefes de carrera y a los profesionales de la unidad de acompañamiento.

Descriptor o Palabras Clave: Producción escrita, Diagnósticos, Comunicación, Educación Superior, Textos escritos.

1. Introducción

La cultura escrita es parte esencial de toda profesión, y por lo tanto también de la comunidad profesional general y específica en la que los estudiantes universitarios se van formando y comienzan paulatinamente a participar, siendo un elemento relevante de lo que significa pasar a ser gradualmente parte de una 'comunidad de práctica' (Barab, Warren, del Valle, & Fang, 2006; Lave & Wenger, 1991). Grupo humano que posee, entre otros elementos centrales, un lenguaje propio (se adquieren nuevas formas de expresión), que es en gran medida el que da acceso a formas de comprender y la realidad y a identidades compartidas propias de una disciplina o profesión. Lenguaje en el que ciertamente la producción escrita juega un rol central.

En este contexto, la correcta producción de textos escritos, tanto a nivel de macro como de micro estructura (Van Dijk & Kintsch, 1983), es evidencia de una competencia transversal con la que todo estudiante universitario debe llegar o que debe alcanzar tempranamente en la universidad. Sin esta herramienta fundamental, no es posible con posterioridad el desarrollo de una escritura propiamente académica en el marco de las disciplinas y profesiones. Además, el texto escrito es evidencia de un nivel superior de la competencia comunicativa del hablante en tanto es una unidad compleja en términos comunicativos (Fuenmayor, Villasmil, & Rincón, 2008). El estudiante debe considerar al mismo tiempo diversos elementos y niveles para organizar la información y sus ideas y además lo debe hacer considerando el contexto, audiencia y objetivo que se persigue. En este sentido, la evaluación de la producción de textos escritos puede ser una herramienta relevante para diagnosticar, a un nivel de desempeño complejo, habilidades cognitivas superiores requeridas para alcanzar buenos resultados en la universidad y por lo mismo una contribución para identificar a estudiantes que puedan requerir instancias de acompañamiento para su buen desempeño académico, siendo un factor que contribuya a la mejora de los indicadores de permanencia (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014)

Al mismo tiempo, la producción escrita es una importante herramienta en el proceso de aprendizaje y evaluación, en la gran mayoría de los ámbitos del conocimiento. Como plantea Carlino (2005), es una de las prácticas más relevantes para el aprendizaje y de forma particular en el mundo universitario. Por lo mismo es fundamental que esta dimensión de la competencia comunicativa sea desarrollada en forma intencional. Lo anterior dado su importante valor cognitivo y epistémico, llegando inclusive a afectar la permanencia y el avance curricular de los estudiantes (Fernández & Izuzquiza, 2005). Sin embargo, es una competencia compleja en su aprendizaje y evaluación. Es por ello, que diversas universidades han establecido programas para desarrollar y evaluar la producción escrita, como es el caso por ejemplo de los programas Writing Across the Curriculum (WAC), que han sido extensamente desarrollados en Estados Unidos (Behrens & Rosen, 2013), y más recientemente diversos programas de escritura académica en universidades de América Latina (Ávila Reyes, González-Álvarez, & Peñaloza Castillo, 2013).

Por otra parte, la aplicación de evaluaciones diagnósticas a los estudiantes que ingresan a educación superior ha ido adquiriendo un importancia creciente, incluyendo aquellos asociados a la competencia comunicativa (Gutiérrez et al., 2011). Estos instrumentos, por una parte, permiten elaborar un perfil de ingreso real del estudiante que se incorpora a la universidad, y por otra, usar dicha información, tanto a nivel agregado como individual, para realizar ajustes curriculares como docentes y planificar e implementar acciones de nivelación y acompañamiento para los estudiantes que lo requieran. Lo anterior de modo de que la institución se haga cargo en forma responsable y efectiva del perfil real de estudiantes que recibe y de la posible brecha entre dicho perfil y lo esperado.

De este modo, el foco del presente estudio está en la aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica (prueba y rúbrica de corrección) de producción de textos escritos en educación superior y del uso de sus resultados como una herramienta para la gestión académica que contribuya a la permanencia y el avance curricular de los estudiantes.

2. Método

2.1 Contexto

El presente estudio se desarrolló en la Universidad Católica de Temuco, una institución con 59 años de vida, perteneciente al Consejo de Rectores de Chile y por lo tanto selectiva. Sin embargo, dada su misión y el contexto regional en que se desenvuelve y al que sirve, para la cohorte 2018 el 90% de sus estudiantes son primera generación en la universidad y el 81% pertenece a los 5 primeros deciles de ingresos económicos, con una tasa de permanencia de primer año de 84,5% para la cohorte 2017. En este contexto, la institución aplica desde el año 2008 una serie de instrumentos de diagnóstico a sus estudiantes de primer año (Riquelme, Serrano, Cifuentes, & Riquelme, 2011). Estos incluyen dos pruebas en el ámbito disciplinario (matemáticas y ciencias), dos pruebas en el ámbito de la competencia comunicativa (producción escrita y comprensión lectora), y tres pruebas en el ámbito que se ha definido como 'gestión personal' (hábitos de estudio, autoconcepto y habilidades sociales). Las cuatro primeras pruebas se aplican en forma escrita y presencial y las tres restantes en forma electrónica desde donde el estudiante pueda y decida realizarlas. La producción de textos escritos, dado lo señalado en la introducción en cuanto a su importancia como competencia transversal en la vida académica y como herramienta en el proceso de aprendizaje, es el único ámbito en que los estudiantes deben aprobar la prueba en forma obligatoria durante su formación, siendo un requisito para la obtención de su título profesional.

2.2 Instrumento, procedimiento y participantes

El instrumento, prueba de producción escrita, fue elaborado y aplicado por primera vez el año 2008 en el marco proyecto MECESUP UCT0704 (Riquelme et al., 2011), por un equipo liderado por la Dra. Pilar Molina, siendo posteriormente validado y estandarizado el año 2014 en el marco del proyecto PMI UCT1202 (Riffo, del Valle, Núñez, & Reyes, 2014), ambos con financiamiento del Ministerio de Educación.

Es una prueba que, partiendo desde un enfoque comunicativo del lenguaje y considerando contextos reales, busca que el estudiante evidencie su desempeño en el ámbito de la producción escrita. "La prueba consiste básicamente en la presentación de una temática en torno a la cual el/la estudiante debe escribir un texto expositivo, tarea para la cual dispone de 45 minutos. A partir de la producción de este texto se evalúa la macroestructura: introducción, desarrollo y conclusión y, microestructura: coherencia, cohesión y ortografía (literal, acentual y puntual). La extensión del texto debe alcanzar al menos una carilla (500 palabras aproximadamente) para permitir un análisis adecuado y suficiente información sobre el desempeño de los/las estudiantes." (Riffo et al., 2014, p. 55). Se pide entonces a los estudiantes comunicarse través de un breve ensayo descriptivo, no literario, referido a un tema o problema de la realidad contemporánea de interés general para los participantes, que les es asignado.

Al momento de su matrícula todos los nuevos estudiantes de primer año reciben personalmente información sobre las pruebas diagnóstico que deben rendir. Para el caso de la prueba de producción escrita los estudiantes deben seleccionar un día y horario debiendo rendir la prueba antes del inicio de las clases. Dado que su aprobación es un requisito con el cual los estudiantes deben cumplir, los que no la aprueban tienen posteriormente tres

instancias al año para rendirla nuevamente, una al término del primer semestre y dos al término del segundo semestre.

En el momento de la aplicación los encargados cuentan con un protocolo común, dando las mismas instrucciones a los participantes, en las que se les pide escribir, desde su conocimiento y opinión, un ensayo descriptivo en el cual deben presentar sus argumentos en torno al tema planteado. Además, se les hace entrega de la rúbrica con que su ensayo será evaluado, lo que les permite orientar el desarrollo de su trabajo. Para cada año se define un tema atingente como por ejemplo, 'Educación Superior: ¿una oportunidad o un derecho?' el que se acompaña de algunas preguntas orientadoras.

La corrección de la prueba se realiza en forma manual y está a cargo de profesionales preparados (profesores de lenguaje), quienes deben pasar por un proceso de capacitación en que se calibran los criterios aplicados, corrigiendo todos ellos una copia de la misma prueba, primero por separado y luego discutiendo y consensuando la evaluación realizada. Para ello se utiliza una rúbrica detallada de 4 puntos (insuficiente, suficiente, adecuado, distinguido), para evaluar los seis criterios involucrados. Siendo por lo tanto el puntaje máximo posible 24 puntos y habiéndose establecido como nivel de logro el 50%, por lo que se evidencia una adecuada producción de textos con un mínimo de 12 puntos. La rúbrica fue construida y luego ajustada considerando el nivel final de los mapas de progreso de lenguaje de la enseñanza media en Chile (MINEDUC, 2009). Por lo tanto se esperaría que los estudiantes trajeran la competencia lograda o estuvieran en un nivel muy cercano a lograrlo. Lo anterior a su vez corresponde al nivel 1 de la Competencia Genérica de Expresión Oral y escrita definida por la Universidad (UCT, 2010), la que plantea como un desempeño transversal de todo futuro profesional el que se pueda expresar en forma eficaz y correcta adecuándose a los contextos, para provocar una comunicación efectiva.

3. Resultados

Dado que el instrumento aplicado tiene como propósito contribuir a la gestión y mejoramiento de los resultados académicos, sus resultados son comunicados a diferentes actores de la comunidad universitaria y utilizados como un insumo para la toma de decisiones a distintos niveles. En primer lugar, los resultados individuales son comunicados a los propios estudiantes al inicio del año académico durante la semana de inserción, conocida como semana TEVU (Transición efectiva a la vida universitaria). Lo anterior en el marco de un taller en el ámbito de la gestión personal en que cada estudiante recibe un reporte con los resultados de todas las pruebas diagnósticas antes descritas, incluyendo las seis dimensiones de la producción escrita. Se lo invita a reflexionar en torno a ellos y se le informa de las diferentes instancias para fortalecer su transición académica, tales como, tutorías pares en el ámbito académico, talleres, consejería psicológica o acompañamiento en comunicación oral y escrita.

Asimismo, los resultados generales son informados en una sesión del Consejo de Docencia, que reúne a todos los jefes de carrera, en la forma de un perfil del estudiante y comparándolos con los resultados del año anterior. Luego cada jefe recibe los resultados específicos de su carrera con la información detallada de cada estudiante, de modo que la pueda utilizar en su gestión académica, tanto a nivel pedagógico como curricular y eventualmente para la

atención individual de estudiantes. Los mismos informes quedan a disposición de los profesionales de acompañamiento para ser usados en su trabajo con los estudiantes, tanto para la planificación y diseño de actividades de apoyo, como para los casos individuales.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados de los últimos tres años, los que presentan tendencias similares a los años anteriores de aplicación. Los resultados presentados se obtuvieron de las bases de datos institucionales, considerando a todos los estudiantes matriculados en primer año para las cohortes estudiantes y corresponden al puntaje promedio y puntajes para cada una de las seis dimensiones evaluadas, obtenidos por las cohortes y al porcentaje de estudiantes que alcanzan el logro mínimo en cada cohorte.

Como se observa en la siguiente tabla, dado que la aplicación de la prueba ocurre antes del inicio del año académico, no todos los estudiantes la rinden en la primera oportunidad, sin embargo, en general la tasa de respuesta ha ido creciendo y es superior al 50%. Al mismo tiempo, la tasa de aprobación ha ido disminuyendo, alcanzando un promedio de 59,63% para los últimos tres años. Lo que implica que hay un porcentaje relevante de los estudiantes que ingresa a la universidad sin un desempeño adecuado en esta competencia.

Tabla 1: Resultados generales diagnóstico inicial de Producción de Textos cohortes 2016 - 2017 – 2018.

Cohorte	Estudiantes matriculados en primer año	Estudiantes que rinden la prueba	% que evidencia logro mínimo
2016	2905	1329 (45,7%)	78,0%
2017	2955	1708 (57,8%)	51,2%
2018	3119	1996 (64%)	49,7%

Al hacer el análisis a nivel de puntaje (Tabla 2), se observa que el puntaje promedio alcanzado por aquellos que evidencian la competencia de producción escrita en la etapa diagnóstico alcanza a los 14,9 puntos, en una escala de máximo 24, donde 12 puntos está considerado como un nivel de logro que evidencia el nivel de producción escrita que se espera de los estudiantes al ingresar a la universidad. Por otra parte, los que no evidencian alcanzan en promedio un puntaje 5,5 puntos menor, lo que en una escala de solo 24 puntos es considerablemente menos y estadísticamente significativo. En cuanto al rango, en cada año los resultados arrojan puntajes para el total de la escala, con un mínimo obtenido de 6 y un máximo de 24. La dispersión de los resultados es similar para ambos grupos y creciente a medida que aumentan la cantidad de estudiantes que rinden la prueba.

Tabla 2: Puntajes promedio diagnóstico Producción de Textos cohortes 2016 - 2018.

Cohorte	Puntaje promedio estudiantes que evidencian	Desviación estándar	Puntaje promedio estudiantes que NO evidencian	Desviación estándar
2016	14,9	3,06	10	3,05
2017	14,6	3,34	9,5	3,33
2018	15,2	4,25	8,7	4,25
Total	14,9*	3,55	9,4	3,55

*Diferencia estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$

En cuanto a las seis dimensiones que evalúa la prueba, como se observa en la Tabla 3, y en términos generales las diferencias entre elementos de micro y macro estructura son menores, siendo en todos los casos bajos pero superiores a la 50% del puntaje máximo. Invariablemente las dimensiones que presentan el puntaje más bajo y más alto son Conclusión y Ortografía respectivamente.

Tabla 3: Puntajes por dimensión prueba de Producción de Textos, cohortes 2016-2018.

Cohorte	Introducción	Estructura	Conclusión	Coherencia	Cohesión	Ortografía
2016	2,48	2,38	2,15	2,33	2,46	3,15
2017	2,39	2,43	2,14	2,45	2,52	2,68
2018	2,58	2,55	2,23	2,57	2,49	2,79
Total	2,48	2,45	2,17	2,45	2,49	2,88

Como se observa a continuación, (Tabla 4), al comparar los resultados académicos del primer año de los estudiantes de la cohorte 2017 que aprobaron la prueba diagnóstica y de los que no la aprobaron, se observa una diferencia, que si bien no es amplia, es estadísticamente significativa en favor de los primeros, alcanzando un mayor promedio de notas y un mayor porcentaje de aprobación de asignaturas.

Tabla 4: Promedio ponderado acumulado (PPA) y porcentaje de aprobación de asignaturas de primer año según aprobación de la prueba de Producción de Textos, cohorte 2017.

ESTADO	Estudiantes	%	PPA	% Aprobación asignaturas
Evidencia*	874	51,2%	4,75	84,4%
No evidencia	834	48,8%	4,62	81,7%
Total general	1708	100%	4,69	83,0%

*Diferencias estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$

Al hacer un análisis pormenorizado en cuanto al rendimiento académico y producción escrita, se evidencia que aquellos estudiantes de primer año que alcanzan el nivel de logro requerido en la prueba mostrando un promedio de notas y porcentaje de aprobación anual de asignaturas, estadísticamente superior al de los estudiantes que no alcanzan en nivel de logro

mínimo exigido en dicha prueba, se concentran en cinco facultades, quedando fuera la Facultad de Ingeniería, y de Ciencias Jurídicas Económicas y Administrativas y el programa de Bachillerato, casos donde incluso el resultado es el inverso.

Tabla 5: Promedio ponderado acumulado (PPA) y porcentaje de aprobación de asignaturas de primer año según aprobación de la prueba de Producción de Textos, según facultad, cohorte 2017.

Facultad	Evidencia			No evidencia		
	N	PPA	Aprobación asignaturas	N	PPA	Aprobación asignaturas
Arquitectura, artes y diseño	51	4,56	83,3%	48	4,29	77,1%
Ciencias de la salud*	118	4,90	88,4%	71	4,52	81,4%
Ciencias jurídicas, económicas y administrativas	132	4,84	84,1%	62	4,97	89,1%
Ciencias sociales y humanidades*	75	4,62	85,7%	60	4,13	73,7%
Educación*	121	5,15	90,5%	145	4,76	83,9%
Ingeniería	148	4,31	74,8%	94	4,34	75,4%
Recursos naturales*	62	4,43	82,8%	59	4,12	73,2%
Técnica*	75	5,27	92,8%	158	4,93	86,4%
Bachillerato	92	4,65	80,6%	137	4,77	83,6%
Total general	874	4,75	84,4%	834	4,62	81,7%

*Diferencias estadísticamente significativas con valor $p < 0,05$.

Finalmente, como una forma de analizar la evolución de los estudiantes que reprueban el diagnóstico inicial, y los posibles efectos de su participación en las actividades académicas de su primer año de universidad, en la Tabla 6 se presentan los resultados de aquellos estudiantes que vuelven a tomar la prueba durante el mismo año (fin del primer o segundo semestre). Como se observa, de aquellos estudiantes que voluntariamente vuelven a tomar la prueba en primer año, un alto porcentaje (89,9%) logra los desempeños esperados al cabo de un semestre (la gran mayoría) o de un año en la universidad.

Tabla 6: Progresión de estudiantes que reprueban y rinden nuevamente la prueba de Producción de Textos, cohortes 2016 y 2017.

Año	Estudiantes que no evidencian la competencia en la aplicación diagnóstica	Estudiantes que no evidencian y que vuelven a tomar la prueba el primer año de su carrera	Estudiantes que vuelven a tomar la prueba y evidencian al final del primer año	Estudiantes que no evidencian al final del primer año
2016	293	127 (43,3%)	120 (94,5%)	7 (5,5%)
2017	834	150 (18%)	129 (86%)	21 (14%)
Total	1127	277	249	28

4. Discusión y conclusiones

El foco del presente estudio está en el uso de un instrumento para evaluar producción escrita en estudiantes universitarios de primer año y de sus resultados como insumo para una mejor gestión académica. En cuanto a los resultados, el hecho de que cada año haya porcentaje cercano a la mitad de los estudiantes que ingresa a la universidad y rinden el diagnóstico sin evidenciar un desempeño adecuado en esta competencia implica importantes desafíos a nivel de docencia, curricular y de acompañamiento. Si bien no todos los estudiantes rinden la prueba en la etapa diagnóstica, es razonable suponer que los que no la rinden no están necesariamente mejor preparados que el promedio e incluso es plausible que muchos de ellos no la rinden porque no se sienten preparados para hacerlo.

En la misma línea, el hecho de que los resultados académicos del primer año de universidad de los estudiantes que aprobaron la prueba diagnóstica y de los que no la aprobaron, presente una diferencia, estadísticamente significativa en favor de los primeros, es evidencia, al menos correlacional, a favor de la idea de que la producción escrita es un elemento relevante en los procesos de aprendizaje en educación superior y por lo tanto digno de ser monitoreado y promovido.

En cuanto a las diferencias por área disciplinaria, si bien los datos no son concluyentes, y algunas facultades poseen carreras en más de un área, parece ser evidente que en las carreras del ámbito de la matemática un buen desempeño en la producción de textos escritos no va necesariamente asociado a un buen rendimiento académico, al menos en primer año y en el contexto de este estudio.

Por otra parte, desde una perspectiva del valor que puede tener la entrega oportuna y uso de los resultados de los diagnósticos y de las acciones que se puedan generar a partir de ellos, la evidencia muestra un alto nivel de mejora en los estudiantes que reprueban el diagnóstico y vuelven a tomar la prueba durante el año. En ese contexto, dado que un estudiante que aún no puede evidenciar un nivel básico de la competencia comunicativa en el ámbito de la producción escrita es claramente un estudiante con mayor riesgo de fracaso académico y por lo tanto de deserción, los resultados constituyen un éxito académico, en parte importante fruto de un trabajo focalizado, como elemento que puede constituir un posible efecto atenuante del rezago y el abandono y por lo tanto ser también un logro en términos de equidad.

Sin embargo, los resultados muestran también que este potencial se ve debilitado por el porcentaje relativamente bajo de estudiantes que vuelven a rendir la prueba, con la falta de información que eso conlleva. En ese sentido, se hace un imperativo mejorar el porcentaje de estudiantes que vuelven a tomar la prueba el mismo año, lo que requiere evaluar caminos de perfeccionamiento de estos procesos, como por ejemplo normar para que la prueba sea un requisito que se debe aprobar al término del primer año o del primer ciclo formativo, y no solo al momento de la titulación.

Finalmente, la aplicación del instrumento puede constituir una contribución importante a la gestión institucional para la reducción del rezago y abandono, en la línea de lo observado en investigaciones previas (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), en la medida que los resultados son informados tanto a los propios estudiantes (aporte a una autonomía progresiva), como a los jefes de carrera y a los profesionales de la unidad de acompañamiento, en particular del área de lenguaje. Muestra de lo anterior es el uso de los resultados de esta y otras pruebas diagnósticas como aporte para los procesos de acreditación, por ejemplo como elemento relevante para la construcción de un perfil de ingreso, como evidencia de los efectos de la formación y acompañamientos en el desarrollo de la competencia comunicativa y, fruto de lo anterior, también como elemento de ajuste de los planes de estudio. Sin embargo, aún persiste el desafío de mejorar el uso de la información obtenida y su disponibilidad, tanto para la mejora de los procesos formativos, como para diversos procesos de investigación.

En suma, el uso de un instrumento como el analizado en el presente estudio, el que se conozcan sus resultados por parte de los distintos actores del proceso educativo (estudiantes, académicos, profesionales) y que su aprobación sea requisito de titulación, contribuyen a generar en ellos conciencia de la importancia de una comunicación eficaz y correcta en el proceso de aprendizaje y como competencia genérica del futuro profesional. La gran mayoría lo cumple al término del primer año, pero se instala su importancia y se verifica que así sea. Próximos estudios con la misma población deben apuntar a determinar si existe una relación entre esta experiencia y el aumento de la retención.

Referencias

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 537-560.
- Barab, S., Warren, S., del Valle, R., & Fang, F. (2006). Coming to Terms with Communities of Practice: A definition and operational criteria. In J. Pershing (Ed.), *The Handbook of Human Performance Technology: Principles, Practices, and Potential* (3rd ed., pp. 640-664). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Behrens, L., & Rosen, L. J. (2013). *Writing and reading across the curriculum* (12th ed.). Boston: Pearson.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, G., & Izuzquiza, M. V. (2005). *La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario*. Paper presented at the Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y., & Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187.

- Gutiérrez, A., Vega, A., Jara, E., Faúndez, F., Valassina, F., Vargas, G., . . . del Valle, R. (2011). Evaluaciones Diagnósticas Aplicadas a Estudiantes que Ingresan a Primer Año de Universidad. In L. E. González (Ed.), *El Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior Experiencias Universitarias* (pp. 75-138). Santiago, Chile: CINDA.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge England ; New York: Cambridge University Press.
- MINEDUC. (2009). *Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media*. Santiago, Chile.
- Riffo, B., del Valle, M., Núñez, M. C., & Reyes, F. (2014). *Convenio de desempeño UCT 1202, Informe técnico N° 4, Manuales pruebas de diagnóstico*. Retrieved from Temuco, Chile:
- Riquelme, P., Serrano, G., Cifuentes, H., & Riquelme, L. (2011). *Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la Universidad Católica de Temuco*.
- UCT. (2010). *Competencias Genéricas para la formación de profesionales integrales* (Segunda ed.). Temuco, Chile: Dirección General de Docencia, Universidad Católica de Temuco.
- Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado, 10*(2), 272-285.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.