

Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2003). *Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página*. *Cultura y Educación*, 15 (1), 81-96.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/0TQ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página

Publicado como artículo en la revista *Cultura y Educación*, vol. 15, núm. 1, 2003, pp. 81-96.
Esta es una versión previa a pruebas de galera

Dra. Paula Carlino
CONICET¹

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO:

Carlino, Paula. (2003). Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), pp. 81-96.

La escritura es usada en las instituciones educativas principalmente para evaluar los aprendizajes. Este hecho cotidiano, que aparenta ser trivial, sin embargo cierra (en lugar de abrir) la potencialidad cognitiva de la elaboración escrita. En efecto, el contexto habitual en el que los alumnos producen sus textos es poco favorable para elaborar conocimiento. Sirve sólo para decir lo que ya saben pero suele clausurar la etapa de reorganizarlo.

En vistas a modificar esta situación y permitir que la escritura sea empleada para desarrollar ideas, un reclamo central del movimiento denominado *Escribir a Través del Curriculum* (Carlino, 2002 a) es transformar las prácticas de corrección por parte de los profesores. Si se concibe la escritura como proceso, es preciso cambiar los tiempos dados al escribir. Si se quiere promoverla como instrumento epistémico, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos redactan un texto, lo entregan al docente y éste lo corrige, sepultando con sus observaciones la posibilidad de proseguirlo. Los comentarios evaluativos dados al finalizar la tarea resultan un epitafio encima de un difunto que ya no puede remediar lo escrito.

Por el contrario, en este trabajo recojo el pensamiento de quienes abogan por retroalimentar los textos que los estudiantes producen, antes de asignarles una nota (por ejemplo, Angelo, 1999; Leahy, 1994; Suskie, 2000). Y analizo una tarea de evaluación inserta en mi actividad como profesora universitaria, en la que he encarado el examen escrito como una ocasión para continuar ayudando a aprender.

La evaluación es parte del mensaje

Evaluar es parte de enseñar. Qué, cómo y para qué se evalúa enseña algo a los alumnos. Los estudiantes aprenden de los propósitos, los contenidos y las formas que usamos para evaluarlos. La evaluación es, así, parte del curriculum. Sólo hace relativamente poco tomé conciencia cabal de esta idea, y fue con ocasión de leer lo que otros educadores escribieron al respecto (Fox y Radloff, 1997; Libedinsky, 1998; McLoughlin, 1995). Aquello que se evalúa y los modos de

¹ Profesora Titular de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de San Martín e Investigadora de la Carrera del Investigador Científico y Técnico del CONICET, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

hacerlo transmiten información. Dan un claro mensaje a los alumnos acerca de lo que es importante en una materia.

Por consiguiente, si al evaluar estamos comunicando algo, los docentes tenemos que planificar la evaluación tanto como planificamos nuestras clases: poniendo en relación actividades con objetivos e intenciones. Las tareas a través de las que los alumnos son evaluados no son neutras y, por tanto, es preciso decidir qué queremos transmitirles cuando las llevamos a cabo. Existe una corriente de psicólogos educacionales y de pedagogos australianos que insisten en esta postura (Bunker, 1996; Radloff, 1996; Radloff y de la Harpe, 2001; Santhanam, 2002). Biggs (1996 y 1998) la llama “alineación constructiva” entre objetivos, actividades de aprendizaje y evaluación. Candy, director del informe sobre “Educación Superior y desarrollo de aprendices para toda la vida”, encargado por el Consejo Australiano sobre Empleo, Educación y Capacitación, recoge esta noción con claridad:

Los estudiantes son particularmente sensibles a las exigencias evaluativas que gobiernan sus materias. Muchos de ellos [...] prestan especial atención a ciertas ‘pistas’ o ‘claves’, sutiles o no tan sutiles, que da el docente acerca de lo que será evaluado [...] Por tanto, recomendamos formas de evaluación que evalúen *qué* en vez de cuánto ha sido aprendido; que brinden oportunidad de enseñar tanto como de poner a prueba; que comprendan la aportación de los pares y la autoevaluación; y que provean retroalimentación constructiva y a tiempo, de modo que haya coherencia entre los objetivos de la materia y los resultados del aprendizaje. (Candy, 1995, 7-8).

Consideremos un ejemplo. En la asignatura que imparto, además de ocuparme de transmitir el sistema de nociones que constituyen el campo conceptual de la materia, una de mis intenciones educativas es enseñar a los alumnos a hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, para elaborar el conocimiento disponible. También procuro que desarrollen confianza en las propias capacidades y tesón para ir superando los obstáculos encontrados. Si les doy para escribir un examen en dos horas, inadvertidamente les transmito lo contrario de lo que procuro. Porque señalo a los estudiantes que producir un texto es una actividad instantánea en la que lo importante es “decir lo que se sabe” (Scardamalia y Bereiter, 1985). Y también les estoy declarando que, frente a las dificultades halladas en su primer intento, no hay remedio. En cambio, enseñar que escribir es una herramienta para desarrollar ideas, que permite reconsiderar lo escrito a través de sucesivos borradores (exigiendo, para ello, un trabajo perseverante) requiere crear oportunidades para hacer efectivo este potencial epistémico (Carlino, 2002 b). Tanto en las situaciones de enseñanza como en las situaciones de evaluación. Porque la evaluación también enseña.

El contexto de la experiencia

Convencida de que el pensamiento instantáneo es falible, de que el contacto puntual no es fuente de conocimiento, de que son necesarias aproximaciones sucesivas para poder apreciar las distintas facetas de un problema, en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la UNSAM, a mi cargo desde 1997, he venido incluyendo un creciente número de situaciones didácticas que requieren enfrentar, una y otra vez, el mismo contenido. No se trata meramente de promover la repetición como método para “fijar” el aprendizaje. Mi intención consiste en alentar la reconsideración de lo que ha sido entendido a través de observarlo con nuevas lentes, desde diversas perspectivas. Esto implica hacer lugar en el curriculum al tiempo que lleva dar sentido a las nociones nuevas a partir del conocimiento preexistente, y al tiempo requerido para transformar el saber previo en aras de comprender los conceptos novedosos. Es decir, significa contemplar la labor cognitiva necesaria para que esta doble transformación del conocimiento pueda ocurrir.

Algunas de las actividades de desarrollo recursivo que he experimentado han sido analizadas en otras publicaciones: tutorías para escritos grupales, síntesis de clase para leer a los compañeros, ensayo de examen previo a la situación real (Carlino, 2001 y 2002 c), producción de resúmenes de la bibliografía leída para ser consultados en el examen final (Carlino, 2003), presentación de ponencias con retroalimentación recursiva al prepararlas (Carlino, 2002 b). En este artículo me referiré a otra propuesta de trabajo: la reelaboración del examen a partir de las observaciones hechas por el profesor. Ésta y las actividades publicadas con anterioridad comparten el recurso a la escritura, como instrumento que permite objetivar el pensamiento en un producto material externo al sujeto, momentáneamente inmóvil, para tenerlo de frente y poder revisarlo. Y también son afines por el hecho de que las producciones de los alumnos son “respondidas” (Hjortshøj, 1996; Shaw, 1984; White, 1994) por su docente, antes de ser calificadas.

Los destinatarios de estas actividades son estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias, carrera que requiere, para ingresar, un título docente (obtenido en instituciones terciarias, luego de 4 años de estudio). Los alumnos, son, pues, profesores en ejercicio con más de 10 años de experiencia en escuelas secundarias. Realizan este estudio a modo de un pos-título que les abra mejores perspectivas profesionales.

El examen como medio para volver a pensar

En el entorno universitario argentino, los alumnos son mayoritariamente evaluados durante el curso de las materias a través de exámenes escritos, en los que suelen responder una o más preguntas, desarrollar un tema a partir de una consigna, etc. Aunque la crítica al examen es un tópico (por ejemplo, Baudelot, 1965; Bugnard, 1997), debido a su uso como instancia de control, he de confesar que hay algo de los exámenes que siempre me atrajo: la necesidad de volver a leer un cúmulo de bibliografía, ahora de forma diferente, como totalidad. Y la necesidad de organizar en un papel lo aprendido y de mostrar el sentido personal que se ha encontrado al tema. Estas exigencias brindan la posibilidad de integración, es decir, de establecer relaciones entre los textos. La visión de conjunto permite entender los conceptos de otra manera, igual que la lectura por segunda (o tercera o cuarta) vez, dado que los mismos textos ya no son los mismos para un lector que ha ido adquiriendo conocimiento con lo leído previamente (Carlino, 2003). Asimismo, redactar a partir de una consigna puede volverse una oportunidad para dar forma coherente al pensamiento logrado.

Los exámenes resultan, desde esta perspectiva, una ocasión para retornar a la bibliografía, para revisar la primera comprensión, para repensar las ideas elaboradas inicialmente, para encontrar una formulación propia que integre las nociones de varias fuentes. Sin embargo, estas posibilidades de acción cognitiva que abren los exámenes son meras potencialidades que precisan, para actualizarse, de un alumno que ya sepa cómo aprovecharlas y tenga ganas de hacerlo. Esto no ocurre con la mayoría de los estudiantes y entonces el problema reside en cómo andamiar el proceso para que todos puedan beneficiarse con la experiencia de ser examinados. Teniendo presente este objetivo, he probado una serie de intervenciones que ayudan a los alumnos a regular su preparación del examen, a fin de que la evaluación no sea sólo un requisito institucional para acreditar un saber sino una ocasión para desarrollarlo.

Enseñar a través del examen

Para convertir la experiencia de dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso de-construir su naturaleza puntual, desarticulada de las clases en donde se enseña, y reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia. Es lo que intento posibilitar, desde

hace unos años, así:

En primer lugar, varias semanas antes de la fecha de examen distribuyo una amplia **lista de preguntas**, de entre las que saldrán las efectivamente formuladas el día de la evaluación. La función de estas preguntas es orientar el estudio, poniendo coto al infinito de posibles y, también, ayudar a los alumnos a representarse por anticipado qué se espera de ellos en la situación evaluativa. Si al preparar las preguntas los alumnos encuentran dudas, pueden consultarlas antes del día del examen. Las preguntas de examen, por tanto, son perspectivas de análisis para enfocar la lectura de los textos y para establecer relaciones entre ellos.

En segundo lugar, reparto una guía detallada con las características que debe reunir un buen examen, es decir, con los **criterios** que emplearé **para calificarlo** (ANEXO I). Señalo dos restricciones: no podrán consultarse los textos leídos al momento de escribir la respuesta, y ésta no excederá el espacio de una carilla. Ambas restricciones, explico, están fundamentadas.

La primera apunta a la necesidad de preparar el examen a través del estudio comprometido de los textos, en el cual es preciso establecer relaciones entre los conceptos de la bibliografía y entre éstos y el saber previo de los alumnos, y “almacenar” estas nociones junto a pistas significativas que sirvan para recuperarlas cuando resulten necesarias. Si bien la materia procura no sobrecargar la memoria de los alumnos con datos aislados, sí pretende que puedan entender la postura de cada autor y desarrollar conexiones entre las ideas de los textos leídos. Estas conexiones no están presentes en la bibliografía misma y, por ello, los estudiantes han de construirlas con ayuda de las clases, para tenerlas disponibles a la hora de analizar los problemas de su práctica docente. La memoria, en este sentido, es necesaria para la integración de conceptos y como reservorio para poder utilizarlos ágilmente.

Por su lado, la extensión máxima está pensada para favorecer la selección de la información a incluir en la respuesta escrita, para limitar la tendencia a “poner todo” lo estudiado y contribuir a que las nociones sean jerarquizadas en función de su pertinencia para lo que la pregunta solicita.

Asimismo, en los criterios de calificación subrayo la paradoja de los textos académicos, en los que el autor no puede contar con que el lector contribuirá con su conocimiento para entender lo escrito (Atienza y López, 1996). También resalto que valoraré las respuestas según su coherencia y organización, y no sólo de acuerdo con sus “contenidos”. Entiendo que estas pautas de escritura y criterios de calificación tienen una función orientadora, que apoya (más que limita) la elaboración del examen.

Otra herramienta pensada para volver informativa la asignación de las notas es usar una **escala de evaluación** (ANEXO II). Este año, por primera vez, al calificar los exámenes, resolví elaborar una grilla con las características típicas de cuatro niveles de respuesta (al interior de los cuales hay diferencias de grado), lo cual permite mantener la graduación de 1 a 10, exigida institucionalmente. Los rasgos de los textos correspondientes a cada nivel de la escala han sido obtenidos a partir del análisis de los exámenes efectivamente entregados por los estudiantes, es decir, que las categorías no responden sólo a una concepción “teórica” de los textos sino que emergen del estudio empírico de las respuestas de los alumnos.¹ Como ejes de análisis de los escritos, he considerado lo que enfatizo en la pautas de evaluación: la pertinencia respecto de lo que solicita la pregunta, el recorte y la jerarquización de los conceptos, su desarrollo explicativo y organización. Esta escala no sólo ayuda a los alumnos a entender qué tipo de producción se considera como muy buena, buena, regular, o mala (suspensa) sino que también hace visibles los rasgos hacia los que deben tender los escritos para ser mejorados (véase más abajo).

Además de lo anterior, suelo proponer que, en el examen, los alumnos no redacten de entrada su respuesta definitiva a la pregunta sino que dispongan de tiempo para planificar y revi-

sar sus ideas. Les sugiero que **elaboren un borrador**, previo al texto que deben entregarme. La intención es que puedan objetivar sus primeras elaboraciones a fin de reconsiderarlas una vez más. Sin embargo, y después de analizar en 90 de estos escritos las transformaciones que median entre borrador y respuesta definitiva, no resulta fácil apreciar cambios importantes respecto de lo que inicialmente escriben. Por ello, luego de varios años de probar esta situación evaluativa, decidí **retroalimentar la escritura**. Pude hacerlo a partir de la lectura de experiencias similares (Bailey y Vardi, 1999), y gracias al hecho de que me fue asignada una clase con un número reducido de alumnos (unos 20).

Revisar lo escrito no es un procedimiento evidente: es preciso sacarlo a la luz

La comprobación de escasos cambios sustantivos en el pasaje del borrador a la respuesta definitiva de mis anteriores alumnos es coincidente con múltiples investigaciones que constatan las dificultades de revisión de los estudiantes universitarios. Bridge (1993), Jackson *et al.* (1998), Lehr (1995), Schriver (1990), Sommers (1980) y Wallace y Hayes (1991), entre otros, señalan que, cuando revisan por su cuenta los textos que producen, los alumnos suelen centrarse sólo en aspectos locales y los retocan de forma superficial.

Pareciera que esta dificultad es un obstáculo epistémico, propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender a revisar. En efecto, los procedimientos de revisión, aquello que en este caso ha de aprenderse, no son prácticas sociales transparentes. Por un lado, las revisiones hechas a los textos no dejan huellas, es decir, los escritos finales no guardan su historia, no revelan en qué medida han sido revisados y cambiados. Por otro lado, el quehacer cognitivo de quien revisa también aparece encubierto y es difícil de interpretar. Así, cuando en una rara circunstancia, tenemos ocasión de observar a alguien que revisa su texto manuscrito, sólo logramos ver que lo lee, tacha, reescribe y, eventualmente, señala alguna transposición. Resulta opaco mirar a través de las marcas gráficas que deja. No es posible descubrir cuáles son sus unidades de análisis y cuáles los niveles textuales involucrados. Tampoco puede vislumbrarse la reflexión que lleva a querer modificarlo. Si al revisar, quien lo hace tiene en cuenta a su audiencia, esto pasa por completo desapercibido para un eventual espectador. En mayor medida, todo se vuelve oscuro cuando el que revisa lo hace en el monitor de su P.C.: nada distinto a cuando escribe puede notarse. Por tanto, qué se revisa y cómo se lo hace no es un hecho evidente.

Existen dos razones más que explicarían las dificultades para revisar y modificar los textos de forma sustantiva. En primer lugar, pareciera resultar más fácil considerar las partes antes que el escrito como un todo. Esto ocurre porque el todo no sólo incluye a las partes sino que está constituido por sus relaciones mutuas (en muchos casos, tácitas), y atender a esta estructura de conjunto implica acceder a un plano de análisis superior.

En segundo lugar, existe una tradición escolar de corregir linealmente los textos de los alumnos. Siguiendo el orden en que van leyendo, los profesores consignan sólo los errores ortográficos y gramaticales, aparte de señalar el contenido disciplinar confuso. En consecuencia, los alumnos están expuestos con frecuencia a modelos implícitos de detección de problemas locales de los textos.

El conjunto de estas razones (la invisibilidad de las revisiones presentes en un texto, la opacidad del saber-hacer de quien revisa, la tendencia a centrarse en las partes en vez del todo y la tradición docente de corregir línea a línea) dan cuenta de un punto de partida que es necesario comenzar a revertir. Los universitarios necesitan un informante que les ayude a desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos, a fin de mejorarlos integralmente.

Mis propias comprobaciones, así como las de otros investigadores (Chamberlain *et al.*, 1998;

Jeffery y Selting, 1999; Patthey-Chavez y Ferris, 1997; Sommers, 1982; Straub, 1997 y 2000), me llevaron a intentar un cambio pedagógico: esta vez no dejaría solos a los alumnos sino que procuraría enseñarles lo que aspiraba que aprendieran a hacer. Resolví devolverles el efecto que sus textos me producían, antes de asignar a sus respuestas escritas una calificación definitiva.

Análisis de un caso

La falta de pertinencia, un problema generalizado

El caso de Adela, una alumna especialmente comprometida, algo insegura y muy perspicaz, puede ilustrar cómo las observaciones realizadas por mí en los márgenes o al final de su respuesta le fueron útiles para volver a pensar el tema sobre el que había estudiado, establecer nexos entre ideas, a la par que modificar su escrito y dejar planteada en el papel una respuesta más pertinente. Y le sirvieron como experiencia para confiar en su capacidad de trabajo y en sus posibilidades de superarse.

La primera respuesta de Adela, realizada durante el examen presencial, fue entregada manuscrita aunque ha sido transcrita en P.C en el ANEXO III²; en este mismo Anexo, se incluye un par de mis observaciones insertas en el texto (señaladas en negrita para claridad del lector) y algunas marcas, cuyo significado yo había transmitido a los alumnos: el signo ✓ indica “conceptos explicados correctamente” y los signos ¿? manifiestan mi dificultad de comprensión. Sin embargo, mis comentarios principales aparecen como números en los márgenes, que remiten a llamadas al pie (continuadas por detrás) (ANEXO IV). Esta primera respuesta de Adela fue calificada por mí con un 6, es decir que, según la escala empleada, remite a la categoría de “Respuesta sin jerarquizar” (ANEXO II). Por consiguiente, Adela recibió dos clases de retroalimentación: una general, que proviene de la escala de evaluación, y otra específica, por medio de los comentarios al pie o insertos en su respuesta.

Analicemos este primer texto de Adela. Su producción, al mismo tiempo que muestra que ha estudiado y que domina los conceptos de la materia relativos a la pregunta, adolece de un problema extendido: en el intento de mostrar lo que sabe, exhibe más conocimiento que el que le requiere la pregunta, con lo cual la respuesta pierde en pertinencia respecto de la consigna. Es lo que Lawe Davies encuentra en los exámenes de estudiantes australianos de odontología:

En un examen, los estudiantes [...] están en una situación donde necesitan demostrar su conocimiento [...] Existe la tentación, obviamente, de decir “todo lo que uno sabe sobre el tema”, más que de ser relevante en cuanto a la pregunta dada. (Lawe Davies, 1999).

En el caso de mis alumnos de Teorías del Aprendizaje, las pautas iniciales de producción les habían indicado que la respuesta exigía “una *selección* deliberada de la información basada en la *jerarquización* que se haga de los conceptos tratados en relación con su *pertinencia* para lo que se pregunta” (ANEXO I). Empero, esta instrucción dada por anticipado no logra ser tenida en cuenta por la mayoría de los estudiantes, quienes precisan que los docentes les devolvamos el efecto que sus textos producen *después de escritos*, para ayudarles a reescribirlos.

La categorización de la respuesta de Adela en la escala proporcionada le informa que su examen “Aborda lo que se pregunta pero *sin ponerlo en primer plano*” (ANEXO II), y la llamada al pie n° ① le sugiere una alternativa para reparar este problema (ANEXOS III y IV). Incluso le brinda un ejemplo sobre cómo focalizar el tema a partir de la consigna. También las observaciones que encabezan mis comentarios hacen referencia a la necesidad de responder lo que la pregunta solicita en vez de volcar en el papel todo lo estudiado: “la última parte de tu respuesta

es mejor que la primera por[que ...] los conceptos que se tratan aportan a lo que se pide en la consigna en mucha mayor medida que los conceptos abordados en la primera parte”. Con el mismo fin, las llamadas al pie ③ y ④ procuran ayudar a Adela a enfocar las ideas hacia lo que plantea la pregunta: “Esta idea es correcta pero no se ha indicado al lector cómo se relaciona con la frase que se está analizando [...]”. Además, la nota n° ② y la pregunta en negrita inserta por mí en esta parte de su texto le señalan un problema puntual, pero importante, que atañe a la definición de uno de los conceptos centrales para desarrollar la respuesta. Finalmente, en negrita aparece una apreciación mía que destaca la buena conexión conceptual realizada por Adela entre la idea piagetiana de adaptación (como interjuego de la asimilación y la acomodación) y su postura epistemológica (intermedia entre empirismo y racionalismo).

Construyendo en la ZDP

Ahora bien, ¿en qué medida sirvieron estos comentarios a Adela? Es obvio que si ella los hubiera recibido como cierre de su trabajo, probablemente sólo habrían sido útiles para justificar la calificación evaluadora (Mosher, 1997; Sommers, 1982). En contraposición, los comentarios adquieren un nuevo sentido de acuerdo con la tarea posterior que posibilitan: volver a escribir el examen. La segunda versión, entregada por Adela la semana siguiente (ANEXO V), luego de ensayar cinco borradores, muestra la fecundidad de la labor conjunta entre alumna y profesora. Su texto reformulado tiene en cuenta, pero sin copiar en forma pasiva, las observaciones escritas en mis llamadas al pie (esto es lo que señalo a ella con los signos + colocados sobre el margen derecho, al cotejar su nueva respuesta con mis comentarios a la versión anterior). Es entonces éste un ejemplo afortunado en el que la intervención docente se realiza en la zona de desarrollo próximo del aprendiz y puede ser comprendida por él en su casi totalidad. El texto que Adela produce, después de retrabajar la versión previa, resulta integrado, pertinente y contiene ideas que no aparecen sólo yuxtapuestas sino elaboradas en forma de espiral, desde distintos ángulos.

Una muestra de esta mejora puede notarse de entrada en su texto. En contraste con la primera versión, el escrito reformulado apunta ahora hacia lo que solicita la consigna. Adela ha conseguido suprimir aquellas nociones que, aun siendo correctas, no eran adecuadas para explicar lo requerido en el examen. Asimismo, espontáneamente subraya con negrita los conceptos centrales que desarrolla. De este modo, el nuevo texto manifiesta que su autora ha logrado establecer una jerarquía entre las ideas, que antes coexistían al mismo nivel. También, este producto revela que su compositora ha tomado conciencia clara acerca de qué contenidos son nucleares en su explicación y orienta al lector destacando de forma tipográfica las palabras clave que permiten ubicarlos fácilmente.

El último párrafo del examen también exhibe progresos. En el primer escrito, la parte de la respuesta de Adela que señala a qué corrientes epistemológicas se opone la postura piagetiana aparecía introducida como último término de una lista y quedaba ligada con la primera parte sólo por el marcador textual “Con respecto a”. A causa de ello, el lector necesitaba remitirse a la consigna para comprender por qué la respuesta pasaba a tratar otro tema, no anunciado previamente. Mi observación en la llamada al pie n° ④ (“Los conceptos [...] están bien explicados pero no aparecen relacionados de entrada con el resto [...]”), y mi sugerencia acerca de cómo vincular esta segunda parte del texto con la primera, ayudaron a Adela a transformar este fragmento de su escrito para volverlo autónomo de la consigna y articulado, desde el comienzo, con las ideas explicadas por ella previamente.

Como en todo escrito que va desbrozando el camino iniciado por un borrador anterior, aparecen en éste nuevos problemas. Sólo uno de ellos es señalado por mí sobre el margen: la pre-

sencia casi literal de ideas tomadas de los artículos leídos, lo cual hubiera requerido el uso de comillas y de referencias bibliográficas, o bien una reformulación, que las parafraseara. No obstante, y según la escala de evaluación empleada, esta segunda respuesta mereció a su autora un 9, es decir, fue considerada una “Respuesta bien *enfocada*” (ANEXO II). Adela podría haber seguido reconfigurando su texto pero se detuvo allí y obtuvo como nota para este examen parcial el promedio de las calificaciones de sus dos entregas.

En síntesis, el segundo escrito presentado por Adela gana en pertinencia, en autonomía, en organización: se vuelve así más consistente y considerado con el lector porque explicita los nexos entre las nociones desarrolladas, y entre éstas y la consigna del examen. Ahora bien, ¿es posible entender que, además del texto, algo de la alumna también cambió durante su labor de volver a pensar y a elaborar lo escrito con ayuda del “diálogo” establecido con su profesora?

Pienso que esta experiencia sugiere un modelo, para usos futuros de Adela, sobre cómo re-trabajar un texto para volverlo más coherente. También contribuye a la matriz que es internalizada en cada situación de aprendizaje y que le señala los alcances de su capacidad de aprender, mostrándole en este caso que su empeño es un aliado de confianza. Por último, me animo a concebir que la dedicación sostenida para incrementar la coherencia de su examen repercutió asimismo en un acrecentamiento de las relaciones que Adela pudo establecer *para sí* entre los conceptos acerca de los cuales estuvo escribiendo y volviendo a escribir. Aunque resulte difícil de probar, Adela pareciera haber logrado transformar parte de su conocimiento inicial, en vez de simplemente transcribirlo.

Conclusiones

Este artículo cuestiona la tradición académica, que suele evaluar a los alumnos a través de escritos considerados como textos finales. Sugiere reescribir la práctica de los exámenes introduciendo una fase intermedia, que les permita reformular sus primeros intentos a partir de los comentarios críticos de los profesores. Así como el conocimiento sólido necesita de la interacción con el entorno (material y social) para gestarse, ponerse a prueba y desarrollarse, del mismo modo la escritura fértil precisa desenvolverse confrontándose con un lector que oponga su perspectiva y señale nuevos horizontes. Además, si evaluar es parte de enseñar, y no sólo una instancia de medir lo aprendido, entonces el tipo de examen que proponemos en nuestras clases no puede seguir siendo una sepultura para los aprendizajes, ni nuestros comentarios finales, una lápida conmemorativa.

En estas páginas he mostrado un camino personal para afrontar los efectos no deseados de la necesidad de evaluar y certificar saberes. He creado un contexto de examen diferente: proveyendo guías iniciales para prepararlo, y retroalimentando lo escrito a fin de alentar su revisión sustantiva. He intentado transformar la calificación en una oportunidad de dialogar con los alumnos a través de llamadas al pie de página.

Soy consciente de los escollos para generalizar un cambio como éste: los condicionamientos institucionales que escatiman tiempo y abarrotan las clases con multitudes. Pero propongo hacerles frente señalando a quienes gestionan los recursos el costo de seguir mirando al costado. Si la evaluación transmite al alumnado lo que es importante en una materia, ¿saben nuestras universidades que las prácticas evaluativas más comunes enseñan a desaprovechar el potencial epistémico de la escritura, difunden que los obstáculos son definitivos y que los profesores están para otra cosa pero no para ayudar a los estudiantes a superarse?

Por el contrario, la experiencia analizada en este trabajo partió de circunstancias distintas, que me permitieron comunicarle a los universitarios que escribir sirve para pensar, que es posible reparar lo escrito, y que ellos cuentan con su docente para enfrentar las dificultades intrín-

secas a todo aprendizaje.

REFERENCIAS

- ANGELO, T. (1999) "Doing Assessment As If Learning Matters Most". *American Association for Higher Education Bulletin*, mayo 1999.
- ATIENZA, E. Y LÓPEZ, C. (1996) "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información". *Tabanque, revista pedagógica*, n° 10-11, pp.123-129.
- BAILEY, J. Y VARDI, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- BATTANER, M.P. (1997) "Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito". En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romga (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona.
- BAUDELLOT, CH. (1965) "Student Rhetoric in Exams". En P. Bordieu et al. *Academic discourse*. Cambridge: Polity Press, 1996, 80-94.
- BIGGS, J. (1996) "Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education* 32, 347-364.
- BIGGS, J. (1998) "What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s". Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.
- BRIDGE, C. (1993) *College Freshmen Writing Across the Curriculum: a Case Study of Student's Motivations for Revising*. Tesis Doctoral, School of Education, University of Kentucky.
- BUGNARD, PH. (1997). "L'invention de l'examen". *Résonances* n° 8, abril.
- BUNKER, A. (1996) "Can altering the assessment for a unit encourage students to engage with content and processes, and be reflective about their learning, rather than focus on superficial detail?". En J. Abbot y L. Willcoxson (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, 33-39. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- CANDY, PH. (1995) "Developing lifelong learners through undergraduate education". En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, pp. ii-viii. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.
- CARLINO, P. (2001) "Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom/
- CARLINO, P. (2002 a) "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital*, agosto. Disponible en Internet en: www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf
- CARLINO, P. (2002 b) "Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura". Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.
- CARLINO, P. (2002 c) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 1, marzo, pp. 6-14.
- CARLINO, P. (2003) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, Barcelona, n° 33.
- CHAMBERLAIN, CH., DISON, L. Y BUTTON, A. (1998) "Lecturer feedback - Implications for developing writing skills: a South African perspective". Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.
- FOX, B. Y RADLOFF, A. (1997) "How can we 'unstuff' the curriculum?". En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, 118-123. Proceedings of the 6th. Annual *Teaching Learning Forum*, Perth: University of Western Australia, febrero 1997.
- HJORTSHOJ, K. (1996) "Responding to Student Writing". Knight Writing Program, Cornell University, N.Y.
- JACKSON, I., CARIFIO, J Y DAGOSTINO, L. (1998) "The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behavior of Community College Students". *Educational Eric Document* n° 417449, 39 p.
- JEFFERY, F. Y SELTING, B. (1999) "Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty". *Assessing Writing* 6(2), 179-197.

-
- LAWE DAVIES, R. (1999) "How do we define and teach 'relevance' in academic writing". En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 220-223. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: University of Western Australia, febrero 1999.
- LEAHY, R. (1994) "What makes the Writing Center interesting?". *Word Works* N° 67, marzo.
- LEHR, F. (1995) "Revision in the Writing Process". *Educational Eric Document* n° 379664.
- LIBEDINSKY, M. (1998) "Evaluación del aprendizaje en la universidad". Ponencia presentada en el IX *Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino*. Universidad de San Pablo, mayo de 1998.
- MCLOUGHLIN, C. (1995) "Assessment of writing in multicultural settings". En L. Summers (Ed.), *A Focus on Learning*, pp. 165-171. Actas de la cuarta Conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Perth, Australia, febrero de 1995, Edith Cowan University.
- MOSHER, J. (1997) "Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give". *Teaching with Writing* Vol 7 n° 1, otoño.
- PATTHEY-CHAVEZ, G. Y FERRIS, D. (1997) "Writing Conferences and the Weaving of Multi-Voiced Texts in College Composition". *Research in the Teaching of English*, Vol. 31, N° 1, febrero 1997, 51-89.
- RADLOFF, A. (1996) "Can assignment sheets promote learning and performance?". En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, pp. 135-139. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- RADLOFF, A. Y DE LA HARPE, B. (2001) "Expanding what and how we assess: Going beyond the content". En A. Herrmann y M. Kulski (Eds.), *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Actas de la décima Conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 2001, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- SANTHANAM, E. (2002) "Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation". En *Focusing on the Student*. Actas de la undécima Conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 2002, Edith Cowan University, Perth, Australia.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985) "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*, 307-329. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHRIVER, K. (1990) "Evaluating Text Quality: The Continuum from Text-Focused to Reader-Focused Methods." Technical Report n° 41. *Educational ERIC Document* n° 318009.
- SHAW, H. (1984) "Responding to Student Essays". En F. Bogel y K. Gottschalk, *Teaching Prose: A Guide for Writing Instructors*, New York, Norton, 114-154.
- SOMMERS, N. (1980) "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- SOMMERS, N. (1982) "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 33, N° 2, mayo, 148-156.
- STRAUB, R. (1997) "Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study". *Research in the Teaching of English*, Vol. 31, N° 1, febrero 1997, 91-119.
- STRAUB, R. (2000) "The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response". *Assessing Writing* 7, 23-55.
- SUSKIE, L. (2000) "Fair Assessment Practices. Giving Students Equitable Opportunities to Demonstrate Learning". *American Association for Higher Education Bulletin*, mayo 2000.
- WALLACE, D. Y HAYES, J (1991) "Redefining Revision for Freshmen". *Research in the Teaching of English*, Vol. 25 n° 1, febrero, 54-66.
- WHITE, E. (1994) "Responding to Student Writing". En *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.
-

ANEXO I: Consigna para preparar el primer examen parcial

Teorías del aprendizaje
Segundo Cuatrimestre 2001*Profesora: Dra. Paula C. Carlino***Condiciones de producción del primer parcial**

1. Respuesta escrita individual a una única pregunta, similar a las provistas como orientación.
2. Sin consulta de fuentes (escritas ni orales).
3. Extensión de una carilla.
4. Tiempo estimado de dos horas reloj (la redacción de la respuesta definitiva insumirá mucho menos tiempo, pero se plantea este margen amplio para promover una profunda *revisión* del texto, tanto en lo que hace a sus *contenidos* como a su *organización*).
5. Se sugiere realizar uno o más borradores previos: un plan de texto para jerarquizar y seleccionar los conceptos que se habrán de desarrollar, distinguir los bloques temáticos en los que se organizarán y prever en qué orden aparecerán, y una redacción inicial que sirva como base para revisar la organización escrita de las ideas *teniendo presente el punto de vista del lector-evaluador*. Los borradores no serán considerados para la Calificación: son instrumentos para pensar y repensar la mejor respuesta posible a lo que se pregunta.

Criterios de calificación

Para Calificar la respuesta a la pregunta, la profesora se manejará con los siguientes criterios que comunica a los alumnos a fin de que puedan anticipar qué espera de sus escritos:

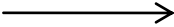
- a) La extensión será de *una carilla*, lo cual implica una *selección* deliberada de la información basada en la *jerarquización* que se haga de los conceptos tratados en relación con su *pertinencia* para lo que se pregunta y su *relevancia* dentro de la teoría de que se trate. Esta limitación de espacio requiere de un texto *denso* conceptualmente, es decir, exige expresar con pocas palabras muchas nociones provenientes de las teorías. Para ello, deben mencionarse los términos técnicos específicos de cada enfoque (por ejemplo, *incentivo vicario*, *acción transformadora*, *realismo crítico*, etc.) y explicarse sintéticamente.
- b) Los parámetros de la *situación de examen* enmarcan el tipo de escrito al que se apunta:
 - El *lector* (profesora) lee con el *objetivo* de valorar los conocimientos del autor de modo que, aunque conoce el tema, no utiliza su saber para completar la información del texto que aparezca confusa o insuficientemente explicitada.
 - El *autor* (alumno) escribe con la *intención* de demostrar a través de su escrito que domina los conceptos tratados: los comprende y puede relacionar con el resto de la materia, es decir, se ha apropiado de la problemática en la cual tienen sentido las nociones solicitadas en la pregunta y entiende su relevancia para el enfoque de la asignatura.
 - El *texto académico* enfrenta al alumno a la *paradoja* de escribir *como si* tuviese que informar de un tema a un destinatario que hace *como si* no conociera nada acerca del tema, aunque sí tiene esos conocimientos.
- c) La respuesta escrita tenderá a ser un escrito *autónomo*, es decir, lo suficientemente explícito como para NO requerir explicaciones adicionales sobre lo que quiso decir el autor.
- d) Estará *estructurado* en una presentación, un desarrollo y un cierre del tema.
- e) Desde el punto de vista *informativo*, abordará cada una de las nociones solicitadas en la pregunta y establecerá sus relaciones mutuas.
- f) Desde el punto de vista *textual*, las distintas partes temáticas tratadas en la respuesta se *ligarán* entre sí y *no* serán un mero *listado* o acumulación de conceptos inconexos (por ej., un párrafo retomará lo ya tratado en el anterior, o bien se emplearán conectores o frases transicionales, etc.).
- g) Los términos técnicos (propios de las teorías analizadas) estarán definidos y aclarados a través de *reformulaciones* (explicar lo mismo de varias maneras) y/o *poniendo en relación* unos conceptos con otros.
- h) Los escritos serán *legibles* con facilidad (letra clara).

ANEXO II: Escala de evaluación de los exámenes escritos

Universidad Nacional de General San Martín Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Teorías del aprendizaje Segundo cuatrimestre 2001 <i>Profesora: Dra. Paula C. Carlino</i> Evaluación del primer parcial	
Escala utilizada	
Calificación	Características de la respuesta
A (10, 9, 8)	Respuesta bien enfocada porque aborda explícitamente lo que pide la consigna, es decir, <i>jerarquiza</i> las ideas que explican lo que se solicita. Desarrolla en forma <i>correcta</i> los <i>conceptos pertinentes</i> . Presenta una buena <i>organización</i> , con un inicio que le da autonomía de la consigna y un cierre en el que se retoma lo principal de lo explicado. La respuesta <i>se centra</i> en explicar lo que se pide <i>desde el comienzo</i> , y en su desarrollo amplía esta explicación. Facilita la tarea del lector porque las <i>ideas</i> están <i>expresadas claramente y ligadas entre sí</i> , con conectores u oraciones transicionales entre unos subtemas y otros, que señalan las <i>relaciones entre las nociones</i> tratadas. Da gusto leerlo.
B (7, 6)	Respuesta sin jerarquizar. Aborda lo que se pregunta pero <i>sin ponerlo en primer plano</i> ya que presenta los conceptos pertinentes al mismo nivel que otros no directamente pertinentes. Las nociones que son centrales para explicar lo que se pide están confundidas con otras que debieran estar al servicio de la explicación solicitada pero nunca coexistiendo con ella. Tiene <i>problemas en la organización</i> ya que o bien no se provee un inicio o cierre, o bien aparecen ideas desconectadas o poco claras. Se entiende lo que se explica pero con cierto esfuerzo por parte del lector.
C (5-4)	Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta. Se responde utilizando una serie de conceptos, más o menos correctamente, pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna. Presenta <i>serios problemas en su organización</i> : no se provee un inicio o cierre y predominan las ideas desconectadas entre sí, ocultándose las relaciones conceptuales que mantienen entre ellas. Hay conceptos confusos. El lector debe hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito.
D (Debe recuperar)	Respuesta desacertada. <i>Conceptos muy confusos o con errores importantes que no apuntan al tema</i> de la consigna. El lector no logra reconstruir, a partir de lo escrito, una respuesta plausible para lo que se pregunta. El texto o bien trata sobre otro tema con relación a la consigna, o bien intenta centrarse en lo que se pide pero no lo logra por escasez de conocimiento sobre ese tema. Los problemas de organización pasan a segundo plano ya que son los contenidos los que no se relacionan con la consigna o están tratados de forma incorrecta.

ANEXO III: Versión manuscrita entregada en el examen³

“No conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer”. Explica la afirmación de Piaget desarrollando los conceptos de su teoría que creas pertinentes y señala a qué corriente se opone esta idea.

- ① Piaget investiga cómo es el mecanismo de conocimiento en los individuos partiendo de una pregunta que es posible responder con aval científico. ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? Su investigación es en dos
- ✓ categorías: saber cómo conoce el individuo y como progresa el conocimiento científico. Piaget parte de la idea de que existe un continuo entre el conocimiento natural o precientífico y el conocimiento científico. También ocurre en el individuo que conoce
- ✓ el pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. El individuo se aproxima cada vez con mayor objetividad al conocimiento del mundo. Aproximación en el sentido que el sujeto (individuo común o investigador) ASIMILA los objetos del mundo. Acá asimilación tiene un sentido similar al proceso de asimilación biológica, que es incorporar el alimento a la estructura corporal, siendo finalmente parte de la estructura del Sujeto. En el caso de la Teoría de Piaget, asimilación es incorporar los objetos del mundo (la ¿ comprensión ? del mundo) a los esquemas de acción del sujeto. Se trata entonces de una asimilación transformadora que permite al sujeto conocer
- ② ¿ más propiedades ? o características de las “cosas”. **¿qué se transforma con la asimilación?** En la frase “no conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer” cuando dice acción se refiere a asimilación en el sentido antes ~~de~~ explicado. Piaget además aclara que asimilación siempre se complementa con lo que él llama
- ✓ proceso de acomodación, es decir, la influencia de los objetos en los esquemas de acción del Sujeto y llama adaptación al interjuego entre estos dos mecanismos, siendo opuestos se complementan, siempre están presentes en el acto de conocer, con dosis variables
- de
- ③ uno y del otro.
- ④ Con respecto a qué corriente se opone a esta idea podemos decir por un lado al empirismo que considera al individuo como una tábula rasa, que todo lo que conoce es a través
- ✓ 
- de lo que percibe “PASIVAMENTE” por su experiencia, por sus sentidos, que por generalizaciones y abstracciones progresivas se llega al conocimiento del mundo. Se opone en el sentido de que el acercamiento al conocimiento de la realidad para Piaget es en forma activa “acción”. El “interjuego” antes explicado sería **buena conexión con lo anterior** lo que se corresponde con una postura intermedia entre empirismo y racionalismo en dialéctica. Piaget en este sentido se aproxima a la postura de Kant.

ANEXO IV: Comentarios evaluativos del docente en la otra cara de la hoja^{4 5}

La última parte de tu respuesta es, ~~por un lado~~, mucho mejor que la primera por 2 razones:

- los conceptos que se tratan aportan a lo que se pide en la consigna en mucha mayor medida que los conceptos abordados en la primera parte
- esta es más “densa” conceptualmente, es decir, incluye más conceptos teóricos en 1 determinado espacio.

Habría sido conveniente referirte a la doble acción o interacción entre *S* y *O* y a los esquemas del sujeto como marcos de comprensión que dan significado al *Objeto*

+

- ① Todos los conceptos son correctos pero el lector no entiende qué tienen que ver con lo que se pregunta. Es preciso iniciar la respuesta abordando de lleno la frase para analizar. Por ejemplo: *‘La frase de Piaget de que no conocemos.... muestra la oposición de este investigador a la concepción empirista del conocimiento. En ésta, el individuo es pensado como una tabula rasa.... En cambio, lo que el creador de la Psicología y Epistemología Genéticas sostiene es que todo conocimiento depende en cierta medida de la acción transformadora del sujeto, de los esquemas de acción que tiene construidos y con los cuales da significado al mundo...’.*

+

- ② No queda claro qué es asimilar, ya que es preciso mencionar su característica principal: que los esquemas del sujeto transforman el objeto (no materialmente sino) en cuanto a su significado.

+

- ③ Esta idea es correcta pero no se ha indicado al lector cómo se relaciona con la frase que se está analizando. ¿Habla la frase también de la *acomodación*? Si es así, habría que indicarlo y si no, habría que marcar esa diferencia. Por ejemplo: *‘Si bien la frase de Piaget se refiere centralmente a la acción transformadora del sujeto sobre el objeto, es cierto también que su concepción interaccionista señala que existe una acción complementaria, del objeto hacia el sujeto, a través del proceso de acomodación. En éste, los esquemas del sujeto se ven modificados por las presiones del objeto...’.*

+

~~Asimilación y Acomodación son d se~~

- ④ Los conceptos son correctos y están bien explicados pero no aparecen relacionados de entrada con el resto salvo al en la última oración que Si establece la conexión. Podría mejorarse empezando así: *‘Esta idea piagetiana de que el sujeto sólo conoce en la medida en que sus esquemas pueden dar significado al objeto se opone al empirismo...’.*

+

Anexo V: Reformulación domiciliar realizada en P.C

“No conocemos más propiedades de las cosas que aquellas que nuestra acción nos permite conocer”. Explica la afirmación de Piaget desarrollando los conceptos de su teoría que creas pertinentes y señala a qué corriente se opone esta idea.

Esta frase muestra claramente la primacía que Piaget otorga a la acción en el acto de conocer. Para él la acción es la actividad cognoscitiva del sujeto de conocimiento. Para conocer los objetos, el sujeto tiene que actuar sobre ellos y por consiguiente transformarlos, no materialmente, sino en cuanto a su significado. Cuando habla de acción se refiere a una **doble acción o interacción** entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, por medio de la acción el objeto será asimilado a los esquemas del sujeto y al mismo tiempo los esquemas se acomodarán según las particularidades del objeto. Piaget llama **asimilación** a la acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento y **acomodación** a la modificación que el sujeto experimenta en virtud del objeto. El interjuego entre estos dos mecanismos es la **adaptación**; desde las acciones sensoriomotrices más elementales hasta las operaciones intelectuales más complejas el conocimiento está vinculado continuamente a estas acciones. Piaget enfatiza los procesos de asimilación que confiere significados al hecho externo y es transformadora del objeto a través de la incorporación de significaciones. Pero a su vez el objeto exigirá modificaciones del esquema asimilador, en virtud de sus propias características objetivas que actuarán como un obstáculo a la asimilación completa. De esta manera el objeto es modificado por el sujeto, pero éste es obligado a modificarse por aquel.

En efecto, los que van a dar significado a la realidad son los **esquemas de acción** del sujeto; entonces también es necesario aclarar este término. Un esquema es lo que hay en común en las distintas repeticiones de la misma acción, hace referencia a lo que el sujeto tiende a hacer reiteradamente. Los esquemas de acción permiten al sujeto dar significados al mundo que lo rodea. El sujeto conoce al objeto en virtud de lo que sus esquemas de acción le permiten hacer con él., aquello que sus esquemas le permiten asimilar a la estructura cognoscitiva que posee. La acción es la que permite la diferenciación y coordinación de los esquemas. Diferenciación se refiere a la modificación y adaptación del sujeto a las características del objeto. La tendencia a la coordinación de los esquemas hace que sean compatibles entre sí y se constituyan en estructura de conocimiento, reestructurando y reorganizando la estructura cognitiva.

Esta idea piagetiana, que pone “la acción” en el punto de partida para conocer las propiedades de las cosas, sustituye las opciones filosóficas clásicas -primacía del sujeto en el idealismo o del objeto en el empirismo- con un nuevo enfoque: la primacía es la del vínculo práctico, de la interacción efectiva, de la acción objetiva. Además esta idea adopta una **perspectiva constructivista** que da cuenta de la constitución del sujeto en tanto sujeto cognoscente y del objeto en tanto objeto de conocimiento. El interjuego antes mencionado sería lo que corresponde a una **postura intermedia entre empirismo y racionalismo**, en dialéctica. Piaget en este sentido se aproxima a la postura de Kant, que también tiene en cuenta ambas corrientes a la vez y trata las condiciones del pensamiento humano que hacen posible la experiencia.

Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página**Rewriting the essay: the “epitaph” becomes a footnote****Paula Carlino****Resumen**

Los procedimientos de evaluación empleados en la enseñanza contribuyen a determinar qué aprenden los alumnos. En este artículo analizo la situación de producir un examen escrito dentro de una asignatura universitaria de las ciencias sociales en la que se alienta a los estudiantes a usar la escritura epistémicamente, es decir, como medio de volver a pensar lo estudiado. La tarea de evaluación propuesta está diseñada para que los alumnos reciban retroalimentación externa de su profesora, necesaria para ayudarles a revisar sus textos, ya que se ha comprobado que los universitarios tienden a hacer sólo cambios locales y superficiales, cuando revisan por cuenta propia. De este modo, la redacción de los alumnos está mediada por las observaciones críticas de la docente y así la actividad que realizan durante la evaluación se alinea con los objetivos de la materia, por lo cual no es sólo el medio de acreditar su saber sino una oportunidad para desarrollarlo.

En la segunda parte del trabajo, se analiza el texto de un examen a partir de las herramientas ofrecidas por la docente (pautas de escritura, criterios de evaluación y escala de corrección) así como las transformaciones introducidas por su autora siguiendo las observaciones escritas provistas por la docente.

Palabras clave

Escritura, evaluación, revisión, enseñanza, universidad, retroalimentación, examen, aprendizaje, texto.

Abstract

Assessment practices tend to drive the curriculum and thus contribute to what is learnt in an instructional setting. This paper analyzes the situation in which college students write an essay for a Social Science course. The aims are not only to assign them a grade but also to help them develop their knowledge of the subject through the composing process. Teacher's feedback is given to enhance their revision strategies because it has been noticed that, when left on their own, students tend to make only local and surface changes. As a consequence of the fact that the student writing is mediated by teacher response, the assessment task becomes aligned with the course's objectives, and is a key component to foster learning.

In the second part, the text of a student and the teacher's scaffolding (writing assignment, assessment criteria, scoring guide) are analyzed, together with the rewriting of the text following the teacher's written response to it.

Keywords

Composition, assessment, revision, instruction, higher education, feedback, essay, learning, text.

Agradecimientos

Como no podía ser de otra manera, una versión previa de este texto ha recibido los comentarios de colegas y allegados, de modo que tanto su autora como el escrito se han beneficiado con sus puntos de vista. A ellos, mi reconocimiento.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO:

Carlino, Paula. (2003). Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), pp. 81-96.

¹ No obstante, la experiencia lleva a constatar que las dificultades conceptuales y redaccionales de los alumnos tienden a repetirse. Por tanto, esta escala podría servir en el futuro para calificar otras respuestas de examen de los alumnos. En este caso, la escala no sería sólo un medio de comunicar a los alumnos los logros y problemas de sus textos; la escala podría entregarse por anticipado, como un instrumento para preparar el examen y ayudar a acercarse al nivel de producción más alto.

² Adela también entregó 5 borradores sucesivos, realizados *motu proprio*, que no fueron tenidos en cuenta en las observaciones que le formulé para ayudarle a revisar su examen.

³ Los números que aparecen sobre el margen izquierdo o insertos en el texto, así como los signos de interrogación, la flecha, los visados (✓), y los comentarios en **negrita** fueron hechos por mí al corregir el texto. Los números remiten a las observaciones redactadas al pie o por la otra cara de la hoja.

⁴ Se transcriben también los tachados, tal como fueron realizados por la docente al corregir.

⁵ Los signos +, colocados sobre el margen derecho, fueron escritos por mí en un momento posterior a redactar las observaciones. Es decir, fueron agregados con ocasión de analizar la reformulación domiciliaria hecha por la alumna, y a los fines de contrastar qué cambios sugeridos en los comentarios evaluativos habían sido recogidos por ella en la versión posterior.