

UNA HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTES RAMAS DEL CONOCIMIENTO

ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

MARTA SAMPER HERNÁNDEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Se presupone del alumnado universitario, por el nivel académico que cursa y con independencia del área de conocimiento a la que pertenece, que está relativamente preparado y ha adquirido la competencia comunicativa necesaria para, entre otras destrezas, poder expresarse con corrección por escrito; no obstante, la bibliografía, junto con la práctica docente, refiere que son numerosos los errores que cometen los estudiantes en esta etapa educativa en los diferentes formatos textuales que utilizan. Así se desprende, entre otros, de los apartados introductorios de trabajos tan diversos como el de Brizuela Rodríguez (2016), en Costa Rica, o el Vargas Sánchez y Rivera Jurado (2015), en Cádiz, o de los resultados de la investigación de Álvarez Álvarez y Boillos Pereira (2015) sobre alumnado de la Universidad de Deusto, por citar solo algunos ejemplos del ámbito hispánico bastante alejados entre sí geográficamente.

Como afirma Brizuela Rodríguez (2016, p. 350), la competencia comunicativa, en la que –recordemos– se inserta la estrictamente lingüística, “es fundamental si se toma en cuenta que buena parte de las labores de un estudiante universitario consiste en plasmar por escrito sus conocimientos”. La limitación en la escritura acarrea, en algunos casos, falta

de comprensión del mensaje e, incluso, de la intención con la que ha sido creado, por parte del destinatario; así aparece, por ejemplo, en los resultados de la investigación de Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015, p. 81). En este sentido, nos parece muy interesante una de las conclusiones a las que llegan estas autoras, quienes, a partir de la revisión de las respuestas que dan 85 estudiantes del Grado en Educación Primaria a una de las preguntas del examen final de *Lenguaje y destrezas comunicativas I*, observan “poco control de los aspectos formales de uso de la lengua, incluso de aquellos que comprometen la representación del conocimiento por el que van a ser evaluados” (Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015, p. 76).

En la investigación que aquí se presenta nos centraremos precisamente en el empleo erróneo o inadecuado de algunos aspectos formales, de carácter concreto, en los textos escritos que constituyen nuestro corpus. Consideramos igualmente importante, por supuesto, la atención a otros elementos textuales y cognitivos imprescindibles en la elaboración de un producto escrito, como los que evidencia Parodi Sweis (2000) con la referencia a estrategias como “el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea y audiencia asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural”, entre otras. El análisis de estos aspectos permite a este autor llegar a la conclusión de que existe un importante porcentaje de “escritores inmaduros que no logran abordar la tarea de escritura en forma eficiente”. Sin embargo, las características específicas de nuestro proyecto, que, como se verá más detalladamente en el apartado 3, integra textos y evaluadores pertenecientes a diferentes disciplinas universitarias, hacen aconsejable establecer, en principio, una limitación de los criterios de evaluación a algunos más concretos, comunes y fácilmente reconocibles con independencia de la especialidad a la que se pertenezca. El interés fundamental que nos mueve es la confección de una herramienta de análisis que permita que todos los docentes, y no solo los especialistas en cuestiones lingüísticas, puedan servirse de ella para realizar un diagnóstico inicial de los principales problemas en la competencia escrita de sus estudiantes. Se trata, obviamente, de un primer paso que posibilite el diseño posterior de estrategias concretas

para la mejora de esta competencia en los discentes de diferentes ámbitos del conocimiento.

En los siguientes apartados se expondrán, en primer lugar, los objetivos principales que perseguimos con este trabajo. Seguidamente se realizará una breve presentación tanto del grupo de innovación educativa como del proyecto específico con los que se vincula la investigación para, a continuación, describir con detalle el instrumento de análisis que pretendemos dar a conocer a la comunidad investigadora y educativa.

2. OBJETIVOS

Este trabajo persigue dos objetivos fundamentales: el primero es presentar el Grupo de Innovación Educativa (GIE) *Lectoescritura en la universidad* y el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) derivado de él, ambos vinculados a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). El segundo, proponer una herramienta de evaluación de la competencia escrita de alumnado universitario de distintas ramas de conocimiento a partir del análisis de los errores más frecuentes que comete en sus textos.

3. PRESENTACIÓN DEL GIE Y DEL PIE

El GIE de la ULPGC “Lectoescritura en la universidad” se compone de nueve integrantes vinculados a diferentes ámbitos de conocimiento. Aurelio Rodríguez Pérez, Ángel Becerra Bolaños y Luis Alberto Henríquez Hernández pertenecen al de Ciencias de la Salud, en concreto, a Medicina y Veterinaria; María Hernández Herrera, al de Ciencias Sociales; y los cinco miembros restantes, al de Humanidades: Antonio Becerra Bolaños, Nayra Pérez Hernández y Belén González Morales se integran en el área de Literatura Española e Hispanoamericana, y Marta Samper Hernández y Ana María Pérez Martín, en la de Lengua Española.

El PIE que ha puesto en marcha este grupo, titulado “La competencia escrita en los últimos cursos de disciplinas científicas, sociales y humanísticas de la universidad”, tiene como finalidad principal valorar la competencia escrita de estudiantes universitarios, vinculados a las

diferentes ramas de conocimiento a las que pertenecen sus integrantes, a partir de la identificación de los errores que resulten recurrentes en sus producciones, para establecer una taxonomía de esos errores y proponer recursos sencillos para el autoaprendizaje.

Para ello, se recurre a la lingüística de corpus, con el convencimiento de que solo a partir de un adecuado diagnóstico de las carencias relativas a la competencia lectoescritora del alumnado se podrán proponer instrumentos y estrategias que contribuyan a minimizarlas.

El corpus inicial del que partimos, susceptible de modificación a partir del número real de textos producidos, consta de un total de 261 posibles muestras escritas por estudiantes de los últimos cursos de las asignaturas y titulaciones que figuran en la tabla 1.

TABLA 1. Número de estudiantes por asignatura y titulación

Número de estudiantes	Asignaturas	Titulaciones	Otros beneficiarios
55	Veterinaria Legal y Deontología	Grado de Veterinaria (ULPGC)	El alumnado de las titulaciones
112	Prácticas Clínicas	Grado de Medicina (ULPGC)	
27	Sociolingüística del español	Grado de Lengua Española y Literaturas Hispánicas (ULPGC)	
15	Estudios monográficos de literatura española contemporánea		
9	Teatro hispanoamericano		
17	Prácticas externas	Grado de Lenguas Modernas (ULPGC)	
26	Logística Comercial	Doble Grado de ADE y Marketing (UFV)	
Total			
261			

Fuente: elaboración propia

La configuración de este corpus responde al alumnado específico de cada uno de los componentes del grupo de investigación y a las distintas disciplinas que imparte. Aunque, por supuesto, no se pretende recoger una muestra representativa de toda la población universitaria, para lo

que haría falta un número mucho más elevado de textos, sí se busca llegar a unas conclusiones que no se limiten estrictamente a un tipo u otro de estudios, sino que puedan englobar a los estudiantes de disciplinas científicas, humanísticas y sociales. Las diferencias cuantitativas en el número de muestras se compensan con la extensión que estas presentan¹.

4. PROPUESTA DE HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

El siguiente paso para la consecución del objetivo principal del proyecto ha sido el diseño de un instrumento que posibilite el análisis riguroso y la evaluación de los textos escritos que componen el corpus. Nos parece que se trata de un aspecto fundamental, incluso imprescindible, ya que, si no se parte de una herramienta común para los diferentes correctores, los resultados que se obtengan pueden estar sesgados. En este sentido, Ruiz Terroba *et al.* (2017, p. 109), basándose en diversos especialistas y en referencia concretamente a las rúbricas (el último paso de nuestra propuesta de evaluación), afirman que “estas garantizan una mayor fiabilidad en la corrección tanto entre diversos correctores (fiabilidad intercorrector) como entre el mismo corrector en distintas ocasiones (fiabilidad intra-corrector)” precisamente porque incluyen criterios explícitos, a los que habría que sumar, como complemento, el uso de ejemplos y la formación de los correctores sobre su manejo.

Para el diseño del instrumento de evaluación, y tras un dilatado proceso reflexivo, proponemos su distribución en tres fases, que comentaremos enseguida con detenimiento, desde la más concreta y cuantitativa hasta la más general y cualitativa. La explicación de estas diferentes fases constituyó el objetivo principal de la celebración de un primer seminario del GIE, que fue concebido con una doble finalidad: por un lado, la de evitar posibles dudas que interfirieran con la adecuada revisión de los subcorpus, en consonancia con la idea de que la tarea de evaluación

¹ Como se ha apuntado anteriormente, el diseño del corpus se encuentra aún en una fase inicial, susceptible por tanto de modificaciones con respecto a la propuesta original, pero el criterio de proporcionalidad entre las diferentes muestras textuales que lo componen es una condición de obligado cumplimiento para lograr que los resultados tengan el grado de fiabilidad que se pretende.

“requiere de calificadores expertos que proporcionen juicios consistentes y concordantes entre sí” (Brizuela Rodríguez, 2016, p. 351); por otro lado, se consideró imprescindible contrastar la propuesta con el resto de los integrantes del proyecto, para así mejorarla con sus aportaciones, que implican, en principio, la adopción de otros puntos de vista diferentes del propio de los especialistas en materias lingüísticas. En este mismo sentido, partimos de la base de que este instrumento complejo es un primer boceto que tendrá que irse consolidando a medida que se vaya poniendo en práctica; solo de esta manera podremos conocer las fortalezas y las debilidades que presenta, así como las amenazas y oportunidades que supone.

4.1. PRIMERA FASE: NÓMINA DE ERRORES

En primer lugar, nos propusimos establecer una relación de las carencias lingüísticas más habituales en los textos redactados en español. El objetivo fundamental de este paso es el de que todos los revisores partamos de una nómina acotada de elementos que, por un lado, facilitará la tarea de diagnosis textual y, por otro lado, permitirá el análisis homogéneo y riguroso de los textos que conforman el corpus.

Se exponen a continuación los criterios seguidos a la hora de diseñar este listado:

- Para la selección de los elementos lingüísticos concretos, nos hemos basado en publicaciones diversas como la de Schere (2020), Bassi Follari (2016), Paredes *et al.* (2013, 2019) o Mayor Serrano (2010), así como en nuestra propia experiencia personal a lo largo de más de 20 años de docencia universitaria en el ámbito de la lengua española.
- Una de las condiciones que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar la nómina de errores es que, en consonancia con el carácter transdisciplinar de todo el proyecto, esta herramienta debe ser adecuada para los diferentes perfiles de los docentes que van a realizar la labor de revisión. Por tanto, se ha procurado prescindir de elementos excesivamente técnicos y priorizar los fenómenos más recurrentes en el español escrito actual,

de acuerdo con las publicaciones que hemos citado anteriormente.

- Si bien los hemos denominado de forma general como errores, en algunos casos, muy pocos (quesuismo, uso del infinitivo como verbo principal, confusión entre oraciones pasivas reflexivas e impersonales con *se*, uso galicado de *a* + infinitivo, aparición de marcas de oralidad o empleo inadecuado de los conectores), se trata más bien de usos inapropiados que se recomienda evitar. Los hemos incluido en esta nómina precisamente para comprobar su índice de frecuencia en las producciones escritas del alumnado universitario.
- Con el objetivo de facilitar la tarea a los revisores no especializados, al lado de cada fenómeno se ha añadido algún ejemplo concreto, en letra cursiva y en el que se ha resaltado en negrita el rasgo al que se alude, para su rápida identificación; en la lista que aparece más adelante, se ha mantenido al menos uno de ellos para que sirva de modelo. Además, en algunos casos, los fenómenos trabajados se acompañaban de hipervínculos específicos a las páginas web de la FundéuRAE o del Blog de Lengua con información complementaria que podía ser resultar aclaratoria. Todos los fenómenos fueron explicados –y discutidos– en el seminario del que se habló anteriormente, celebrado el pasado 20 de diciembre.
- Finalmente, hemos seleccionado 32 fenómenos frecuentes, que se distribuyen en 4 apartados fundamentales: (1) puntuación, (2) ortografía, (3) nivel morfosintáctico, (4) nivel textual. Estos errores son los que se detallan en la lista que sigue:

(1) Puntuación:

1. Uso de coma entre sujeto y verbo: **Rubén**, *es un médico encantador*.
2. Uso simultáneo de coma y puntos suspensivos: *Compramos pinzas, separadores, cánulas,...*

3. Uso simultáneo de *etc.* y puntos suspensivos: *Compramos pinzas, separadores, cánulas, etc...*

4. Ausencia de la coma con marcadores discursivos: *no obstante, sin embargo, es decir, esto es, por lo tanto, así pues, por ejemplo, en efecto...* *Juan llegó temprano, sin embargo no pudo aparcar.*

5. Uso de una sola coma con estructuras explicativas cuando debería haber dos: *Belén que vive en Madrid, vino para las vacaciones.*

6. Uso incorrecto del punto y coma por los dos puntos: *Para el hospital es necesario adquirir material; pinzas, separadores y cánulas.*

7. Uso de los dos puntos sin elemento introductor: *Fuimos a enfermería a pedir: pinzas, separadores y cánulas.*

8. Uso de mayúscula tras dos puntos dentro del mismo párrafo: *Lorca vivió en varias ciudades: En primer lugar, en Granada...*

9. Empleo conjunto de coma con paréntesis de apertura: *El año de publicación de El Quijote, (1605), Cervantes se echó una novia.*

(2) Ortografía:

10. Uso incorrecto de las tildes (ausencia o presencia): *exámen, tésis*, partículas interrogativas sin tildar (*No se sabe cuanto duran los síntomas*).

11. Otros errores: *z/c/s, b/v, h/ausencia de h, porque/por que/porqué/por qué...*; *haya (haber)/halla (hallar)*; por ejemplo, *idiosincracia, condisión; hechó el liquido sobrante...*

12. *Ósea, osea* (por *o sea*).

13. *Sobretudo* (por *sobre todo*).

14. *A parte* (por *aparte*).

15. *Sino/si no* (confusión en su uso): *No vino el médico nuevo, si no su sustituto / Sino viene el médico nuevo, habrá que buscar quien lo sustituya.*

(3) Nivel morfosintáctico:

16. Oraciones con infinitivo como verbo principal: *Por último, insistir en la importancia de este tema.*

17. Oraciones con gerundio como verbo principal: *El autor se mudó a Bogotá. Siendo esa la ciudad de nacimiento.*

18. Uso incorrecto del gerundio para expresar posterioridad: *El autor se mudó a Bogotá, licenciándose en Derecho al año siguiente.*

19. Uso incorrecto del gerundio en lugar de una oración subordinada explicativa: *Se encontró un paciente presentando síntomas COVID.*

20. Pluralización del verbo *haber* con significado existencial: *Podrán haber muchos pacientes de COVID durante las próximas semanas.*

21. Casos de *le* fósil (inmovilización del clítico en singular cuando su referente es plural): *Hay que decirle la verdad a los pacientes.*

22. Quesuismo (uso de la secuencia *que su* en lugar de *cuyo*): *Acudió a consulta un paciente que su hermana era hipocondríaca.*

23. Dequeísmo (introducción errónea de la preposición antes de la conjunción *que*): *Es obvio de que existe un problema grave de atención sanitaria.*

24. Queísmo (omisión incorrecta de la preposición delante de la conjunción): *La vida del paciente depende que se le inter venga con urgencia.*

25. Uso incorrecto de *deber / deber de* (si implica obligación, no debe aparecer *de*): *Los pacientes deben **de** acudir a su centro de salud antes que al hospital.*

26. Uso de pasivas reflejas por impersonales reflejas: *Se **contrataron** a dos nuevos entrenadores.*

27. Uso de impersonales con *se* por pasivas reflejas: *Se **expone** a continuación las principales conclusiones del trabajo.*

28. Uso concordado de la locución *tratarse de* (esta locución es impersonal –no tiene sujeto– y, por tanto, ha de ir necesariamente en singular): *El virus **se trata de** una afección gastrointestinal.*

29. Empleo de la estructura galicada *sustantivo + a + infinitivo*: *Los pacientes **a ingresar** están en boxes.* Aunque actualmente, debido a la frecuencia con que aparece, se acepta su uso en algunas construcciones concretas, para el análisis se cuantificarán todos los casos en que se emplee este calco del francés.

(4) Nivel textual:

30. Uso inadecuado de marcas de oralidad: expresiones como *en plan, tipo, rollo...*

31. Repetición de los mismos conectores, sin que haya variación.

32. Revisión de la adecuación del valor semántico de los conectores: *sin embargo* (cuando no expresa contradicción o inconveniente), *así pues* (cuando no indica consecuencia), *no obstante* (cuando no hay contradicción).

4.2. SEGUNDA FASE: EXCEL Y VOLCADO DE DATOS

Tras la localización de los distintos fenómenos, el siguiente paso ha sido la elaboración de una hoja de Excel que permita al equipo cuantificar los errores cometidos por los estudiantes. Creemos que es muy importante esta labor de cuantificación como paso previo al de aplicar la

rúbrica, ya que nos va a permitir trabajar con datos concretos y no de manera impresionista. Del mismo modo, la recopilación en Excel de todos los casos que se han encontrado en los textos, así como del contexto lingüístico en el que estos se ubican, implica la creación de una base de datos a la que acudir ante cualquier duda o voluntad de comprobación que pueda surgir, por lo que actúa en favor de la transparencia y el rigor metodológicos.

FIGURA 1. Secuencia inicial de la hoja de Excel para el volcado de los datos

A	B	C	D	E
Código: Sigla asignatura + N°	Numerar correlativamente	Copiar la oración concreta donde esté el error		
DOCUMENTO	ORACIÓN DENTRO DEL TEXTO	TEXTO	COMA SUJIV	
1 SL1		Pienso de que Labov fue un sociolingüista que su principal virtud fue que le dio a los investigadores muchas herramientas.	1	0
2 SL1		Trudgill, fue otro hinvestigador, sobretodo en el Reino Unido	2	1
3 SL2			1	
4 SL2			2	
5 SL2			3	
6 SL3			1	
7 SL3			2	
8				

FIGURA 2. Secuencia intermedia de la hoja de Excel para el volcado de los datos

L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
ORTOGRAFÍA									
8. MAY TRAF	9. COMA+i	10. TILDÉ	11. LETRAS	12. O SEA	13. SOBRE TO	14. APARTE	15. SINO/ SI N	16. INF PCPA	17. GERUND PG
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1	0	0	0	0

FIGURA 3. Secuencia final de la hoja de Excel para el volcado de los datos

AK	AL	AM	AN
OTROS	N ERRORES	0=F, 1=M Sexo/género	Observaciones
0	4		
0	3		
	0		
	0		
	0		
	0		
	0		
	0		

Fuente: elaboración propia

A continuación se detallan con detenimiento las consideraciones establecidas para la elaboración del Excel:

- Como puede observarse en la columna D de la figura 1, hemos tomado la oración como unidad mínima de análisis, partiendo de su concepción como la secuencia que se encuentra separada por puntos correctamente utilizados (hay que tener en cuenta que, en algunos casos, el punto y seguido se coloca de forma equivocada, como se muestra en el ejemplo 17 de la nómina de errores).
- Si avanzamos de izquierda a derecha, encontramos que en la columna A se recoge el número que representa cada oración con errores en el total del corpus analizado (ya sea por especialidad, en un primer momento, ya sea el general, una vez unidos todos los estudios particulares). Seguidamente, se coloca el código del texto en concreto, que se compone de una primera sigla referida a la asignatura de la que se trata y un número que remite al número del texto dentro de ese subcorpus. En el caso que vemos recogido, están representados –como botones de muestra– los exámenes 1, 2 y 3 de la asignatura *Sociolingüística del español*. La tercera columna (C) se refiere al número del caso dentro de ese examen o trabajo concretos.
- Ya hemos señalado que en la columna D aparecen las distintas oraciones en las que se han registrado errores; en cada una de las entradas, se marcan en color rojo los casos en los que se detectan fallos. Además, se han dispuesto las casillas de tal manera que se pueda leer la totalidad del texto, con lo que se garantiza una primera impresión visual de la cantidad de errores encontrados.
- Después de la columna D, se encuentran 32 columnas que remiten a los 32 fenómenos seleccionados, cuyos nombres aparecen, de manera abreviada, en la fila superior para una mejor orientación de la persona evaluadora. Se marcarán con 0 (cero) aquellos que no se detecten en la oración en cuestión, y con 1 aquellos que sí aparezcan en ella. Por ejemplo, en la segunda

fila, tenemos un caso de coma entre sujeto y verbo, otro de uso incorrecto de *h* y un último de la locución *sobre todo*; si observamos la columna E (figura 1), la correspondiente al uso incorrecto de coma entre sujeto y verbo, vemos que se ha marcado el error, al igual que en las columnas O (uso incorrecto de las letras) y Q (*sobretudo*) de la figura 2.

- La columna AK (figura 3) se ha reservado para la incorporación de algún otro fenómeno que pueda resultar llamativo por su frecuencia, pero que no aparece en la lista inicial.
- La columna AL recoge, mediante la correspondiente fórmula, la suma de los fallos encontrados en cada oración; al mismo tiempo, la última fila se destina a la suma de cada error en concreto, de modo que podamos conocer, automáticamente, cuántos se dan en todos los subcorpus, así como en el corpus general.
- Por último, en la columna AM se refleja la variable sociológica sexo/género (al masculino se le ha asignado el 0, y al femenino, el 1), que se ha introducido con la finalidad de comprobar si tiene alguna relación con la aparición de un número mayor o menor de errores en los textos universitarios, mientras que la AN se ha reservado para posibles observaciones.

4.3. TERCERA FASE: RÚBRICA

La última fase de esta propuesta de herramienta consiste en el diseño de una rúbrica que permita valorar la competencia de los estudiantes de manera cualitativa teniendo en cuenta si en sus exámenes o trabajos se recogen más o menos errores de puntuación, ortografía, morfosintaxis o de carácter textual, además de servir a los discentes como instrumento rápido de autoevaluación². Para determinarla, al igual que ocurriera con la nómina de errores, se llevó a cabo un proceso de reflexión complejo,

² Una valoración de las ventajas e inconvenientes con respecto al empleo de las rúbricas en la educación superior y una reflexión sobre su validez puede leerse en Cano (2015) y en la bibliografía que allí se menciona. Para su caracterización, puede verse el apartado inicial del artículo de Alcón Latorre (2016).

sobre todo, en lo relativo a los distintos niveles de logro y a la conveniencia de establecer más o menos grados de división con respecto a esos niveles. El resultado final, una rúbrica analítica que contempla cuatro niveles competenciales (por lo tanto, con carácter discriminatorio, ya que no hay un grado intermedio) en la producción escrita del alumnado universitario, es el que se muestra en las líneas siguientes de forma simplificada; en cada uno de los niveles, los números corresponden a los indicadores considerados, que coinciden con los cuatro apartados en los que hemos distribuido los fenómenos lingüísticos:

- Competencia escrita muy adecuada: 1) el uso de la puntuación (coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos) siempre o casi siempre es correcto; 2) la ortografía (tanto en letras aisladas como en palabras) siempre o casi siempre es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto (empleo del infinitivo y del gerundio, de los regímenes preposicionales, de las oraciones pasivas reflejas e impersonales, de la concordancia) siempre o casi siempre es correcto; y 4) la redacción del trabajo siempre o casi siempre es adecuada (sin marcas de oralidad) y está cohesionada (uso variado y preciso de los conectores). Además, se ha añadido que el trabajo o no contiene o presenta muy pocos errores y estos no dificultan la comunicación.
- Competencia escrita adecuada: 1) el uso de la puntuación generalmente es correcto; 2) la ortografía en general es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto generalmente es correcto; y 4) la redacción del trabajo en general es adecuada y está cohesionada. En este nivel, se ha incluido que el trabajo presenta algunos errores y estos dificultan la comunicación en contadas ocasiones.
- Competencia escrita poco adecuada: 1) el uso de la puntuación a veces es correcto; 2) la ortografía a veces es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto a veces es correcto; y 4) la redacción del trabajo a veces es adecuada y está poco cohesionada. A los anteriores criterios se suma que el trabajo presenta

bastantes errores y estos dificultan la comunicación en varias ocasiones.

- Competencia escrita nada adecuada: 1) el uso de la puntuación nunca o casi nunca es correcto; 2) la ortografía nunca o casi nunca es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto nunca o casi nunca es correcto; y 4) la redacción del trabajo nunca o casi nunca es adecuada y no está cohesionada. En este caso, el trabajo presenta muchos errores y estos dificultan la comunicación en numerosas ocasiones.

Si bien no es lo habitual, ya que suelen adquirirse de forma conjunta (al menos así nos lo indican la experiencia y la bibliografía), puede ocurrir, como es lógico, que un determinado alumno haya alcanzado cierto grado de destreza en uno de los apartados de los que se compone la rúbrica (por ejemplo, en el relativo a la ortografía), pero no lo haya logrado en los otros tres; por eso, para establecer el nivel de competencia escrita que posee el alumno, le hemos asignado a cada uno de los indicadores un valor del 25 % del resultado final. En definitiva, no se trata de evaluar con una nota numérica concreta (como podría ser entre 0 y 10) la producción escrita del alumnado, sino de determinar el grado de consecución de su competencia escrita.

5. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores hemos intentado presentar una serie de instrumentos, concebidos como una sola herramienta de carácter complejo, que nos permitan evaluar la competencia escrita de los estudiantes universitarios de diversas disciplinas de conocimiento (científicas, sociales y humanísticas) a partir de la identificación de los fallos que resultan recurrentes en sus producciones. Así, pretendemos llegar, de manera empírica, a una taxonomía de errores propios de este nivel de formación (y, posiblemente, de otros inferiores, con los que se prevé trabajar en un futuro) y, a partir de ellos, proponer recursos para el autoaprendizaje que resulten sencillos, prácticos y aplicables para este alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a Belén González Morales, una de las integrantes del GIE, su sabia y generosa aportación al proceso de elaboración de la rúbrica y sus acertadas reflexiones acerca de la lista de errores.

Asimismo, este trabajo ha sido financiado por los fondos europeos *Next Generation EU* (NGEU) bajo el “Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia (UNIDIGITAL) - Proyectos de Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) - Línea 3. Contenidos y programas de formación” en el seno del Proyecto de Innovación Educativa “La competencia escrita en los últimos cursos de disciplinas científicas, sociales y humanísticas de la universidad (PIE2022-65)”.

8. REFERENCIAS

- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10 (1), 1-15. www.observar.eu
- Álvarez Álvarez, M. y Boillos Pereira, M. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 71-70. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu>
- Bassi Follari, J. E. (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, 18 (1), 119-142. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>
- Brizuela Rodríguez, A. (2016, enero-marzo). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 15 (1), 349-360. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 265-280. Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL2.pdf>
- Mayor Serrano, M.^a B. (2010, primer semestre). Revisión y corrección de textos médicos destinados a los pacientes... y algo más. *Panacea@*, 11 (31), 29-36. <https://www.tremedica.org/panacea/v11-n31-junio-2010/>

- Paredes García, F., Álvaro García, S. y Paredes Zurdo, L. (2013). Las 500 dudas más frecuentes del español. Instituto Cervantes y Espasa.
- Paredes García, F., Álvaro García, S. y Paredes Zurdo, L. (2019). Las 100 dudas más frecuentes del español. Instituto Cervantes y Espasa.
- Parodi Sweis, G. (2020). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos*, 33 (47), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Ruiz Terroba, R., Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 107-117. Universidad de Castilla-La Mancha. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349
- Schere, J. (2020, julio-diciembre). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe*, 22, 1-15. DOI: 10.15645/Alabe2020.22.7
- Vargas Sánchez, J. M. y Rivera Jurado, P. (2015). Writing Programs o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en los estudiantes de nuevo ingreso. En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Donos López (Orgs.), *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 525-534). Universidade do Minho y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. https://illa.udc.gal/Repository/Publications/Drafts/1452170202906_a_didactica_da_lingua.pdf