

# CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE INFORMES ACADÉMICOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mónica Tapia Ladino <sup>(a)</sup>, Beatriz Arancibia Gutiérrez <sup>(b)</sup> y Gina Burdiles Fernández <sup>(c)</sup>  
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

## Resumen

En el presente artículo, se presenta el resultado de una experiencia en pedagogía universitaria sobre la enseñanza de lengua materna. Específicamente se discute acerca de cómo se ha enfrentado la enseñanza y evaluación de la habilidad para escribir un tipo de texto de alto requerimiento en la actividad académica como es la elaboración de un informe.

La redacción eficiente de un texto como el informe es una tarea sobre la que muchas veces los estudiantes universitarios tienen poca experiencia. A su vez, es común observar que los profesores exigen estos tipos de escritos a sus estudiantes, pero ofrecen poca orientación sobre cómo llevarlos a cabo. Es tarea del profesor de lengua materna proveer de criterios generales para producir y evaluar escritos de este tipo.

El objetivo de este artículo es presentar una pauta que consta de 9 dimensiones, 31 indicadores y 4 categorías de calidad para evaluar tanto el proceso de escritura del informe de investigación como el producto final de éste.

**Palabras claves:** evaluación, redacción, escritos, informes de investigación

## Criteria for academic report evaluation of university students

### Abstract

In the following article, it is presented the result of a University pedagogical experience about teaching the mother tongue. It deals with the issue of how teaching and evaluating the skill of writing a high academic level text such as the elaboration of an investigation report has been faced.

The efficient writing of a text, such as the investigation report, is a task in which the university students have little experience with. At the same time, most professors demand these kinds of writings from their students, but give little direction about how to do them. So, it is the job of the language teacher to give the general criteria to produce and evaluate this kind of work.

The goal of this article is to provide a rubric that has 9 dimensions, 36 indicators and 4 categories of quality to evaluate the writing process of the investigation report as well as the result of this.

<sup>(a)</sup> La autora es Doctor en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile (2001) Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile (1996), profesora de Español por la Universidad de Concepción, Chile (1993). Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

<sup>(b)</sup> La autora es Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile (1997), profesora de Español por la Universidad de Concepción, Chile (1992). Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

<sup>(c)</sup> La autora es Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile (1998), profesora de Español por la Universidad de Concepción, Chile (1988). Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

**Key words: evaluation, redaction, writings, investigation reports**

## 1. Introducción

En el año 1998, la Universidad Católica de la Santísima Concepción incorporó a la malla curricular de primer año -prácticamente en todas las carreras- las asignaturas de Comunicación Oral y Escrita I y II. Estas, en una primera instancia, se abocaban a la enseñanza de ortografía y redacción básica general sin considerar los requerimientos específicos de cada carrera. Los resultados obtenidos en ese entonces con los estudiantes y el análisis de nuestra propia experiencia como docentes, junto con el estudio de las necesidades de las respectivas unidades académicas y el análisis de las diferentes mallas curriculares a la luz del perfil profesional de cada carrera, nos condujeron a reorientar los contenidos y metodologías en las asignaturas de Español, lo que se tradujo finalmente en el perfeccionamiento de los programas.

Observamos que la enseñanza de la ortografía ocupaba gran parte del tiempo disponible en aula y que ello no redundaba en una mejora sustantiva de la calidad de los escritos producidos por los estudiantes. Es más, muchos de nuestros alumnos no evidenciaban una mejoría en la presentación de sus escritos que fuera coherente con la importante presencia que los contenidos ortográficos siempre han tenido en el currículum de Enseñanza Básica y Media. Todas estas consideraciones motivaron que nos replanteáramos el objetivo de la enseñanza de lengua materna en la universidad.

Al respecto, la lingüística aplicada ha sido nuestro apoyo teórico fundamental. Los estudios en este ámbito vienen señalando hace ya tiempo que el aprendizaje de lengua materna no puede reducirse a la adquisición de normas y códigos, porque de ser así "la lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, (...) en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación"<sup>1</sup>. El aprendizaje de lengua ha de ser, pues, la adquisición y desarrollo de estrategias para comunicarse y debe hacerse cargo de que, cuando lo hacemos, rara vez usamos sólo palabras o frases aisladas. Es necesario, entonces, pasar del nivel oracional al nivel textual/discursivo<sup>2</sup>.

Habida cuenta de todo lo anterior y de que el interés de esta universidad por formar en el adecuado desempeño comunicativo obedece al espíritu de una formación más humanista e integral del estudiante universitario, nos dimos a la tarea de rediseñar las asignaturas de Español. En primer lugar, definimos que éstas debían orientarse al desarrollo de habilidades lingüísticas para el eficaz desenvolvimiento académico del estudiante. En segundo lugar, hemos trabajado por integrar los contenidos de modo que aquéllos que son de carácter gramatical aparezcan preferentemente en el marco de la elaboración de textos, es decir, en respuesta a necesidades comunicativas más reales. En consecuencia, hemos ido adecuando paulatinamente los contenidos al perfil profesional de cada carrera para que los alumnos escriban sobre temáticas propias de la especialidad. Dado que uno de los textos que más se utiliza en los primeros años de cada carrera para evaluar el desempeño académico -además de las pruebas escritas- es el informe y, considerando además que esta clase de escrito es una de las que más se asemeja en su formato a un seminario de título, nos pareció pertinente entrenar a los alumnos en su elaboración.

Cualquier innovación pedagógica presupone, además, reformular el sistema evaluativo, razón por la cual debimos abordar uno de los problemas más ingentes en nuestro medio educativo: la poca vinculación existente entre el proceso instruccional y su evaluación. Es común observar que

<sup>1</sup>Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). "Enseñar lengua". Editorial Anagrama, Barcelona, p 14.

<sup>2</sup>Álvarez, G. (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo", en *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 33, Universidad de Concepción, Concepción. pp. 93-94.

la mayoría de los alumnos se ve abrumada cuando debe realizar un trabajo de la envergadura de un informe, sobre el cual tiene escasa experiencia. A los profesores, en tanto, les resulta difícil explicitar claramente las instrucciones para realizar este tipo de tarea y objetivar las razones por las que obtiene una determinada evaluación. Frecuentemente el profesor de la especialidad corrige aspectos ortográficos y de redacción cuando ellos son muy evidentes, pero provee escasa información sobre los aspectos formales del texto en los que el alumno falla.

Como una manera de aportar a la solución de estos problemas, en este artículo nos planteamos como objetivo presentar una pauta para evaluar el desempeño de estudiantes universitarios de primer año en la elaboración informes escritos. Nuestra propuesta nace de la puesta en marcha de las innovaciones anteriormente señaladas y de nuestra práctica pedagógica como lingüistas, que nos han permitido recabar alguna experiencia sobre cómo enseñar a producir trabajos escritos y cómo, posteriormente, evaluarlos.

## 2. La producción de textos escritos como tarea de aprendizaje

Al escribir, se pone en acción una serie de estrategias de tipo cognitivo<sup>3</sup> que corresponden a un repertorio de procesos mentales de mayor o menor complejidad. Por tal razón, se entiende la producción textual como un proceso que básicamente involucra la definición de un propósito, la activación de información en la memoria acerca del tema y el tipo de texto, el planeamiento de la tarea, la organización de las ideas, la verbalización de éstas y la revisión o control de lo escrito<sup>4</sup>. El tipo de aprendizaje que adquiere (construye) el alumno mediante la formulación de trabajos escritos (informes de actividades -como el informe de laboratorio o de salida a terreno-; reseñas bibliográficas; informes de investigación; monografías, etc.) es fruto de una experiencia; de la búsqueda, selección, comprensión y síntesis de información proveniente de fuentes diversas; en definitiva, de la formulación, desarrollo y resolución de un problema. Todas estas tareas son de un nivel cognoscitivo superior y requieren de una interacción armónica entre las habilidades cognitivas y las habilidades comunicativas.

Subyace a este modo de concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la universidad la idea de que personas con educación superior deben alcanzar un dominio de la escritura que las sitúe en el nivel epistémico<sup>5</sup>, es decir, su competencia textual / discursiva<sup>6</sup> debe permitirles producir textos críticos, creativos, que den cuenta en forma coherente de los contenidos que quieren transmitir a la vez que se adecuen a los tipos textuales pertinentes a las condiciones de circulación y recepción de dichos escritos. Las implicancias pedagógicas de esta pretensión son profundas y comprometen primeramente a quienes enseñamos directamente lengua materna; sin embargo, dado que el conocimiento se vehicula principalmente mediante la lengua escrita, compromete también el quehacer pedagógico de todos quienes ejercen la docencia. Desde sus respectivas disciplinas, cada uno de los docentes universitarios debiera favorecer en sus estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas mediante la formulación de tareas de resolución de problemas que conduzcan a la utilización inteligente de la información, junto con la planificación y seguimiento de tareas de escritura que sean significativas. Todo ello contribuye al desarrollo de

<sup>3</sup> Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). "Strategies of discourse comprensión". Academic Press, New York.

<sup>4</sup> Para más detalles en este punto ver Flowers, L y Hayes, J. (1981). "Problem solving strategies for writing". Harcourt, New York.; Bereiter, C y Scardamalia, M. (1987). "The psychology of written composition". Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey. y Flower, L. (1993). "Problem solving strategies for writing". Harcourt, New York.

<sup>5</sup> Colomer, T y Camps, A. (1991). "Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre". Editorial Rosa Sensat /Ed, Barcelona, p 62.

<sup>6</sup> Álvarez, G. (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo"... Op. Cit.

una competencia en producción textual más madura.

Si aceptamos que la enseñanza-aprendizaje de lenguas es la enseñanza – aprendizaje de los distintos usos de la lengua, lograr un dominio epistémico supone que los individuos se inserten con propiedad en la cultura letrada y puedan participar de los intercambios de ideas que en ella tienen lugar. Desde este punto de vista, el manejo de la lengua con que se efectúan estos intercambios es un requisito indispensable.

Como es sabido, el español es hablado por un grupo amplio y heterogéneo de sujetos, por lo tanto, no es posible entender nuestra lengua como un todo unitario, sino como un conjunto de formas diferentes de habla. De entre las múltiples formas que adquiere el español según las variables geográficas, socioculturales y la situación de comunicación, lo más indicado es enseñar en las instituciones de educación la norma estándar general<sup>7</sup>. Esta variedad corresponde a aquella que es “propia de las situaciones formales, que se manifiesta tanto por escrito como oralmente y que se caracteriza por una elaboración y codificación apropiadas, que le permiten estar a disposición de cualquier miembro de la comunidad nacional. Todo ello en razón de que se le reservan funciones muy estimables para toda la sociedad culta, que generan actitudes positivas”<sup>8</sup>.

Como las situaciones de formalidad, por su naturaleza, son finitas es posible hacer una tipología de ellas. Una es, sin duda, la comunicación académica. Por tal motivo, según Wagner<sup>9</sup>, entre los textos en que se manifiesta la lengua formal, se encuentra el informe escrito.

### 3. Elaboración y evaluación del informe académico

En el desarrollo de líneas de investigación y en el diseño de modelos de escritura de trabajos académicos, la lingüística textual resulta ser una herramienta eficaz, puesto que especifica el repertorio de escritos que identificamos como “textos académicos” y permite a los estudiantes mejorar su competencia en la elaboración de este tipo de textos en la medida en que entienden los procedimientos de organización de la información que le son propios<sup>10</sup>.

El informe, en particular, es requerido en la actividad académica de diferentes especialidades. Debido a su grado de formalidad, en estos escritos debe haber “una selección de formas más esmeradas, lo que implica un evidente esfuerzo por parte del sujeto hablante, inversamente proporcional a su competencia lingüística”<sup>11</sup>. En estos trabajos, se reconocen aspectos generales que se presentan en todos los ámbitos de las ciencias y de las humanidades. Según Cassany<sup>12</sup>, los textos académicos se caracterizan por demostrar conocimientos o exponer los resultados de una investigación, por provenir de otros textos, por exigir una elaboración epistemológica de la información, por ser elaborados en el entorno inmediato del alumno, por tener como destinatario normalmente al profesor, por utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico, y por

<sup>7</sup> Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). “Enseñar lengua, .... Op. Cit. ; Gallardo, A. (1978). “Hacia una teoría de la lengua estándar” en *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol 16, Universidad de Concepción, Concepción.

<sup>8</sup> Wagner, C. (1989). “Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos”. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile. p 32.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ferrari, L. (1999) “La jerarquización de la información en reseñas producidas por estudiantes universitarios” en *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol 37, Universidad de Concepción, Concepción. p. 40.

<sup>11</sup> Wagner, C. (1989). “Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos” ... Op. Cit. p. 32.

<sup>12</sup> Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000) “Enseñar lengua ... Op. Cit. pp. 338-339.

seguir un formato que presenta limitaciones importantes para el proceso de composición.

Entre las partes constitutivas más frecuentes de un informe se cuentan el título, la introducción, los objetivos, el desarrollo temático, las conclusiones y las referencias bibliográficas<sup>13</sup>. Para que un estudiante elabore con éxito un informe académico, es necesario que conozca la estructura, función y característica de cada una de estas partes. Tan relevante como lo anterior, es que el alumno conozca la forma en que se evalúa un trabajo de este tipo.

Aunque el perfeccionamiento de las prácticas evaluativas ha avanzado mucho durante las últimas décadas y ha incorporado los diversos aspectos que encierra tanto para el alumno y el profesor como para el entorno educativo<sup>14</sup>, aún existe una fuerte tendencia a evaluar los trabajos escritos de los estudiantes de manera holística, general, en la que pocas veces se precisan los indicadores y los criterios de evaluación y en la que no se presta atención al proceso, sino al producto, en este caso, un informe escrito<sup>15</sup>. Esto presenta serios inconvenientes. Uno de ellos es que no permite la comprensión ni la solución de los errores o fallas, por lo tanto, no facilita la retroalimentación entre el alumno y el profesor. En otras palabras, tiene poco carácter formativo, ya que no proporciona, o lo hace muy escasamente, información útil para reorientar o remediar los aspectos más deficitarios del proceso de enseñanza –aprendizaje de la escritura. Otro inconveniente es el carácter autoritario que puede asumir la evaluación. En este sentido, por las implicancias éticas que reviste la evaluación del desempeño de las personas, es legítimo que los estudiantes sepan qué se espera de ellos y cómo se les va a medir sus logros.

Conforme a la premisa anterior, tomamos la decisión de elaborar un instrumento evaluativo que, por una parte, nos permitiera establecer categorías para señalar el grado de dominio alcanzado por los estudiantes y, por otra, nos permitiera definir con precisión los indicadores de sus desempeños, los cuales debían reflejar las capacidades cognitivas y comunicativas involucradas en la tarea. Se trata, por lo tanto de una propuesta en la que la evaluación en general se entiende como un "procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procedimientos educativos"<sup>16</sup>.

El enfoque evaluativo que sirvió como referencia para elaborar la pauta es el que se basa en objetivos<sup>17</sup>, el cual presupone el modelaje de algún aspecto de la conducta. Para que ello ocurra los objetivos deben ser expresados como logros, es necesario que sean informados previamente al educando y se deben proveer las condiciones para que se produzca su obtención. Además, según House<sup>18</sup>, no deben ser arbitrarios, pues ellos responden a la consecución del modelo.

<sup>13</sup> Para información sobre redacción de artículos científicos, ver Day, R. A. (1988). "Cómo escribir y publicar trabajos científicos". The Oryx Press, Washington.

<sup>14</sup> Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). "Comprender y Transformar la enseñanza". Ediciones Morata, Madrid. pp. 343-359.

<sup>15</sup> Cassany estima que la manera de evaluar la competencia escrita de un hablante debe apuntar no sólo a evaluar el resultado, sino el proceso. El autor señala que una perspectiva procesal "aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos, y pretende formarles como autores" Cassany, D.I. (1996). "Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito". Editorial Graó, Barcelona. p 22.

<sup>16</sup> Santibáñez Riquelme, J. D. (2001). "Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo". Editorial Trillas, México. p. 16.

<sup>17</sup> House, E.R. (1994) "Evaluación, ética y poder", Ediciones Morata, Madrid. Pp. 28-.

<sup>18</sup> Ibid.

Para la definición del nuestro objetivo, que era desarrollar en los alumnos la habilidad para producir un texto universitario formal, se consideró el tipo de texto (el informe) y las características del español estándar (norma culta formal). Esto nos proveyó de un modelo textual y de lengua como patrón de conducta que los estudiantes deben alcanzar.

Diseñamos, entonces, una escala de apreciación<sup>19</sup> que consta de 31 indicadores agrupados en 9 dimensiones (título, introducción, desarrollo, procedimientos, objetivos e hipótesis, resultados o presentación de datos<sup>20</sup>, conclusiones, referencias bibliográficas y calidad general del escrito). Cada uno de los indicadores puede ser evaluado según cuatro categorías de valoración (muy bueno, bueno, regular y deficiente)<sup>21</sup>, a cada de una de las cuales le corresponden sendos puntajes (3, 2, 1 y 0 puntos). Como cada una de las 9 dimensiones tiene un número distinto de indicadores, evitamos sobrevalorar algunas, estableciendo para cada aspecto un factor cuyo valor va de 0,25 a 1. De este modo, el título tiene un puntaje ideal de 3 puntos, la introducción, 6; el desarrollo, 12; los objetivos, 4,5; los procedimientos, 1,5; los resultados o presentación de datos, 7,5; las conclusiones, 3; las referencias bibliográficas, 4,5 y la calidad del escrito 12. En resumen, la escala presenta un puntaje ideal de 54 puntos en el que queda representado el peso específico de cada dimensión.

Si bien esta pauta no ha sido validada en un estudio específico, en nuestra práctica docente ha resultado ser un instrumento eficaz para evaluar los trabajos finales de curso.

<sup>19</sup> La escala de apreciación es un instrumento de observación cuyas categorías de valoración proporcionan la oportunidad de indicar diversos matices para la calidad, cantidad o frecuencia de cada una de las características de un comportamiento, proceso o producto por evaluar. Santibáñez Riquelme, J. D. (2001). "Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos ... Op. Cit. p. 119.

<sup>20</sup> Como en este acápite se pueden presentar tanto los datos obtenidos de algún procedimiento de observación (como un laboratorio) como de un procedimientos de medición de algún fenómeno (como los resultados de un encuesta) preferimos llamar "resultados o presentación de datos a este aspecto.

<sup>21</sup> Para aunar criterios en la asignación de estas apreciaciones, definimos el significado atribuido a cada categoría de evaluación de la siguiente manera: *muy bueno*: el rasgo se presenta en forma sobresaliente y sostenida, sin imperfecciones ni vacíos; *bueno*: el rasgo se presenta según lo esperado en el objetivo, con algunas imperfecciones subsanales, casi inadvertidas; *regular*: el rasgo se presenta en forma insuficiente en relación con lo esperado en el objetivo, con numerosas y reiteradas imperfecciones y vacíos; *deficiente*: el rasgo no se presenta o se presenta en forma contraria a lo esperado en el objetivo, lleno de imperfecciones y vacíos que lo hacen inaceptable. Santibáñez Riquelme, J. D. (2001). "Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos .... Op. Cit. p 121.

<sup>22</sup> Para este indicador recomendamos aplicar una sub escala de evaluación con un criterio arbitrario. De este modo, podemos señalar la siguiente escala para evaluar las faltas de ortografía 1-3: Muy bueno, 3-6: Bueno, 7-10: Regular, 11 y más: Deficiente.

## Pauta de evaluación para un informe escrito

	Muy Bueno (3)	Bueno (2)	Regular (1)	Deficiente (0)
<b>Título (x 0,25)</b>				
1) Presencia de palabras claves que expresan los contenidos principales del informe				
2) Claridad				
3) Concisión (sin palabras irrelevantes)				
4) Uso de lenguaje sencillo (directo)				
<b>Introducción (x 0,5)</b>				
5) Presentación de los antecedentes del trabajo				
6) Presentación del objetivo general del trabajo				
7) Reseña de las partes constitutivas del informe				
8) Motivación del interés del lector				
<b>Desarrollo (x 1)</b>				
9) Distinción clara entre el discurso propio y el ajeno (referencias bibliográficas)				
10) Pertinencia de las citas (cada referencia se justifica y cumple un rol determinante).				
11) Ordenación lógica de las citas (según fecha, tema, enfoque teórico, etc.)				
12) Selección exhaustiva de los antecedentes bibliográficos del tema				
<b>Objetivos (x 0,5)</b>				
13) Idoneidad del verbo que expresa el objetivo				
14) Interpretación unívoca de los objetivos				
15) Relación de los objetivos con el desarrollo teórico del trabajo.				
<b>Procedimientos (x 0,5)</b>				
16) Claridad y precisión que posibilitan el seguimiento				
<b>Resultados (x 0,5)</b>				
17) Ordenación según un criterio (según objetivos e hipótesis)				
18) Presentación clara de los datos				
19) Interpretación de cada resultado				
20) Énfasis de los hallazgos más relevantes				
21) Explicación de los datos contradictorios				
22) Simplicidad en la presentación de figuras (tablas, gráficos, etc)				
<b>Conclusiones (x 0,5)</b>				
23) Discusión sintética de los resultados en el marco del trabajo				
24) Objetividad en los comentarios sobre el trabajo				
<b>Referencias bibliográficas (x 0,5)</b>				
25) Presentación completa de los datos de las fuentes bibliográficas (autor, año, título, editorial, lugar de edición, etc.)				
26) Presencia de referencias bibliográficas actuales				
27) Coincidencia de las referencias con las citas presentadas en el desarrollo teórico				
<b>Calidad del escrito (x 1)</b>				
28) Corrección gramatical				
29) Interpretación unívoca de la redacción de ideas				
30) Ordenación coherente de las ideas				
31) Ortografía <sup>22</sup>				

Para que la aplicación de esta pauta de evaluación tenga un impacto favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante tener en cuenta algunas consideraciones previas. En primer lugar, el instrumento debe ser usado como un apoyo para modelar el desempeño lingüístico y científico de los estudiantes. Como hemos comentado, el desarrollo de habilidades comunicativas debe ser asumido como un trabajo de proceso del cual el producto final –el informe- representa el resultado. Por lo tanto, la evaluación debe ser aplicada con un criterio formativo más que para sancionar los errores. En segundo lugar, para dar cumplimiento a lo anterior, el instrumento debe ser conocido por los estudiantes al inicio del proceso, pues provee de criterios que permiten la autoevaluación y coevaluación<sup>23</sup> de escritos. Esto favorece la metacognición y el logro de mayor autonomía.

Finalmente, el instrumento ha sido concebido para ser aplicado en cualquier especialidad en la que los alumnos tengan que hacer trabajos escritos, ya que se ha elaborado en respuesta a cuál es el desempeño óptimo que debe alcanzar un estudiante en el uso de la lengua para elaborar trabajos escritos de buena calidad ajustados a la exigencia académica. Desde este punto de vista, es importante recalcar que se trata de un aporte de lingüistas que puede ser adaptado a las necesidades específicas de las especialidades.

---

<sup>23</sup> Ander-Egg, E. (1996). « La planificación educativa. Conceptos métodos, estrategias y técnicas para educadores». Editorial Río de la Plata, Buenos Aires.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. (1995). "Competencia discursiva y textual del hablante nativo" en Revista de Lingüística Aplicada, Vol. 33, Universidad de Concepción, Concepción. pp. 5-14
- Ander-Egg, E. (1996). "La planificación educativa. Conceptos y métodos, estrategias y técnicas para educadores". Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). "The psychology of written composition". Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- Cassany, D. (1995). "La cocina de la escritura". Editorial Anagrama, Barcelona.
- Cassany, D. (1996). "Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito". Editorial Graó, Barcelona.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz G. (2000). "Enseñar lengua". Editorial Graó, Barcelona.
- Colomer, T y Camps, A. (1991). "Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre". Editorial Rosa Sensat/Ed. 62, Barcelona.
- Day, R.A. (1988). "Cómo escribir y publicar trabajos científicos". The Oryx Press. Washigton.
- Ferrari, L. (1999). "La jerarquización de la información en reseñas producidas por estudiantes universitarios" en Revista de Lingüística Aplicada, Vol. 37, Universidad de Concepción, Concepción. pp. 39-52.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). "A cognitive process. Theory of writing", en College Composition and Communication, N°32, pp. 365-387.
- Flower, L. (1993). "Problem solving strategies for writing". Harcourt, New York.
- Gallardo, A. (1978). "Hacia una teoría de la lengua estándar" en Revista de Lingüística Aplicada, Vol 16, Universidad de Concepción, Concepción,.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1999). "Comprender y transformar la enseñanza". Ediciones Morata S.L., Madrid.
- House, E.R. (1994) "Evaluación, ética y poder", Ediciones Morata, Madrid.
- Santibáñez Riquelme, J. D. (2001). "Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo". Editorial Trillas, México.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) "Strategies of discourse comprensión". Academic Press, New York.
- Wagner, C. (1989) "Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos". Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.