

# **Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios**

## **Implementation of a guideline checklist designed to assess academic university reports**

**Mónica Tapia**

**Gina Burdiles**

**Beatriz Arancibia**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

---

### **RESUMEN**

La afiliación de un estudiante a una universidad se produce cuando demuestra que puede ser un lector autónomo y un escritor competente del discurso académico. Aunque uno de los escritos más requeridos en este contexto es el informe, los estudiantes universitarios suelen presentar dificultades para enfrentar esta tarea. Por otro lado, es poco frecuente que los docentes entreguen orientaciones precisas y explícitas para guiar el proceso de escritura.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la aplicación de una pauta elaborada para evaluar los aspectos más relevantes que debe considerar un informe universitario. La muestra observada correspondió a 17 informes elaborados en asignaturas de la especialidad por alumnos de dos carreras de la UCSC. La pauta que se aplicó constó de 24 indicadores, 9 dimensiones y 4 categorías de calidad. Los resultados evidencian el uso de la reproducción textual de fragmentos de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento.

**Palabras Clave:** evaluación, escritura, procesamiento de información, enseñanza superior, producción textual.

---

### **ABSTRACT**

The students's affiliation to a university takes place when s/he demonstrates that s/he can be an autonomous reader and a competent writer of academic discourse. Although one of the most required pieces of writing in this context is the report, university students usually present/display difficulties to face this task. On the other hand, it is a little frequent that teachers give precise and explicit directions to guide the writing process.

The objective of this article is to present/display the results of the implementation of a guideline checklist created to evaluate the most relevant aspects that a university report must take into account. The sample corresponded to 17 reports produced by students in the speciality subjects of two majors from *Universidad Católica de la Santísima Concepción*. The guideline checklist consisted of 24 indicators, 9 dimensions and 4 quality categories. The results demonstrate the use of the textual reproduction of fragments from the sources, neglecting the information processing, required to create autonomous, intentional texts that (re)construct knowledge.

**Keywords:** evaluation, writing, information processing, university teaching, textual production

---

## INTRODUCCION

La dinámica académica de la universidad exige que los alumnos demuestren constantemente que son individuos competentes. Sin embargo, al iniciar sus estudios universitarios, es sabido que muchos estudiantes no cuentan suficientemente con todas las competencias requeridas para un buen desempeño académico: estrategias de estudio, conocimientos generales y conciencia de los procesos intelectuales que deberán llevar a cabo.

La experiencia en aula junto con investigaciones realizadas en este ámbito ([Rojas & Umaña, 1987](#); [Pérez & Coletta, 1989](#); [Rinaudo, 1995](#); [Atienza & López, 1995](#); [Castellani, 1998](#); [Casco, 2000](#)) dan cuenta de que, en particular, los jóvenes demuestran tener dificultades para realizar las operaciones cognitivas implicadas en la comprensión y producción de textos de circulación académica, frecuentemente relacionados con áreas del saber muy especializadas. Nos parece que este desajuste entre lo que los alumnos hacen y lo que los profesores y las instituciones de educación superior esperan que hagan, sería una de las razones del fracaso y rezago académico. Los hallazgos provistos por la revisión bibliográfica confirmán que este es un fenómeno que también preocupa en otras universidades de Latinoamérica<sup>1</sup>. De hecho, el importante lugar que ocupan las actividades intelectuales en la universidad se evidencia en que la mayoría de los procesos evaluativos se basan en la valoración del saber por medio de textos escritos.

Para explicar las causas de éste y otros fenómenos que actualmente afectan a la educación superior, es preciso tener en cuenta los cambios que ésta ha experimentado como consecuencia del proceso de expansión de su cobertura. Este crecimiento ha llevado cambios cualitativos en la conformación del alumnado. En efecto, quienes ingresan a la universidad forman un grupo económico, social y culturalmente más heterogéneo que en el pasado. Muchos presentan, entre otras falencias, un dominio limitado del español estándar en que se dan los procesos de formación académica<sup>2</sup>.

Evaluar las habilidades que los estudiantes ponen en juego al momento de realizar una tarea de escritura frecuente como es la elaboración de un trabajo a partir de la revisión, selección e integración de información proveniente de diferentes fuentes, constituiría un aporte en el afán de lograr una educación superior más equitativa, que ofrezca oportunidades

al estudiante de alcanzar los estándares de dominio de su lengua materna para enfrentar con mayor éxito las exigencias de la vida universitaria y de la vida profesional.

## 1. Antecedentes

### 1.1. La afiliación del estudiante al mundo universitario

Para superar la brecha que separa al estudiante ideal del estudiante real que recién se incorpora a la universidad y para no anticipar o predecir resignadamente el fracaso, es preciso, por un lado, identificar las fuentes de esa disonancia y, por otro, no actuar como si naturalmente los alumnos contaran con todas las habilidades al ingresar a la educación superior.

Creemos, con Coulon ([1995, 1997](#)), que la incorporación de los jóvenes a la vida universitaria es el inicio de un proceso de aprendizaje: aprender el oficio de estudiante. Este proceso conduce a lo que el autor llama *afiliación institucional e intelectual*. Esto es, el cumplimiento de las reglas que le permiten al alumno conducirse de manera pertinente dentro de la institución y el dominio de las condiciones del ejercicio del trabajo intelectual, de sus códigos y su ideología, la cual se sustenta en la asunción de determinados valores y el rechazo de otros.

Como Casco ([2000](#)) puntualiza, la afiliación intelectual es un complejo proceso cognitivo, intersubjetivo y social, cuyas reglas son en su mayoría implícitas. Sin embargo, se expresan, para el estudiante, en prácticas tales como el uso de un determinado vocabulario; en la lectura y escritura de textos expositivos y argumentativos; en exposiciones orales; en el asentamiento de hábitos y estrategias de estudio; en la incorporación de ciertas rutinas de interacción en clases y en exámenes. Como tales prácticas se dan siempre en interacciones comunicativas específicas, con sus pares y profesores, la afiliación intelectual del estudiante pasa por el conocimiento de los códigos en que dichas prácticas se realizan, es decir, por la afiliación discursiva.

### 1.2. La afiliación discursiva

Según Casco ([2000](#)), la afiliación intelectual y discursiva del estudiante universitario se logra si:

1. desarrolla una conducta lectora autónoma, frecuente y crítica;
2. domina el código escrito, con preferencia en registro formal;
3. logra asignarle sentido a lo objetos institucionales y cognitivos del mundo académico.

Esto quiere decir que de ser un sujeto con escasa o nula experiencia en la lectura y producción de textos expositivos y argumentativos, el estudiante debe aprender no sólo las estrategias de lectura que le permitan comprender y producir dichos textos, sino además adecuar sus esquemas de conocimiento para procesar intertextos de manera crítica. En términos prácticos, esto se traduce, por ejemplo, en dejar de usar los textos sólo para encontrar información necesaria a fin de responder las preguntas de un examen y comenzar a usarlos para resolver problemas del mundo real.

En cuanto a la atribución de sentido a los objetos cognitivos del mundo académico, el desafío para los estudiantes es hacerse cargo de un conjunto no siempre explicitado de formas de valoración de las modalidades del saber, que constituyen una especie de *ideología institucional*: Incorporar el uso de fuentes documentales y bibliográficas con valor de prueba, respetar las convenciones de citación, preferir la demostración frente a la especulación y el pensamiento abstracto antes que el concreto, reconocer los pasos del método científico, exhibir formas de habla y repertorios léxicos legitimados para la exposición del saber, entre otros.

La sociedad actual requiere personas preparadas para enfrentar la complejidad del mundo real, que sean capaces de pensar críticamente y de analizar y sintetizar información para resolver problemas sociales, políticos, económicos y científicos. En este contexto, resulta válido señalar que la formación general del alumnado deberá orientarse a dotarlo de las competencias que le permitan hacer frente a esos nuevos desafíos.

Desde este punto de vista, cobran una vez más sentido las palabras de Paulo Freire ([1971](#)), al criticar lo quedan en una educación "bancaria", es decir, una educación cuyo objetivo era "depositar" información en el educando. La estructura era clara: el educador, poseedor de los conocimientos, era el encargado de transmitirlos. Poseer la información implicaba poder. Como bien lo señala Gómez ([2001](#)), nuestro mundo ha cambiado de modo radical en las últimas décadas. La información, cada día de modo más obvio, está a disposición de todos. El poder lo tiene ahora quien sabe cómo localizar la información que necesita; quien posee criterios propios para discernir entre los datos, con frecuencia contradictorios, que encuentra, y quien ha adquirido la capacidad para evaluar desde los diversos contextos la profusión de datos a los que tiene acceso.

### **1.3. El texto académico**

El texto académico se caracteriza por ser eminentemente referencial-representativo y por tener como finalidad ser soporte y transmisor del conocimiento. Se trata de un tipo de discurso altamente elaborado, caracterizado por el uso del registro formal de la lengua, por utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico ([Cassany, 2000](#)). En palabras de Wagner (1989) requieren de una "selección de formas más esmeradas, lo que implica un evidente esfuerzo por parte del sujeto hablante, inversamente proporcional a su competencia lingüística"

La estructura de este tipo de textos se basa, frecuentemente, en secuencias textuales descriptivas y argumentativas con un alto grado de generalización y abstracción semántica. La organización de la información atiende a un procedimiento de ordenamiento y jerarquización favorable al despliegue de conceptos e ideas en un formato que presenta limitaciones importantes para el proceso de composición ([Battaner, Atienza, López, & Pujol, 1997](#)). Además, puesto que normalmente este tipo de textos es el resultado de la consulta en diferentes fuentes de información, se despliegan en él múltiples formas de intertexto.

Desde el punto de vista de su producción, y tal como señaláramos en un artículo sobre evaluación de escritos académicos ([Tapia, Arancibia & Burdiles, 2002](#)), éstos son la manifestación de una habilidad compleja, el resultado de la puesta en acción de una serie de estrategias de tipo cognitivo que corresponden a un repertorio de procesos mentales de diversa complejidad: básicamente corresponden a 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 búsqueda, selección, comprensión y síntesis de información proveniente de fuentes diversas; la organización de las ideas, la verbalización de éstas y la revisión o control de lo

escrito ([Flowers & Hayes, 1981](#); [Bereiter & Scardamalia, 1987](#); [Flower, 1993](#)). Todas estas tareas son de un nivel cognoscitivo superior y requieren de una interacción armónica entre las habilidades cognitivas y las habilidades comunicativas.

Desde una perspectiva más amplia, que los estudiantes desarrollen adecuadamente dichas habilidades significa que logren un dominio de la lengua en el nivel epistémico ([Colomer & Camps, 1991](#)), es decir, una competencia textual / discursiva (Álvarez, 2001) que les permita insertarse con propiedad en la cultura letrada y hacerlos partícipes de los intercambios de ideas que en ella tienen lugar.

#### **1.4. La evaluación de escritos académicos**

A pesar de que en las últimas décadas ha sido posible constatar un notable perfeccionamiento de las prácticas evaluativas ([Gimeno, 1999](#)), en el caso de los trabajos de investigación aún se observa una tendencia a la evaluación holística del producto escrito, la que normalmente se evidencia en la carencia de indicadores o criterios explícitos que justifiquen la calificación asignada a un trabajo evaluado. Como mucho, surgen correcciones de aspectos ortográficos y de redacción cuando ellos son muy evidentes<sup>3</sup>.

La lingüística textual ha sido una herramienta eficaz para especificar las características formales de informe académico y para, a partir de éstas, diseñar un instrumento evaluativo que permita establecer categorías que señalen el grado de dominio alcanzado por los estudiantes y definir con precisión los indicadores de desempeño que reflejen las capacidades cognitivas y comunicativas involucradas en la tarea de escritura de este tipo de texto.

Como los trabajos de informe presentan rasgos similares independientes de la especialidad de cada disciplina, es posible determinar sus partes constitutivas más frecuentes. Entre ellas se cuentan el título, el índice, la introducción, el desarrollo temático, las conclusiones y las referencias bibliográficas ([Day, 1988](#)).

Generalmente, a los docentes de las asignaturas de especialidad les resulta difícil tanto dar orientaciones sobre la estructura textual de los informes como evaluarlos conforme a criterios explicitados a los alumnos. Para dar respuesta a esta inquietud, elaboramos ([Tapia, Arancibia & Burdiles, 2002](#)) una pauta compuesta de 36 indicadores organizados según 9 dimensiones de análisis. Cada uno de los indicadores puede ser evaluado según cuatro categorías de valoración, a cada de una de las cuales le corresponden sendos puntajes.

### **2. Diseño**

Este es un estudio exploratorio descriptivo de las características de los textos escritos elaborados por estudiantes universitarios.

#### **2.1. La muestra**

La muestra observada correspondió a 16 informes académicos reales, desarrollados en el marco de asignaturas de especialidad de tercer año de las carreras de Ingeniería Comercial e Ingeniería Informática de la UCSC. Para seleccionar los materiales, de un total de 60 trabajos recabados, escogimos analizar sólo aquellos que tenían registrada una nota, los cuales organizamos según 3 niveles de calificaciones: los que tenían nota de 6 a 7, de 5 a 6 y de 4 a 5. Como no había notas reprobatorias, no fue posible trabajar con este nivel. Con esos datos

estimamos la nota promedio original, la que corresponde al promedio de todas las calificaciones consignadas por los docentes que evaluaron los trabajos.

## 2.2. Metodología de análisis

Cada uno de los trabajos seleccionados fue evaluado con una pauta<sup>4</sup> elaborada para efectos de esta investigación, la que consideraba 7 dimensiones de análisis: *título, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y calidad del escrito*. Tal instrumento contenía 23 indicadores específicos relacionados tanto con aspectos formales como de contenido del proceso de escritura, los que fueron evaluados con valores correspondientes a 4 categorías de calidad: 3 puntos, eficiente; 2 puntos, suficiente; 1 punto, insuficiente y 0 puntos, no observado.

Con este procedimiento, se obtuvo un puntaje que finalmente fue convertido a nota en escala de 1 a 7, con 60% de exigencia. En la Tabla 1, se presenta la pauta aplicada para evaluar la muestra.

Junto con aplicar esta pauta, se observaron los comentarios que pudiera haber dejado registrados el docente que evaluó el trabajo.

Posteriormente, se comparó las notas que resultaron de la aplicación de la pauta con la calificación original, esto es, la que cada trabajo traía asignada por el docente que lo evaluó en el contexto de la asignatura.

Finalmente, los datos de cada una de las evaluaciones fueron vaciados a una planilla de cálculo Excel en la cual se estimaron los valores promedio por indicador y por dimensión. Para establecer una relación entre el puntaje obtenido en cada dimensión, la calificación promedio arrojada por este análisis y la calificación promedio original, se aplicó un Coeficiente de Correlación Lineal. De ese modo, se pudo establecer cuáles fueron los indicadores que presentaron mayor incidencia en las calificaciones globales.

Tabla 1. Pauta de evaluación de un informe escrito

### INDICADORES Excelente

03 puntos	Suficiente
02 puntos	Insuficiente
01 puntos	No observado
0 puntos	

### 1. TÍTULO

- 1) Presencia de palabras claves que expresan los contenidos principales del informe
- 2) Concisión (sin palabras irrelevantes)

## **2. ÍNDICE**

3) Listado jerarquizado de las partes con uso de algún sistema estandarizado de organización

4) Asociación del tema a la página

## **3. INTRODUCCIÓN**

5) Presentación del objetivo general del trabajo

6) Presentación de los antecedentes del tema

7) Presentación general de las partes del trabajo

## **4. DESARROLLO**

8) Uso e integración de la bibliografía a través de un sistema para referenciar fuentes

9) Distinción entre el discurso propio y el ajeno

10) Ordenación jerárquica de la información

11) Transiciones entre capítulos o tópicos

## **5. CONCLUSIONES**

12) Discusión sintética del contenido en el marco del trabajo

13) Objetividad en los comentarios

14) Proyecciones posibles

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

15) Presentación completa de los datos de las fuentes bibliográficas (autor, año, título, lugar de edición, editorial)

16) Ordenación de los datos según algún sistema

17) Coincidencia entre la fuente señaladas en la bibliografía y las que se señalan en el cuerpo del trabajo

## **7. CALIDAD DEL ESCRITO**

18) Corrección gramatical

19) Uso adecuado del léxico (precisión, registro formal)

20) Ordenación coherente de las ideas

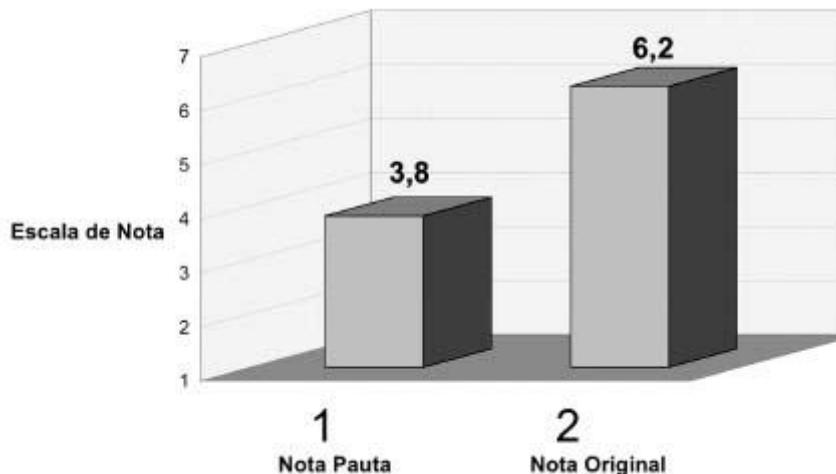
- 21) Uso adecuado conectores intra y extraoracionales
- 22) Puntuación
- 23) Ortografía

### **3. Resultados**

Se presentan los datos relacionados con la comparación entre calificaciones promedio; luego, los resultados generales por dimensión obtenidos con la aplicación de la pauta y, finalmente, el resultado de un análisis estadístico para determinar la relación entre las mediciones.

El Gráfico 1 presenta la comparación entre el promedio de calificaciones obtenidas con la aplicación de la pauta y el promedio de las calificaciones originales.

Gráfico 1. Comparación entre calificación obtenida con aplicación de pauta y calificación original

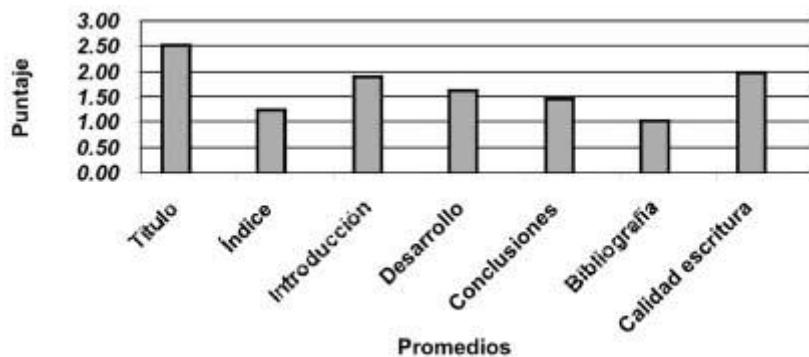


Observar una distancia importante entre el promedio de las calificaciones obtenidas con la aplicación de la pauta (3,8) y el promedio de las calificaciones originales (6,19). Al aplicar el estadístico paramétrico t de student, la diferencia entre los valores resulta significativa, al 1% y al 5% de significancia, ya que el valor de  $t_5$  supera el valor crítico de 2,45 y 1,69 respectivamente.

En el Gráfico 2, se presentan los promedios por dimensión, obtenidos al aplicar la pauta de evaluación de informes académicos. Estos promedios fluctúan entre 0 y 3 puntos y se correlacionan con 4 categorías de calidad (eficiente, suficiente, insuficiente, no observado).

Gráfico 2. Puntajes promedio por dimensión evaluada con

pauta



Al observar los datos del gráfico, se aprecia que los estudiantes se desempeñan mejor en la dimensiones *Título* la que consideraba los indicadores presencia de palabras clave y concisión y *Calidad de la escritura* que consideraba aspectos como ortografía, puntuación, cohesión y coherencia textual.

Los desempeños, cuyos promedios bordean el puntaje de suficiencia, son los relacionados con la *Introducción* que comprende la declaración de los objetivos, la presentación de los antecedentes del tema y de las partes del trabajo; el *Desarrollo*, que tiene relación con el uso e integración jerarquizada de la información, con la distinción entre el discurso propio y el ajeno, y con transiciones entre capítulos y tópicos; y las *Conclusiones* que se refieren a la discusión sintética y objetiva de lo expuesto y las proyecciones que se derivan del trabajo.

Los desempeños insuficientes, en tanto, corresponden a la dimensión *Bibliografía* - relacionada con la identificación completa, ordenada y sistemática de las fuentes de información utilizadas y la dimensión *Índice* relacionada con jerarquización de la información y asociación del tema a una página.

El mejor desempeño en la dimensión *Título* puede explicarse, porque es usual que, en relación con esta parte del trabajo, los alumnos asocien el tema global de la tarea asignada con el título del informe.

En contradicción con las calificaciones obtenidas con la aplicación de esta pauta, la calidad de la escritura aparece como suficiente. Este hecho se debe a que las características escriturales corresponden a las fuentes usadas, las que han sido copiadas, mayoritariamente, de manera textual y con una integración insuficiente.

El bajo puntaje obtenido en la dimensión *Bibliografía*, evidencia la carencia de información acerca de que es necesario, en todo trabajo académico, dar cuenta de las fuentes usadas y aplicar un sistema organizado para identificarlas y declararlas. Otro aspecto que refleja un desempeño deficiente, aunque parezca un tema menor, es el *Índice*. Sin embargo, como esta parte de un informe se relaciona con la concepción macro estructural del texto que se crea, es precisamente aquí donde se evidencia la capacidad del estudiante para, por una parte, dar cuenta de la organización jerarquizada de los temas expuestos y, por otra, escribir un texto autónomo que tenga en consideración a un potencial lector.

Para determinar cuál o cuáles de las dimensiones tuvieron mayor incidencia en la calificación promedio arrojada por la aplicación de la pauta y en la calificación promedio original, aplicamos un Coeficiente de Correlación Lineal (puntuación  $p$ ).

En la Tabla 2, se presenta la tabla con las puntuaciones  $p$  y la correspondiente ordenación de las dimensiones según el peso estadístico que tuvieron para las dos evaluaciones que se comparan.

Tabla 2. Ordenación de las dimensiones evaluadas según puntuación  $p$

1	Ranking según aplicación de pauta	Dimensión evaluada	Ranking según evaluación original	2
0.6130	1º	Calidad del escrito	5º	0.2724
0.5605	2º	Índice	7º	0.0940
0.4589	3º	Conclusiones	3º	0.3968
0.3033	4º	Introducción	6º	0.1100
0.3003	5º	Bibliografía	2º	0.5621
0.2451	6º	Título	4º	0.2811
0.2237	7º	Desarrollo	1º	0.6428

Al observar la tabla, se advierte que las dimensiones que más incidieron en la calificación promedio obtenida con la aplicación de la pauta (3,8) fueron la *Calidad del escrito* y el *Índice*, y que las dimensiones *Título* y *Desarrollo* son las que menos peso tuvieron en la asignación de esta nota.

Por su parte, el análisis estadístico indica que las dimensiones *Desarrollo* y *Bibliografía* fueron las que más incidencia tuvieron en la calificación promedio original (6,19) y que el *Índice*, la *Introducción*, la *Calidad del escrito* y el *Índice* no tuvieron gran incidencia en la asignación de la nota.

La dimensión *Conclusiones*, en tanto, ocupa el tercer lugar de importancia para ambas evaluaciones.

El ordenamiento que resulta de la evaluación realizada por la aplicación de la pauta deja en evidencia que las dimensiones que tuvieron más peso en la calificación global son aquellas que tienen que ver con la conciencia que el estudiante tiene de la tarea de escritura. Esto se relaciona fundamentalmente con construir para un lector virtual un texto autónomo, coherente, cohesivo y organizado que plantea aportes personales y en el que se evidencie una reconstrucción de conocimiento.

La alta incidencia que tienen las dimensiones *Desarrollo* y *Bibliografía* en la nota asignada por los docentes de la especialidad, indica que ellos valoran de sobremanera el acopio y transferencia de información y el uso de fuentes bibliográficas, en desmedro de otros aspectos. Cuando se analiza la forma y contenido del desarrollo de los informes analizados, se advirtió que ellos contenían abundante información sobre el tema requerido (descripción de una empresa y descripción de un sistema informático). De hecho, estas eran las zonas más extensas del trabajo, a diferencia de la introducción y las conclusiones que normalmente ocupaban menos de una carilla de escritura y que se podían atribuir a la autoría original del alumno dado que las características escriturales, a todas luces, no coincidían con las del desarrollo.

Por último, es necesario destacar que los trabajos que conformaron la muestra carecían de observaciones o comentarios de los docentes de la especialidad sobre los aspectos más sobresalientes o deficitarios que explicaran las calificaciones.

## CONCLUSIONES

Es importante señalar que la responsabilidad de alcanzar competencias en al área de la producción escrita para fines académicos no atañe sólo a los jóvenes. La universidad, en tanto institución formadora, tiene también que hacerse cargo de motivar la afiliación intelectual del estudiante que acoge. Esto es relevante en especial en el contexto de una sociedad que se plantea el desafío de superar las condiciones de inequidad en el acceso a una educación de calidad como vía para superar las inequidades en los planos social, económico y cultural.

Resulta llamativo que los trabajos observados hayan sido evaluados holísticamente por los docentes de la asignatura. El análisis estadístico deja en evidencia que los docentes privilegian la acumulación de información en desmedro del análisis crítico y procesamiento por parte del alumno. De ahí que los escritos resulten bien evaluados en los aspectos escriturales, dado que, generalmente, no corresponden a escritos originales o propios de los alumnos. Sin embargo, el análisis lingüístico de cada parte de los trabajos evidencia la ausencia de un sistema de jerarquización de la información, la indistinción entre el discurso propio y el de los textos utilizados, la escasa integración de las diversas fuentes y la nula coincidencia entre lo señalado en la bibliografía y lo declarado en el cuerpo del trabajo. Se evidencia el uso de la reproducción textual de los fragmentos movilizados, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re) construyan conocimiento.

Los resultados revelan, en este ámbito, que los estudiantes presentan una competencia comunicativa deficiente, en términos de que el adecuado uso de sistemas de jerarquización de información y la declaración e integración de fuentes son, entre otros, aspectos que revelan la consideración que el alumno - escritor tienen de su eventual profesor - lector.

En síntesis, los hallazgos en la observación de trabajos reales demuestran el escaso conocimiento sobre los modelos de textos que los estudiantes universitarios deben manejar para desempeñarse de manera eficiente<sup>6</sup>. Como se trata de aspectos que están fuera del dominio de los alumnos, es la institución Universidad la que debe proveer de modelos textuales que orienten de mejor manera el trabajo del estudiante. Al parecer, lo que ocurre es que el alumno tiene una idea de lo que es un escrito universitario que no se apega a las exigencias impuestas por su entorno.

Es necesario advertir que la baja calificación promedio obtenida con la aplicación de la pauta puede atribuirse a que ella está diseñada para evaluar, fundamentalmente, los procesos escriturales que demanda la elaboración de un informe universitario y no pondera tanto el que el estudiante haya encontrado y usado información suficiente. El énfasis en uno u otro aspecto es, precisamente, el dilema que los docentes enfrentan al asignar trabajos de investigación y posteriormente evaluarlos. Creemos que no se puede desatender el desarrollo de competencias que permitan al alumno usar la información para integrarla a un texto propio, dado que esto es lo que lo habilitaría para desarrollar con eficiencia tareas de mayor envergadura como una tesis.

Por lo tanto, podemos afirmar que se hace necesario incorporar al currículo de la formación transversal la preocupación por proveer herramientas a los estudiantes para que alcancen competencias que les permitan un desempeño eficiente en el

ámbito universitario y, en consecuencia, se favorezca la retención y egreso de sus carreras, y la equidad en los procesos de formación, de modo que la excelencia académica no se restrinja sólo a quienes, desde su ingreso, cuentan con las competencias requeridas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Casco ([2000](#)) presenta al respecto un interesante estudio en el que da cuenta de esta realidad en la universidad pública argentina.

<sup>2</sup> Según ha señalado el Foro para la Educación Superior "...existe la generalizada percepción de que los alumnos de la educación superior cada vez están menos preparados para enfrentar las exigencias académicas de ésta. Chile no es excepción en esto a los países que han experimentado procesos de expansión de la cobertura de la enseñanza postsecundaria. La generalidad de las instituciones de formación terciaria, lejos de reconocer este fenómeno y actuar en consecuencia, siguen orientando su enseñanza al "alumno ideal", dejando al "alumno real" con limitadas oportunidades de aprender" ([MINEDUC, 2000](#)).

<sup>3</sup> Como planteáramos en Tapia, Arancibia & Burdiles ([2002](#)), uno de los principales inconvenientes que tiene este tipo de evaluación es su carácter poco formativo, pues proporciona escasa información útil para reorientar o remediar los aspectos más deficitarios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

<sup>4</sup> Este instrumento es adaptación una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios ([Tapia, Arancibia & Burdiles, 2002](#)).

<sup>5</sup> El valor crítico obtenido en la prueba t de student fue de 9,87.

<sup>6</sup> Este hallazgo concuerda con una evaluación del conocimiento metacognitivo de las habilidades que despliegan los estudiantes a la hora de producir un escrito que considera procesar información de diferentes fuentes. En este caso, los puntajes más bajos correspondieron a la dimensión Texto, entendida como la idea que el sujeto tiene acerca de las características y finalidades de un determinado tipo de texto. *Evaluación de la metacognición en el procesamiento de información para elaborar escritos en el ámbito universitario* (Tapia, Arancibia & Burdiles, enviado para su publicación).

## REFERENCIAS

Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción. [ [Links](#) ]

Atienza, E., & López, C. (1995.). El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 10-11, 123-129. [ [Links](#) ]

Battaner, P., Atienza, E., López, C. & Pujol, M. (1997). Característiques lingüísticas i discursives del text expositiu, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, 11-30. [ [Links](#) ]

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. [ [Links](#) ]

Casco, M. M. R. (2000). *Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario*. Ponencia presentada en el V Congreso de ALAIC, Santiago de Chile. [ [Links](#) ]

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó. [ [Links](#) ]

Castellani, D. (1998). La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios. *Intersecciones*, 2(2), 11-30. [ [Links](#) ]

Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat /Ed. 62. [ [Links](#) ]

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós. [ [Links](#) ]

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. París: Puf. [ [Links](#) ]

Day, R. (1988). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: The Oryx Press. [ [Links](#) ]

Flowers, L., & Hayes, J. (1981). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt. [ [Links](#) ]

Flower, L. (1993). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt. [ [Links](#) ]

Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo. [ [Links](#) ]

Gimeno, J., & Pérez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. [ [Links](#) ]

Gómez, J. L. (2001). Educación y Globalización: el hipertexto en el futuro de la enseñanza. *Cuadernos Americanos*, 86, 155-197. [ [Links](#) ]

MINEDUC. (2000). *Foro de la Educación Superior*, [En línea]. Disponible en: <http://www.mineduc.cl>. [ [Links](#) ]

Pérez, S., & Coletta, V. (1989). *Evaluación de la expresión escrita de los bachilleres que ingresan a LUZ (Núcleo Maracaibo), Trabajo de ascenso*. Maracaibo: Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. [ [Links](#) ]

Rinaudo, M. C. (1995) *Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos*. Córdoba: Universidad de Córdoba. [ [Links](#) ]

Rojas, M., & Umaña, R. (1987). Análisis de muestras de expresión escrita en estudiantes de secundaria. *Letras*, 15-17, 101-108. [ [Links](#) ]

Tapia, M., Arancibia, B., & Burdiles, G. (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios. *REXE*, 1, 117-125. [ [Links](#) ]

 **Correspondencia:** Mónica Tapia ([mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl)). Tel: (56-41) 735241. Fax: (56-41) 735201. Calle Alonso de Rivera 2850 (altura Paicaví 3000), Concepción, Chile.

Recibido: 28 de marzo de 2003 Aceptado: 26 de mayo de 2003