



MARCO DE REFERENCIA  
**COMPETENCIA  
TRANSVERSAL  
COMUNICACIÓN EN  
LENGUA CASTELLANA**

DOCUMENTO DE TRABAJO

Proyecto INNES 19101

“Innovación en el Modelo Educativo Institucional como manifestación del compromiso de la PUCV con la formación integral y de calidad”

VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO







MARCO DE REFERENCIA  
**COMPETENCIA  
TRANSVERSAL  
COMUNICACIÓN EN  
LENGUA CASTELLANA**

Este documento fue elaborado en el marco del Proyecto INNES 19101  
"Innovación en el Modelo Educativo Institucional como manifestación del  
compromiso de la PUCV con la formación integral y de calidad"  
con aportes del Ministerio de Educación de Chile.



# 1. Introducción

A lo largo de sus años de trayectoria, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha logrado ofrecer y consolidar diversos planes de estudios de excelencia que están a la altura de las exigencias de nuestra sociedad actual, manifestando siempre compromiso con la **formación integral** de sus estudiantes. Ante cada uno de los desafíos planteados a partir de fenómenos como la globalización, la democratización y especialización de los saberes, la PUCV ha incorporado en el proceso de formación instancias educativas formales en las que se imparten conocimientos y que instalan una serie de habilidades y actitudes, a fin de capacitar a quienes egresan para hacer frente a las demandas actuales del mundo académico y laboral. Conforme a ello, la Universidad busca desplegar acciones articuladas para instalar en sus estudiantes capacidades clave para el siglo XXI, a través de una mayor atención al desarrollo de competencias transversales.

En el contexto de la actualización de su **Modelo Educativo**, la PUCV consolidó la Formación Fundamental como un eje importante en la formación de las y los estudiantes, tanto en el nivel de pregrado como en el de postgrado. Lo anterior encuentra su implementación en un **currículo basado en competencias**, definidas como: “desempeños que debe evidenciar el estudiante, movilizand o integradamente conocimientos, habilidades y actitudes para responder de manera apropiada a situaciones del ejercicio profesional o académico” (Proyecto INNES). Así, la Universidad con apoyo del Ministerio de Educación, implementó el **Proyecto INNES 19101** Innovación en el Modelo educativo como manifestación del compromiso de la PUCV con una formación integral y de calidad, que se encuentra innovando en los

procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias transversales. En particular, se priorizó el trabajo en tres competencias claves<sup>1</sup>: **Comunicación en Lengua Castellana<sup>2</sup>, Inglés comunicativo y Competencias Digitales.**

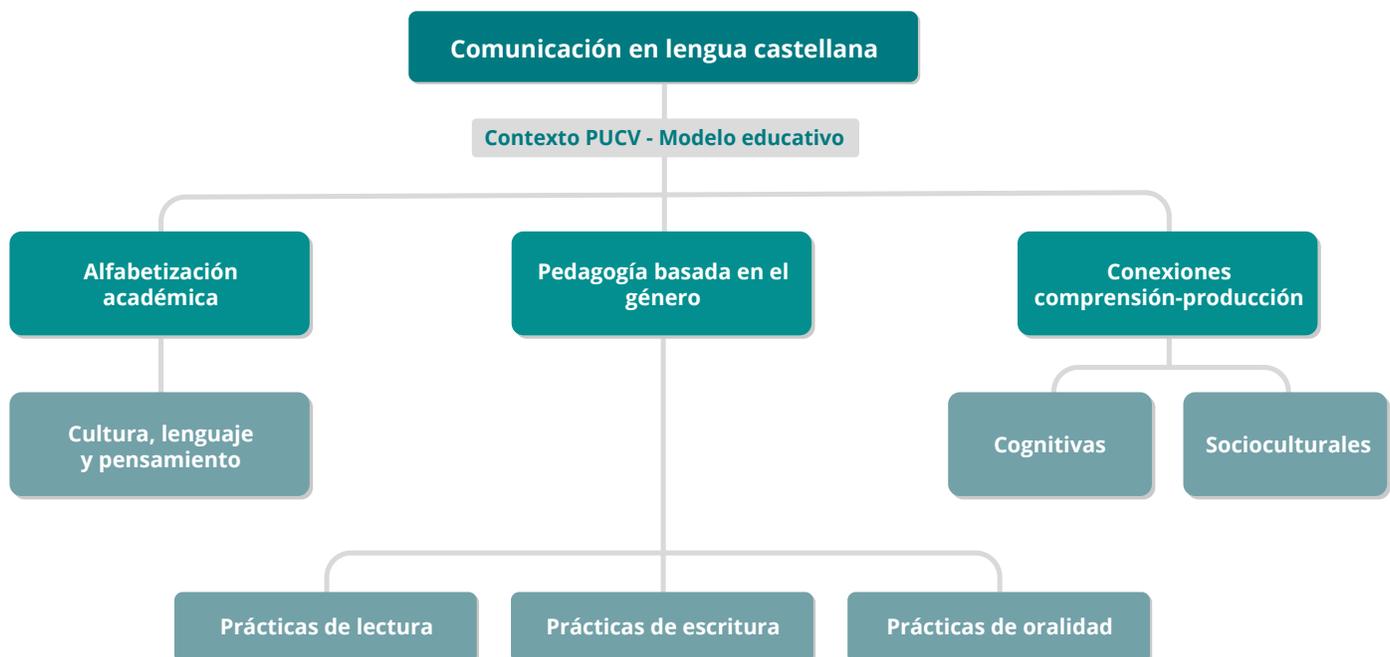
En los siguientes apartados de este marco de referencia se analizarán los elementos que componen la competencia y, hacia el final del documento, se explicitarán los lineamientos de la Universidad para desarrollarla con el propósito de potenciar las habilidades de comunicación en la lengua que vehicula la formación y construcción del conocimiento disciplinar, académico y profesional.

La educación de calidad e integral propuesta por la PUCV incluye la valoración de la interdisciplinariedad, la equidad, la diversidad, la inclusión y la innovación, por lo que no puede prescindir de un trabajo acucioso y específico de habilidades, conocimientos y destrezas situadas, vinculadas con prácticas de lectura, escritura y oralidad. Lo anterior se debe a que ellas constituyen aprendizajes claves y útiles que permiten incorporarse a las y los profesionales en formación dentro de la correspondiente cultural académica y participación exitosa en los distintos contextos laborales en los que luego se desenvolverán. Por ello, se potenciarán las habilidades de las y los estudiantes para la lectura, escritura y oralidad en un ámbito de su disciplina de formación, siguiendo la lógica de la Alfabetización Académica. Así se perseguirá como objetivo optimizar la formación académica y, por añadidura, la formación profesional de las y los estudiantes, dándoles herramientas que potencien su inserción en su comunidad disciplinar y laboral.

<sup>1</sup>Entre todas las competencias que componen el currículo de la PUCV, se reconocen las denominadas genéricas, debido a que son constitutivas del sello institucional y se desarrollan a lo largo del currículo.

<sup>2</sup>Síntesis de la definición institucional: “Comunica de manera clara y coherente sus ideas a través del castellano, su lengua materna, en un contexto académico” (Competencia 3).

Las ideas que sustentan la competencia se representan esquemáticamente de la siguiente manera:



## 2. Dimensiones didácticas de la lectura, escritura y oralidad.

### 2.1 Alfabetización Académica:

Se entiende por alfabetización académica el proceso que pone en acción las habilidades de comunicación de las y los estudiantes en el contexto universitario para brindarles acceso a las comunidades científicas y/o profesionales (Carlino, 2002).

Las universidades albergan numerosas y diversas comunidades de carácter formativo y disciplinar que exploran fenómenos y producen conocimiento científico y académico de diversa naturaleza. De acuerdo con Navarro (2021), el concepto de alfabetización académica responde a esa diversidad, haciendo foco en los aspectos pedagógicos y culturales, sin restringirse a aspectos lingüísticos, pero tampoco prescindiendo de ellos. Así, las y los estudiantes se vinculan con su ámbito académico a través de los diversos géneros, lo que impulsa formas de pensamiento y actuación esperadas en tales espacios. Por ello, es posible afirmar que los logros de aprendizajes que las y los estudiantes sean capaces de alcanzar estarán mediados, en gran parte, por la comprensión y la producción de textos académicos tanto escritos como orales.

Lo anterior se debe a que, durante el transcurso del currículum universitario, las y los estudiantes se enfrentan a la lectura y escritura de géneros discursivos con características particulares, vinculados al mundo académico y profesional de su especialidad para crear, transmitir y fijar conocimientos y prácticas disciplinares (Parodi, 2008; Bazerman, 2016).

Asimismo, diversos autores han subrayado la importancia de la oralidad para lograr aprendizajes significativos en la educación superior, a través de diversas investigaciones que incluyen la reflexión de las y los estudiantes sobre

sus experiencias de aprendizaje (Borioli, 2019), la caracterización e importancia del discurso argumentativo oral practicado en aula (Rodríguez y Valencia, 2012), las operaciones y requerimientos en torno a la toma de notas en clases de educación superior (Borioli, 2018) o la necesidad de desarrollar las habilidades orales en estudiantes universitarios de manera sistemática para estimular la comunicación certera de ideas y apoyar la adquisición de otros aprendizajes (Infante et al., 2021).

En concordancia con estudios como los ya mencionados, en los últimos años se ha tomado conciencia respecto del desafío que el salto a la educación superior supone para las y los estudiantes. Si entendemos que la meta es que logren aprendizajes significativos, a la vez que se integren de forma exitosa en sus comunidades, entonces, es necesario reconocer que no basta con que hayan aprendido a leer y a escribir en la etapa escolar, puesto que deberán ser capaces de hacerlo en un contexto diferente y más exigente (Carlino, 2001; Bazerman, 2016). En este sentido, se ha destacado el rol que cumple la alfabetización académica para construir la integración a comunidades disciplinares y se ha caracterizado su rol como “crucial para promover la adaptación a los mundos virtuales alfabetizados” (Alves et al., 2020, p. 4).

La exigencia antes aludida se debe a que cada estudiante se encontrará con nuevas tareas que implican lectura, escritura y oralidad, en las que las temáticas, los propósitos, las audiencias, el registro y el estilo serán diferentes a lo que se acostumbra a hacer durante la enseñanza básica y media. Asimismo, como institución, reconocemos que las y los estudiantes que pasan a formar parte de la Universidad provienen de contextos muy disímiles, pero todos comparten la oportunidad de potenciar sus aprendizajes.

De ahí que los postulados de la alfabetización académica resulten fundamentales para nutrir la competencia **Comunicación en lengua castellana**, a partir de la cual se entiende que el trabajo de comprensión y producción oral y escrita no debe darse en tareas fragmentadas ni inconexas, sino que en relación con las disciplinas en las que estas se manifiestan, contribuyendo así al aprendizaje significativo de las y los estudiantes a través de “prácticas de lenguaje y pensamiento del ámbito académico superior” (Carlino, 2005, p. 6), lo que es posible dado el **potencial epistémico** de las actividades de escritura, lectura y aprendizaje (Carlino, 2003; Carlino, 2005; Navarro et al., 2020).



## 2.2. Pedagogía basada en el género:

La comprensión y producción (oral y escrita) pueden ser comprendidas como acciones comunicativas que suceden en contextos específicos y reales, las que, debido a su recurrencia, pueden volverse más o menos estables. Dicha estabilidad permite reconocer los diferentes textos y aglutinarlos en categorías mayores que consideran sus dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas, es decir, en **géneros**<sup>1</sup>.

La pedagogía del género se define como la práctica pedagógica que comprende la enseñanza de géneros textuales en sus dimensiones tanto lingüísticas como sociales y culturales. Esta pedagogía ha sido interpretada de diversas maneras lo que ha generado prácticas heterogéneas, pero con el mismo objetivo de desarrollar las habilidades de producción y comprensión mediante el uso de distintos géneros profesionales y académicos, para ello se propone la enseñanza de los géneros como estrategias retóricas, como procesos y como recursos o herramientas culturales (Bawashi y Reiff, 2010).

Cada estudiante que ingresa a una carrera universitaria deberá conocer los géneros que allí circulan, de modo que pueda acceder al conocimiento especializado y, a la vez, sea capaz de producir textos variados y con distintos propósitos, que acrediten su manejo de determinados contenidos. Desde este punto de vista, aquello que se considera una expresión adecuada corresponde también a los contextos de comunidades discursivas específicas. Para responder a tal

especificidad, la pedagogía basada en el género propone un ciclo en el que 1) se explora el contexto académico; 2) se explora el género, identificando el contexto de uso y 3) se produce el texto ejemplar del género, en conformidad a las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales ya identificadas (Venegas et al., 2015).

Por ende, la noción de género considera a las y los participantes de una comunidad particular, implica la adecuación lingüística, los registros, los modos de organización del discurso y propósitos comunicativos que resultan fundamentales para aportar a la alfabetización académica.



<sup>1</sup>“Todo tipo de texto oral o escrito que circula en ámbitos universitarios a los fines de entrenar y evaluar competencias relacionadas con las disciplinas” (Vázquez y Laca, 2021, p. 230).

Lo anterior significa, entonces, que la pedagogía del género será un importante componente para trabajar la **Comunicación en lengua castellana**, ya que se podrán abordar los géneros prototípicos de las distintas comunidades académicas y desarrollar, en las y los estudiantes, la competencia comunicativa asociada a prácticas de lectura, escritura y oralidad, que será útil para desempeñarse con éxito durante los años de educación superior y, eventualmente, en sus respectivos campos laborales.

### 2.3 Conexiones comprensión-producción

Abordar las conexiones entre la comprensión y producción -tanto oral como escrita- en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de cada campo disciplinar resulta fundamental para una adecuada alfabetización académica.

Desde una perspectiva teórica, se ha establecido una relación lenguaje y cognición en que la comprensión y la producción se conectan, pues lo que se aprende en un ámbito se traspasa al otro (Parodi, 2014). Es así como ambos procesos se nutren mutuamente: se construyen sobre los conocimientos previos de los sujetos, posibilitan la incorporación de nuevos saberes, permiten el uso de información de manera estratégica y pueden aportar a la formación valórica de las personas. Ambos procesos se complementan en el sentido de que las representaciones mentales que los sujetos logran hacer a partir de los procesos de comprensión facilitan los procesos de producción tanto escrita como oral. Debido a que las y los estudiantes deben producir textos académicos adecuados a los contextos disciplinares específicos en los que participan y deben relacionar información proveniente de distintas fuentes, es que han de recurrir a estrategias que les permitan usar el conocimiento de forma eficiente, es decir, **uso estratégico de la información** (Paris et al., 1983).

Desde un paradigma constructivista (Parodi, 2014), las relaciones entre comprensión y producción son variadas: se caracteriza a estos procesos como interactivos, constructivos e interdependientes que cuentan con un sustrato cognitivo común, dentro de los cuales es posible identificar estrategias como la activación de conocimientos previos y la organización de géneros discursivos. Desde un punto de vista sociocultural, **todas las habilidades lingüísticas están influidas por la cultura en la que se emplean**. Por ello, resulta de vital importancia que la comunicación se encuentre situada, comprender que las prácticas letradas y orales se circunscriben en prácticas sociales, permitiendo la construcción de identidades, roles y la enculturación para formar parte de comunidades (Cassany, 2009). Asimismo, resulta evidente que las relaciones entre comprensión, producción y prácticas letradas y orales apoyan los procesos de aprendizaje en general.

Las conexiones antes comentadas pueden explicarse a partir de la existencia la **competencia comunicativa**, entendida como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Centro Cervantes Virtual), por lo que se incluirían dentro de ella el manejo estratégico de elementos socioculturales y lingüísticos. En el contexto internacional y en concordancia con los principios de la alfabetización académica, diversas instituciones han expresado su interés en fortalecer e investigar la competencia comunicativa en estudiantes de educación superior como el Espacio Europeo de Educación Superior o parte del estudio de viabilidad para la evaluación de competencias AHELO -Assessment of Higher Education Learning Outcomes- de la OCDE (Núñez, 2016).

Debido a este interés de gestionar la competencia comunicativa, es que surgió por iniciativa del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, el Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación<sup>4</sup> (2002) y MCER. Volumen complementario (2021). Estos documentos conforman un estándar internacional para el aprendizaje-enseñanza de la lengua castellana, pues establecen con claridad objetivos de aprendizaje enfocados en acciones, para cuya realización deben mobilizarse estrategias y competencias que se perfeccionan con la experiencia. Además, proponen alternativas de evaluación y facilitan el diálogo entre las y los profesionales vinculados a la enseñanza de la lengua, pues consideran el uso transaccional de la lengua, el uso para la evaluación y resolución de problemas en actividades como comprensión, expresión, interacción y mediación.



---

<sup>4</sup>En adelante, será referido como MCER.

## 2. Niveles de dominio de la competencia transversal Comunicación en lengua castellana PUCV

La **Comunicación en lengua castellana** tiene una relevancia indudable en la educación universitaria, al ser una **competencia transversal que influye directamente en el desarrollo de otras competencias**. Por ello, resulta imprescindible abordarla con un marco de referencia claro, situado, actualizado, que permita a las y los docentes de la PUCV impulsar aprendizajes significativos, académica y profesionalmente relevantes.

Toda competencia es factible de ser identificada, caracterizada y observada a partir de las actuaciones – vinculadas a un campo del saber– que los sujetos llevan a cabo en un contexto particular. Esta observación está determinada por la evidencia, resultados de las acciones de los sujetos y, para ser gestionada educativamente, su adquisición puede ser **diferenciada y progresiva en sucesivos niveles de dominio** (Castillo et al., 2009).

En el contexto internacional, el MCER. Volumen complementario (2021) considera como competencias comunicativas de la lengua la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la competencia estratégica<sup>5</sup>. En general, la competencia comunicativa posee descriptores que entrelazan los aspectos ya mencionados, pero **no necesariamente están orientados al desarrollo de textos académicos** (Vázquez y Laca, 2021).

Por lo anterior, para trabajar la competencia **Comunicación en lengua castellana en el contexto PUCV**, se desarrolló un modelo que considere específicamente requerimientos

asociados al **ámbito académico** que puedan influir directamente en el manejo que cada estudiante realiza en su campo disciplinar y, a la larga, en el profesional. El modelo PUCV contempla la existencia de tres niveles de dominio: **Inicial, Intermedio y Competente** y la competencia fue subdividida en **Comprensión oral y escrita, y Producción oral y escrita**. De esta manera, se agrupan habilidades lingüísticas, procesos cognitivos, estrategias, conocimientos y elementos socioculturales que confluyen para desarrollar dicha competencia a través de **indicadores** y se facilita la gestión de estos para la docencia y evaluación<sup>6</sup>.



<sup>5</sup>La competencia lingüística incluye aspectos gramaticales, léxicos, fonológicos y ortográficos; la sociolingüística, la adecuación sociolingüística; la pragmática, flexibilidad, cohesión, coherencia, fluidez, precisión, toma de turnos y desarrollo temático; y la competencia estratégica se aborda a través de actividades: comprensión oral y audiovisual; además, se considera la expresión oral, escrita y de mediación; estrategias de comprensión, expresión e interacción; interacción oral y escrita; y la mediación de textos, conceptos y comunicación.

<sup>6</sup>Es importante señalar que los niveles superiores incluyen los indicadores de los niveles inferiores.

## COMPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

NIVEL	INDICADORES
COMPETENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra la información contenida en diversos textos orales, escritos o multimodales de su campo disciplinar para comunicar sus conclusiones a otros.</li> <li>• Evalúa el contenido de los textos orales, escritos o multimodales para elaborar productos que evidencian pensamiento crítico asociado a su área disciplinar.</li> <li>• Reflexiona en torno al proceso cognitivo realizado para enfrentar textos orales, escritos y multimodales para aprender.</li> <li>• Aplica diferentes tipos de conocimientos y estrategias para resolver problemas asociados a la comprensión.</li> </ul>
INTERMEDIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara el contenido de diversos textos orales, escritos o multimodales de su campo disciplinar para comunicar investigaciones, aplicaciones o innovaciones.</li> <li>• Analiza contrastes contenidos en textos de su campo disciplinar.</li> <li>• Establece estrategias de apoyo con otros para el proceso de comprensión.</li> <li>• Da cuenta de sus procesos de control cognitivo a través del diálogo con otros.</li> </ul>
INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduce la idea principal del mensaje recibido, discriminándola de los detalles o ejemplos.</li> <li>• Es consciente del proceso cognitivo realizado para enfrentar una tarea, lo que verbaliza de manera oral o escrita.</li> <li>• Integra el contenido de un texto oral o escrito en un texto multimodal o en un párrafo dirigido a otros.</li> <li>• Construye el sentido global de la información de fragmentos o del texto oral, escrito o multimodal completo.</li> <li>• Establece relaciones semánticas causales, adversativas y correferenciales anafóricas, a nivel local, en los párrafos del texto.</li> <li>• Respeta los turnos de habla en interacciones orales.</li> </ul>

## PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

NIVEL	INDICADORES
COMPETENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja las características y propósitos de los géneros académicos de su campo disciplinar, lo que le permite seleccionar entre ellos para una situación comunicativa en particular.</li> <li>• Se expresa con adecuación al propósito comunicativo, a la audiencia y seleccionando los rasgos léxico-gramaticales pertinentes a la tarea, en diversos textos académicos.</li> <li>• Evalúa la confiabilidad de la información para integrarla en sus textos orales, escritos o multimodales.</li> <li>• Reflexiona acerca de las acciones ejecutadas para el cumplimiento de tareas comunicativas particulares.</li> <li>• Resuelve situaciones difíciles en la conversación.</li> <li>• Organiza los turnos de habla en una interacción comunicativa académica formal.</li> </ul>
INTERMEDIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra múltiples fuentes en textos orales y escritos con diversos propósitos.</li> <li>• Incorpora los gestos en sus interacciones verbales acordes al propósito comunicativo como apoyo a la lengua oral.</li> <li>• Maneja en forma adecuada el espacio de acuerdo con los géneros del ámbito académico (proxémica).</li> <li>• Produce un discurso fluido, presentando pausas intencionadas y libre de muletillas.</li> <li>• Analiza y controla las acciones ejecutadas para producir textos orales, escritos y multimodales.</li> <li>• Controla en su texto la presencia de características de la escritura formal en contextos académicos.</li> </ul>
INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecua textos a las características de una situación comunicativa particular (tema, propósito, audiencia).</li> <li>• Elabora resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales y/o síntesis de textos orales o escritos.</li> <li>• Conoce convenciones básicas de la comunidad universitaria y disciplinar que aplica a sus textos escritos y orales.</li> <li>• Transmite información clara y precisa, siendo capaz de explicar correctamente a través del uso de diversos tipos de estrategias.</li> <li>• Se expresa con una variedad de lenguaje formal adecuado al contexto universitario y académico.</li> </ul>

## 4. Referencias

- Alves, R., Limpo, T. y Joshi, M. (2020). Introduction to Reading-Writing Connections: The Integration Roads Ahead. En Alves, R., Limpo, T. y Joshi, M. (eds.), *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science* (pp. 1-7). Switzerland: Springer.
- Bawashi, A. y Reiff, M. (2010). From Research to Pedagogy Multiple Pedagogical Approaches to Teaching Genres. En *Genre An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy* (pp. 133-188). West Lafayette, Indiana: Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la Sapfesu*, XXXVI, 41, 39-52.
- Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 23 (3). Argentina: Universidad Nacional de La Pampa. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1531/153161430002/153161430002.pdf> <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1531/153161430002/153161430002.pdf>
- Carlino, P. (2001, 20 de junio). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas [Ponencia]. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7 (2), 43-61. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (Ed.). (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. <http://hdl.handle.net/10230/21294>
- Castillo, S. y Cabrerillo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Centro Cervantes Virtual (s.f.). Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 6 de enero de 2022: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

- Infante, M., Azogue, K. y Almeida, B. (2021). Desarrollo de la oralidad, una necesidad en los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 17(S2), 478-485.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Cervantes (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, e15(22), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 9(1), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4> <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Núñez, J. (2016). Alfabetización académica y competencia comunicativa en educación superior. *Revista UNAH INNOV@*, (3), 16–20. <https://doi.org/10.5377/unahinnov.v0i3.2381> <https://doi.org/10.5377/unahinnov.v0i3.2381>
- Paris, S., Lipson, M., y Wixson, K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Parodi, G. (ed.) (2020). Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Poblete, C., Córdova, A., Jélvez, L. y Arenas, L. (2021). Constructo del instrumento de evaluación de oralidad como competencia transversal, [https://docs.google.com/document/d/1P-mTd3WjwviKQElmWkUNMip\\_\\_uKd-x7Y/edit?usp=sharing&oid=112473566144604513876&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1P-mTd3WjwviKQElmWkUNMip__uKd-x7Y/edit?usp=sharing&oid=112473566144604513876&rtpof=true&sd=true)
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2020). *Modelo Educativo*.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015). *Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular de pregrado*.

- Rodríguez, D. y Valencia, M. (2012). Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral-cortesía verbal) desde un estudio realizado en la universidad del Quindío (Colombia). *Praxis*, 1(8), 106-117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907279.pdf>
- Vázquez, G. y B. Laca (2021). Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En J. Santiago y L. Díaz (Eds.), *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge Serie Advances in Spanish Language Teaching.
- Velásquez, M., Zamora, S. y Galdames, A. (2020). Constructo pretest y postest lectura y escritura, <https://docs.google.com/document/d/1g7CAyA5FERIXtfOcx5vE07TQRbkBU1Sa/edit?usp=sharing&oid=112473566144604513876&rtpof=true&sd=true>
- Velásquez, M. y Zamora, S. (2021). Constructos diagnóstico lectura y escritura, [https://docs.google.com/document/d/19ONqqC\\_tbu31KeAJn7RKvfHiE4mbuusS/edit?usp=sharing&oid=112473566144604513876&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/19ONqqC_tbu31KeAJn7RKvfHiE4mbuusS/edit?usp=sharing&oid=112473566144604513876&rtpof=true&sd=true)
- Venegas, R., Núñez, M., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.





VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

