

# El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos académicos de literatura

**Eva Margarita Godínez López**  | Universidad Autónoma de Querétaro (México)

egodínez21@alumnos.uaq.mx

**Josefina Alarcón Neve**  | Universidad Autónoma de Querétaro (México)

lalarcon@uaq.mx

*Es común que se solicite a los estudiantes escribir textos con un lenguaje académico variado, pero a menudo estos reciben una evaluación subjetiva. Por esta razón, es necesario describir objetivamente el léxico como indicador de competencia, tal como suele plantearse en rúbricas de evaluación, para que los estudiantes puedan desarrollar sus escritos con mayor apego al lenguaje académico especializado. En este trabajo nos propusimos correlacionar las características del léxico empleado por estudiantes de bachillerato en la clase de literatura con la calificación otorgada por jueces experimentados en el uso de rúbricas. El objetivo fue determinar si las diferencias en las características del léxico repercuten en cambios en la calificación. Para tal fin, se sometieron a evaluación experta 120 textos escritos por estudiantes en un bachillerato del centro de México y se hicieron pruebas estadísticas correlacionando el léxico con la calificación. Los resultados confirman la hipótesis de que los textos mejor evaluados son aquellos que empaquetan más información mediante palabras de contenido semántico y sustantivos y no tanto por usar un lenguaje variado. Los hallazgos de este estudio pueden contribuir a la enseñanza del léxico en la escritura académica, así como en el diseño de rúbricas para su evaluación más precisa.*

**Palabras clave:** léxico, textos escritos, literatura, evaluación, didáctica de la escritura, rúbricas.

## The lexicon in the evaluation and in the didactics of writing academic literature texts

*It is common for students to be asked to write texts with a varied academic language, but these often receive a subjective evaluation. Therefore, it is necessary to objectively describe lexis as an indicator of competence, which is usually raised in assessment rubrics, in order to facilitate that students can develop their writings with greater academic knowledge and didactic guidance. In this study we aimed at correlating some lexical features of texts written by high school students in literature class, with grades granted by judges experienced in the use of rubrics. The objective was to determine if the differences in the lexicon used changes the grading. For this purpose, an expert evaluation was carried out of 120 texts written by high school students in central Mexico, and statistical tests were performed to do the correlations. The results confirm the hypothesis that texts are better evaluated when they package more information using semantic content words and nouns, not so much for using a varied language. The findings of this study may contribute to the teaching of lexis in academic writing and also to the design of more precise assessment rubrics.*

**Keywords:** lexis, written texts, literature, evaluation, written didactics, assessment rubrics.

Recibido: 10/02/2019 | Aceptado: 28/10/2019

GODÍNEZ, E. M. y ALARCÓN, J. (2020). The lexicon in the evaluation and in the didactics of writing academic literature texts. *Lenguaje y textos*, 51, 69-79. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.11373>

## 1. Introducción

Para muchos jóvenes, las posibilidades de ingresar y mantenerse en el nivel superior dependen –además de factores socioeconómicos– de sus habilidades para insertarse exitosamente en las prácticas de discurso que caracterizan el ámbito académico. En México, exámenes institucionales recientes demuestran que los conocimientos sobre el sistema de la lengua y las habilidades para la escritura de la mayoría de los egresados del nivel medio superior<sup>1</sup> no son suficientes para asegurar su desarrollo académico y profesional futuros (ANUIES, 2014; Backhoff et al., 2011; CENEVAL, 2017; González, 2014; SEP, 2017; INEE, 2019), lo cual los coloca en situación de desventaja frente a quienes poseen las destrezas lingüístico-discursivas que exige la universidad (Bailey, 2007; Carliño, 2012; Schleppegrell, 2004).

En particular, algunos de los aspectos examinados en pruebas nacionales de habilidades verbales y conocimiento del español apuntan al dominio léxico: alrededor de la mitad de los jóvenes mexicanos fallan al identificar palabras incorrectas en un texto, al emplear sinónimos y antónimos, así como en tareas de extensión de conceptos y en la comprensión del significado textual de las palabras (Backhoff et al., 2011; Rivero, 2010; Zamudio, 2016). Esta problemática persiste a pesar de que durante su formación escolar los estudiantes participan en un proceso de expansión, sofisticación y especialización del vocabulario (Ávila, 1991).

Dicho proceso es estimulado por las exigencias del contexto académico

(Schleppegrell, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Zwiers, 2008), por la exposición a los géneros propios de las disciplinas, para cuya comprensión es crucial la disponibilidad de vocabulario (McNamara et al., 2004; Snyder y Caccamise, 2010), y, muy especialmente, por la necesidad de comunicar sus aprendizajes a través de la escritura de textos, los cuales son evaluados por los docentes, considerados expertos (Jarpa, 2015; Navarro y Brown, 2014; Navarro et al., 2019).

Aunque el dominio de los contenidos disciplinares de su asignatura puede ser la prioridad de los docentes al evaluar los textos de sus estudiantes, es probable que busquen ciertas cualidades discursivas. En este sentido, las elecciones lingüísticas que hacen los estudiantes en la escritura de sus textos revelan sus esfuerzos por construir y comunicar esos conocimientos y por insertarse de manera eficiente en una comunidad de aprendizaje disciplinar que les exige adentrarse en las convencionalidades del lenguaje especializado, cuyas características lo alejan de los usos cotidianos y coloquiales (Fang et al., 2006).

Este lenguaje se caracteriza por mostrar construcciones sintácticas más complejas que la oralidad, pero también por su densidad informativa, es decir, por el uso de una proporción alta de palabras de contenido semántico: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios; lo mismo que por la diversidad léxica, es decir, el uso de un vocabulario variado (Bailey, 2007; Chafe y Danielewicz, 1987; Schleppegrell, 2001; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli et al., 2012).

<sup>1</sup> El Sistema Educativo Mexicano se compone de tres niveles: el Básico (preescolar, primaria y secundaria, grados 0 a 9), Medio Superior (bachillerato/preparatoria, grados 10 a 12) y Superior, que considera la educación universitaria de grado y posgrado.

Se ha comprobado, además, que estas características son bien valoradas en los textos escolares (Berman y Nir, 2009, 2010; Scott, 2010; Berman et al., 2011); en particular, se ha subrayado la valoración positiva de un vocabulario especializado y no coloquial en este tipo de textos (Crossley y McNamara, 2012; Crossley et al., 2010; Crossley et al., 2011; Godínez y Alarcón, 2019; McNamara et al., 2009).

En relación con lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo determinar si el uso de un léxico diverso e informativamente denso, especialmente en el uso de sustantivos, tiene algún efecto en la evaluación de textos escritos por estudiantes de bachillerato en una clase de Español y literatura. Se planteó la hipótesis de que los textos que se acercaran más a las características convencionales del discurso académico en esos dos aspectos (variedad de vocabulario, densidad informativa) serían mejor evaluados por jueces expertos.

## 2. Método

Se hizo un estudio cualitativo y cuantitativo correlacional sobre un corpus de 120 textos escritos por tres grupos de estudiantes del último semestre de bachillerato, 60 hombres y 60 mujeres de entre 17 y 18 años, de una escuela privada del centro de México dirigida a un estrato socioeconómico medio y medio-alto, caracterizada por la atención que presta a la lectura y la escritura en el currículum.

Los textos fueron producidos en la clase de Español y Literatura, con el propósito de comparar dos obras literarias leídas durante el curso, con base en tres variables definidas en el libro de texto (Betancourt, 2009). La consigna fue planteada por la docente a cargo de los grupos en los

siguientes términos: “Escribe un ensayo comparativo sobre dos de las obras que leíste en el semestre. Usa tres de las variables del libro de Betancourt y guíate por los requisitos de la pauta de escritura”. Los estudiantes ya conocían la técnica del análisis comparativo de obras literarias, habían manejado previamente las variables comparativas y habían usado la misma pauta de escritura en otras ocasiones.

La pauta de escritura establecía los siguientes requisitos: mantener una estructura introducción-desarrollo-conclusión; comparar las dos obras elegidas con base en los términos tomados del libro; no enfocarse en la historia sino en los aspectos comparados; respaldar el análisis con un número mínimo de citas textuales referidas con el estilo APA; usar un lenguaje académico variado evitando repeticiones y ambigüedades, cuidar la ortografía y evitar la personalización. No había una extensión mínima requerida, por lo que los textos difieren en cantidad de palabras.

En la Tabla 1 se concentran las características de la tarea de escritura con la que se produjeron los textos del corpus.

Los textos fueron anonimizados con claves, se eliminaron las citas y referencias y se normalizó la ortografía para poder utilizar analizadores léxicos automatizados que midieron las siguientes variables: diversidad léxica, diversidad nominal, densidad léxica y densidad nominal, junto con la extensión de los textos en cantidad de palabras ortográficas y en cláusulas, que son una unidad de análisis que expresa un solo predicado o evento (Berman y Slobin, 1986); la segmentación en cláusulas fue manual.

La diversidad léxica es la proporción de palabras diferentes respecto del total de palabras ortográficas que constituyen un

**Tabla 1.** Características de la tarea de escritura.

Consigna	Obras a comparar	Aspectos de la pauta
<p>Escribe un ensayo en el que compares dos obras leídas durante el semestre. Para hacerlo, elige tres variables comparativas del libro de texto, y guíate con la pauta de escritura.</p>	<p><i>El extranjero, Crónica de una muerte anunciada, El viejo y el mar, Esperando a Godot, Bodas de sangre, Un tranvía llamado Deseo.</i></p>	<p>El ensayo debe tener una estructura introducción-desarrollo-conclusión, una tesis, la comparación entre las obras con base en tres variables y una conclusión. Debe haber al menos tres citas con referencias en estilo APA. Se debe usar un lenguaje variado y preciso, evitando repeticiones y ambigüedades, y adecuado al propósito del texto; mantener un tono objetivo e impersonal y cumplir con las normas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

texto (López, 2011); por su parte, la diversidad nominal es la proporción de sustantivos diferentes sobre el total de sustantivos en el texto (Ravid, 2006). La densidad léxica es la proporción de palabras con propiedades semánticas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) respecto del total de palabras ortográficas del texto (Halliday, 1985; Johansson, 2008; O'Loughlin, 1995; Ure, 1971), y la densidad nominal se observa en la proporción de sustantivos con respecto al total de palabras de contenido en el texto (Ravid, 2006), o bien respecto del total de cláusulas (Hess, 2013). En conjunto, estas variables son indicadores de un lenguaje más o menos variado y de una mayor o menor densidad informativa, pues los sustantivos presentan los referentes del discurso; los verbos, los procesos que se predicán de ellos, mientras que adjetivos y adverbios establecen escenarios, situaciones y maneras.

En el siguiente fragmento se ejemplifican las características del léxico en un texto del corpus:<sup>2</sup>

### Ejemplo A

1. La sociedad como la sátira perfecta.
2. Las ideologías durante el último siglo presentaron ideas nuevas de una manera muy constante,
3. conllevando la existencia de varios movimientos a la vez,
4. mismos que {aunque no necesariamente fueran opuestos,} sí eran muy diferentes,
5. <aunque no necesariamente fueran opuestos,>
6. ya que sus propósitos distaban
7. cuando se requería,
8. como es el caso de las siguientes obras {a comparar,} El viejo y el mar por Ernest Hemingway y El extranjero por Albert Camus,
9. <a comparar>
10. bajo las variables de escuela literaria, influencia y género. (14H01)

El fragmento del Ejemplo A tiene 81 palabras, 62 palabras diferentes (tipos) y

<sup>2</sup> La forma en que se destacan los indicadores del léxico en el ejemplo A no reflejan los verdaderos procedimientos de análisis y cálculo llevados a cabo en el estudio; tiene solo fines ilustrativos.

10 cláusulas. 48 palabras con contenido semántico (resaltadas), entre ellas 23 sustantivos (subrayadas), todos diferentes. La diversidad léxica de este fragmento es de 76%, la densidad léxica del 59%, un 48% de densidad nominal y 100% de diversidad nominal. En promedio, hay 2.3 sustantivos por cláusula.

En cuanto a la evaluación de los textos, en el proceso participaron cinco docentes de educación media superior y superior que emplearon una rúbrica de seis niveles adaptada de McNamara, Crossley y McCarthy (2009), misma que previamente se piloteó con tres jueces no participantes. La confiabilidad de las puntuaciones se validó con una prueba estadística.<sup>3</sup>

Con los datos se hicieron pruebas de regresión lineal múltiple en  $R^4$  para probar la hipótesis de que los textos mejor evaluados serían los que presentarían un léxico variado (mayor cantidad de palabras diferentes), un vocabulario amplio (mayor uso de palabras de contenido semántico) y una mayor concentración informativa mediante el uso de los sustantivos, en correspondencia con lo descrito en la teoría para este tipo de discurso.

### 3. Resultados

El conjunto de los textos tuvo una extensión media de 807 palabras o 112 cláusulas, sin contar las citas textuales ni las referencias; en la escala de 1 a 6 de la rúbrica se encontró un promedio de 3.7 y en general

las mediciones de densidad y diversidad resultaron muy semejantes a las observadas en textos escolares escritos por adolescentes o por adultos analizados en estudios previos. Estas semejanzas nos permitieron tratar a estos textos como un corpus académico y proceder a correlacionar multifactorialmente las calificaciones individuales con las características del léxico individuales. En la Tabla 2 se sintetizan estos datos, con mediciones de estudios previos como referentes.

**Tabla 2.** Mediciones de cada variable en el conjunto de los textos.

Variable	Media (DE)	Referente
Calificación de los jueces	3.7 (0.6)	3.2
Extensión en palabras ortográficas	807.1 (255.7)	NA
Extensión en cláusulas	112.3 (37.3)	NA
Diversidad léxica	73.1 (10.6)	80-105
Diversidad nominal	57.6 (8.2)	NA
Densidad léxica	49.6 (1.8)	39-40
Densidad nominal global	45.6 (4.2)	NA
Densidad nominal en la cláusula	1.6 (0.3)	1.09-2.05

**Fuentes:** Elaboración propia con información del corpus propio y de Berman y Slobin, 1994; Hess, 2013; Johansson, 2008; Malvern et al., 2004; McCarthy y Jarvis, 2010; McNamara et al., 2009; Ravid, 2006, y Ure, 1971.

**Notas:** DE=Desviación estándar. NA=No aplica.

El análisis estadístico demostró que las características del léxico, en interacción con la extensión en cantidad de palabras y cláusulas, modifican la calificación; esto significa que al cambiar alguna de las combinaciones, cambia también el sentido de la evaluación.

<sup>3</sup> Se usó la prueba Intraclass Correlation Coefficient (Shrout y Fleiss, 1979) en R. Se obtuvo un 72% de confiabilidad. Este resultado es moderado para Koo y Li (2016); cercano al 80% con que proceden McNamara et al. (2009), sobre un corpus de  $n=120$ . El método de evaluación de textos por jueces externos ha sido validado por numerosos estudios de desarrollo y psicolingüística (Berman y Nir, 2009; Crossley et al., 2010; Malvern et al., 2004; Nippold, 2010, entre otros); para este trabajo no se entrenó a los jueces, sino que fueron seleccionados por tener experiencia en el uso de instrumentos de evaluación, entre ellos las rúbricas.

<sup>4</sup> R es un entorno y lenguaje de programación con un enfoque al análisis estadístico desarrollado por Ross Ihaka y Robert Gentleman. Disponible en: [www.r-project.org](http://www.r-project.org).

En la Tabla 3 se presenta un resumen de estos efectos combinados sobre la calificación, con el tamaño del efecto y la probabilidad estadística de cada interacción. De entrada, estos datos revelan un equilibrio entre esos aspectos del léxico, el cual, al parecer, es necesario para que un texto sea bien valorado.

**Tabla 3.** Estimación de los efectos combinados sobre la calificación de los textos.

Interacciones	Efectos
Densidad nominal con diversidad léxica	F=5.47 (7 y 112 gl), R <sup>2</sup> =0.20***
Densidad léxica con cantidad de palabras	F=4.18 (7 y 112 gl), R <sup>2</sup> =0.15***
Densidad nominal global y en la cláusula	F=3.97 (7 y 112 gl), R <sup>2</sup> =0.14***
Diversidad nominal con densidad nominal	F=3.97 (7 y 112 gl), R <sup>2</sup> =0.14***
Diversidad léxica con cantidad de palabras	F=3.77 (7 y 112 gl), R <sup>2</sup> =0.14**

Fuente: Elaboración propia.

Nota: los valores de *p* se expresan con esta simbología: \* *p*<0.05, \*\* *p*<0.01, \*\*\* *p*<0.001

Los resultados de los modelos de regresión lineal múltiple muestran que las medidas de densidad en los textos son las que tienen mayores efectos sobre la variación en la calificación, mientras que la diversidad léxica mostró ser el factor de menor peso sobre la calificación. De cualquier forma, todas estas características del léxico mostraron tener importancia en la evaluación de los textos, aunque sí se puede determinar qué aspectos tienen mayor influencia.

Estas diferencias de grado pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Se evalúa positivamente que un texto tenga muchos sustantivos siempre y cuando haya un vocabulario variado.
2. Se evalúa positivamente que haya proporciones altas de palabras de contenido semántico en los textos largos, pero no en los cortos. Si hay menos palabras de contenido semántico o demasiadas hay más variabilidad en la calificación, o sea, ya no es tan fácil determinar si el texto será bien o mal evaluado.
3. La densidad nominal global y en la cláusula revela también un equilibrio: se evalúa bien que haya muchos sustantivos, siempre y cuando se distribuyan como máximo dos por cláusula. Una vez más, el defecto o el exceso vuelven imprecisa la valoración.
4. Igualmente, la densidad global de sustantivos es bien valorada, pero solo si al menos la mitad de ellos son diferentes. El que haya menos tipos diferentes de sustantivos parece ser penalizado, esto significa que la frecuente repetición de sustantivos no es bien vista por los evaluadores.
5. Finalmente, un vocabulario variado se califica bien en los textos largos, pero no en los cortos, aunque, por otra parte, una diversidad léxica demasiado alta repercute en una disminución de la calificación, incluso si los textos son largos.

En resumen, los indicadores de diversidad léxica, diversidad nominal y densidad informativa demostraron tener efectos diferenciados sobre la calificación otorgada por los jueces, pero no de manera independiente sino en interacción, y generalmente se relacionan con la extensión de los textos. Estas observaciones en el corpus analizado

permiten inferir un cierto patrón de equilibrio en las cualidades del vocabulario que obtiene mejores evaluaciones: no demasiado diverso pero sí compuesto por más palabras de contenido que palabras funcionales; más sustantivos, pero diferentes y no más de dos por cláusula.

La correlación entre las calificaciones y las características del léxico empleado en los textos se hizo evidente en la penalización de los extremos por carencia o por exceso. No obstante, hay que resaltar que no fue la diversidad léxica (un léxico variado en los textos) lo que tuvo más peso en una valoración positiva, sino que fueron las mediciones de densidad (proporción de palabras de contenido semántico y entre ellas, los sustantivos en la globalidad del texto y en la cláusula) las que mostraron tener mayor influencia en la evaluación de los textos.

Enseguida se ejemplifican estas relaciones del léxico con la calificación. Seleccionamos dos fragmentos de 9 cláusulas cada uno, de los textos que tuvieron la evaluación más baja y más alta de todo el corpus. Aunque debido a su extensión diferente en cantidad de palabras no serán comparables, presentamos los indicadores de los fragmentos con la intención de ilustrar sus diferencias.

### Ejemplo B

*En estas dos obras se logra mostrar de qué manera la sociedad ya tenía elegida la muerte. La vida es un camino por el cual todos pasan y la misma vida decide cómo y en qué momento será la muerte, y las acciones definirán si se es castigado o no en muerte.* (15M07).

El ejemplo B es un fragmento del texto con la puntuación más baja del corpus. Su

diversidad léxica es alta (73%), la mitad de las palabras ortográficas son palabras de contenido semántico (50% de densidad léxica), de estas, el 38% son sustantivos, que se agrupan en proporción de 1.1 por cláusula. El 88% de los sustantivos son diferentes.

### Ejemplo C

*Hemingway y Camus vivieron en la primera mitad del siglo XX; una época marcada por dos guerras mundiales, la guerra civil española, el existencialismo, el surgimiento y caída de dictaduras europeas y americanas, la bomba atómica; en resumen la suya fue una era de conflicto. Ambos hombres fueron testigos de la brutalidad de las grandes guerras; pues Hemingway participó en la primera y Camus en la segunda. Tal vez, el enfrentarse con un mundo tan violento los convirtió en los autores que fueron.* (14H19)

El fragmento mostrado en C corresponde al texto con la puntuación más alta del corpus. Su diversidad léxica también es muy alta (76%), hay un alto contenido semántico (58%), con el 51% son sustantivos, en una proporción de 2.7 por cláusula. Todos los sustantivos son diferentes. La principal diferencia entre los Ejemplos B y C es la densidad léxica y nominal, tanto global como en la cláusula.

## 4. Conclusiones

La hipótesis de este trabajo fue que los textos mejor evaluados serían aquellos que presentarían un léxico más cercano a las características convencionales del discurso académico: vocabulario variado y amplio (más palabras diferentes y más palabras de contenido) y una mayor concentración informativa mediada por la proporción de

sustantivos. Este razonamiento se basó tanto en las descripciones del léxico en la literatura previa, como en la consigna asentada en la pauta con la que escribieron los estudiantes, la cual indicaba el uso de un lenguaje variado y preciso, evitando repeticiones y ambigüedades, que con mucha probabilidad los habría motivado a diversificar el uso del léxico, pero también los habría llevado a intentar ser precisos en las palabras que empleaban, lo cual podría observarse cuantitativamente en las mediciones de las palabras de contenido léxico y en los sustantivos.

El hallazgo central de este trabajo es que la realización de la consigna de emplear un *lenguaje variado y preciso* no fue uniforme en todos los textos, y esa variabilidad tuvo su correlato en la evaluación, lo que da sustento a la hipótesis de que, en efecto, existen configuraciones del léxico en su variedad y en su densidad que pueden recibir una mejor o peor calificación. Esas combinaciones involucraron la cantidad de palabras diferentes, la proporción de palabras de contenido, la densidad y la variedad de los sustantivos junto con la extensión, lo cual resulta lógico ya que componen una unidad discursiva mayor que es el texto. Aun así, fueron las mediciones de densidad –no las de variedad– en el léxico las que más influyeron sobre la calificación.

Dicho de otro modo, un texto con muchas palabras diferentes no

necesariamente es percibido por los evaluadores como un texto académico bien logrado, por más que los profesores de lengua o de cualquier otra asignatura prioricen ese rasgo en sus pautas de escritura. La densidad nominal (la proporción de sustantivos en el texto y por cláusula) y la densidad léxica (la proporción de palabras de contenido en el total de palabras del texto) fueron mejores indicadores de variación, y esto puede estar relacionado con una expectativa de calidad del contenido temático de los textos por encima de la evitación mecánica de repeticiones.

Esta jerarquía es relevante para la didáctica porque gracias a los trabajos de Ure (1971) y Johansson (2008), se sabe que la densidad léxica es un medio válido para observar la “literacidad” en un texto y, por otra parte, la densidad nominal del texto producido puede ser un reflejo de la adquisición de algunas habilidades cruciales para el discurso académico, como empaquetar información densa y cohesionar el texto (Ravid, 2006). Estas habilidades pueden ser objeto de enseñanza en prácticamente cualquier espacio curricular mediante tareas complejas de escritura bajo modelaje y con pautas bien dirigidas, y cuidando que el diseño de instrumentos de evaluación ponga énfasis en estos aspectos del léxico en la producción de textos escolares, y así fortalecer la competencia académica de los estudiantes.

## Referencias

- ANUIES (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México. Desempeño en el EXHALING 2011. Recuperado de <http://asambleaanui.es.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>. Último acceso: abril de 2020.

- ÁVILA, R. (1991). Densidad léxica y adquisición del vocabulario: niños y adultos. En Hernández, C., De Granda, G., Hoyos, C., Fernández, V., Dietrick, D. y Carballera, Y. (coords.). *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América* (pp. 621-630). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- BAILEY, A. L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press.
- BACKHOFF, E., LARRAZOLO, N. y TIRADO, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la Educación Superior*, 160(4), 9-127.
- BERMAN, R. A. y NIR, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality. Global versus local? En Evans, V. y Pourcel, S. (eds.). *New direction in cognitive linguistics*, 421-440. <https://doi.org/10.1075/hcp.24.26ber>
- BERMAN, R. A. y NIR, B. (2010). The Language of Expository Discourse across Adolescence. En Nippold, M. A. y Scott, C. M. (eds.) (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*, 99-121. Nueva York: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203848821>
- BERMAN, R. Y SLOBIN, D. (1994). (eds.). Glossing and transcript conventions. En *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, 655-664. New York: Lawrence Erlbaum.
- BERMAN, R., NAYDITZ, R. y RAVID, D. (2011). Linguistic diagnostics of written texts in two school-age populations. *Written Language & Literacy*, 14(2), 161-187. <https://doi.org/10.1075/wll.14.2.01ber>.
- BETANCOURT, M. (2009). *Literatura comparada clásica*. México: McGraw Hill.
- CARLINO, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
- CHAFE, W. y DANIELEWICZ, J. (1987). Properties of Spoken and Written Language. En R. Horowitz y F. J. Samuels (eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. Nueva York: Academic Press.
- CENEVAL (2017). Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2015. EXANI-II Diagnóstico: Módulo Básico. Lenguaje escrito. Zona Centro-Occidente.
- CROSSLEY, S. A. y MCNAMARA, D. S. (2012), Predicting second language writing proficiency: the roles of cohesion and linguistic sophistication. *Journal of Research in Reading*, 35, 115-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x>
- CROSSLEY, S. A., SALISBURY, T. y MCNAMARA, D. S. (2011). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/0265532210378031>
- CROSSLEY, S. A., SALISBURY, T., MCNAMARA, D. S. y JARVIS, S. (2011). Predicting lexical proficiency in language learner texts using computational indices. *Language Testing*, 28(4), 561-580, <https://doi.org/10.1177/0265532210378031>
- FANG, Z., SCHLEPPEGRELL, M. J. y COX, B. E. (2006). Understanding the Language Demands of Schooling: Nouns in Academic Registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3803_1)
- GODÍNEZ, E. M. y ALARCÓN, L. J. (2019). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En Ch. Bazerman (Comp.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*, 155-179. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Writing Across the Curriculum Clearinghouse.
- GONZÁLEZ, R. O. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México. Desempeño en el EXHALING 2011. México: ANUIES.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

- HESS, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8316>
- JOHANSSON, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79.
- KOO, T. K., y LI, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- JARPA, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*, 221-255. Santiago de Chile: Ariel.
- INEE (2019). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de Educación Media Superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: INEE.
- LÓPEZ, H. (2011). Los índices de 'riqueza léxica' y la enseñanza de lenguas. En De Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña Gómez, M. (coords.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. I, 15-28.
- MALVERN, D., RICHARDS, B., CHIPERE, N. y DURAN, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development. Quantification and Assessment*. Londres: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511804>
- MCCARTHY, PH. M. y JARVIS, S. (2010). MTL-D, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381-392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- MCNAMARA, D. S., FLOYD, R. G., BEST, R. y LOUWERSE, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. En *Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences (ICLS '04)*. International Society of the Learning Sciences, 326-333.
- MCNAMARA, D. S., CROSSLEY, S. A. y MCCARTHY, P. M. (2009). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86. <https://doi.org/10.1177/0741088309351547>
- NAVARRO, F. y BROWN, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 55-100. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- NAVARRO, F., ÁVILA, N. y GÓMEZ, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Avaliação*, 11(31), 1-35. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- NIPPOLD, M. A. (2010). Explaining complex matters: how knowledge of a domain drives language. En Nippold, M. A. y Scott, C. M. (eds.) (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (41-61). Nueva York: Taylor and Francis.
- O'LOUGHLIN, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing* 12(2), 217-237. <https://doi.org/10.1177/026553229501200205>
- RAVID, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: *Noun Scale analyses*. *Journal of Child Language*, 33, 791-821. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007586>
- RIVERO, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior: Diagnóstico y propuestas. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 35-51.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>

- SCOTT, C. M. (2010). Assessing expository texts produced by school-age children and adolescents. En Nippold, M. A. y Scott, C. M. (eds.) (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders* (pp. 191-214). Nueva York: Taylor and Francis.
- SEP (2017). *Publicación de Resultados 2016. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA EMS)*. México: SEP-Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación.
- SHROUT, P. E. y FLEISS, J. L. (1979). Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- SNOW, C. E., y UCCELLI, P. (2009). The challenge of academic language. En Olson, D. R., & N. Torrance (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy*, 112-133. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- SNYDER, L. y CACCAMISE, D. (2010). Comprehension processes for expository text: building meaning and making sense. En Nippold, M. A. y Scott, C. M. (eds.) (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*, 13-39. Nueva York: Taylor and Francis.
- UCCELLI, P., DOBBS, C. L. y SCOTT, J. (2012). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- URE, J. (1971). Lexical density and register differentiation. En Perren, G. y Trim, J. (eds.). *Applications of linguistics*, 443-452. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAMUDIO, C. (2016). *Evaluación del Corpus EXCALE de escritura*. México: INEE.
- ZWIERS, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/IRA.