

La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable.

Carlino, Paula.

Cita:

Carlino, Paula (2004). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/123>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/5cV>



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>.

La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable

Paula Carlino

CONICET* - Argentina / paulacarlino@yahoo.com

Aceptado: Marzo 2004

Resumen

En este artículo, contrasto las prácticas habituales a través de las cuales los universitarios son evaluados por escrito, con las formas que la investigación psicológica, lingüística y educativa recomienda como deseables. En las primeras, el profesor da la consigna y lee el producto terminado, mientras que en las segundas provee orientaciones antes y durante el proceso de producción escrita. La función predominante de la evaluación frecuente es certificar la adquisición del conocimiento impartido. Aunque los profesores, al corregir, comenten el texto del alumno, el hecho de que no esté prevista su reescritura dificulta que los estudiantes consideren estas observaciones y las tengan en cuenta para su aprendizaje. La evaluación deseable, en cambio, enseña a revisar lo escrito, como una forma de ayudarles a pensar según las convenciones de cada disciplina. Sostengo que cambiar las prácticas evaluativas usuales para acercarse a las deseables no depende sólo de la voluntad individual del docente, sino también de la cultura académica institucional en la que se desempeña.

Palabras clave: evaluación, escritura, enseñanza, revisión, retroalimentación, cultura académica.

Abstract

THE DISTANCE BETWEEN FREQUENT AND DESIRABLE WRITTEN ASSESSMENT PRACTICES

In this paper, I compare usual events in which undergraduates' knowledge is assessed through writing with the approaches promoted by psychological, linguistic and educational research. Within common Argentinean written assessment practices, the instructor delivers the assignment and grades the final product, while research suggests that guidance and feedback should be provided before and during the writing task. Frequent assessment practices serve to certify knowledge acquisition: lecturers may write their remarks in the margins of their students' texts, but they do not ask to revise and rewrite them. Because of this, students rarely consider these observations and do not take them into account for their learning. In contrast, research based practices have an educational aim: they show how writing can be used as a tool for thinking and they teach conventions for each discipline through feedback and students' redrafting. I claim that changing customary assessment practices to move toward desirable ones does not depend on willing individual teachers only but on the institutional academic culture in which they work.

Key words: assessment, writing, instruction, revision, feedback, academic culture.

Résumé

LA DISTANCE QUI SÉPARE L'ÉVALUATION ÉCRITE FRÉQUENTE DE CELLE DÉSIRABLE

Dans cet article nous mettons en contraste les pratiques habituelles à travers lesquelles les universitaires sont évalués par écrit, avec les formes que la recherche psychologique, linguistique et éducative conseillent comme désirables. Dans les premières, le professeur donne la consigne et lit le produit terminé tandis que dans les deuxièmes celui-ci fournit des orientations préalables et pendant le processus de production écrite. La fonction prédominante de l'évaluation fréquente est de certifier l'acquisition du savoir donné. Bien que les professeurs, au moment de corriger, commentent le texte de l'étudiant, le fait de ne pas être prévue sa réécriture, rend difficile que les étudiants considèrent ces observations pour leur apprentissage. En revanche l'évaluation désirable apprend à reviser l'écrit de manière à aider les étudiants à penser selon les conventions de chaque domaine. Nous pensons que, changer les pratiques évaluatives usuelles pour s'approcher aux désirables, cela ne dépend pas seulement de la volonté individuelle du professeur mais de la culture académique institutionnelle concernante.

Mots-clés: évaluation, écriture, apprentissage, révision, rétroalimentation, culture académique.

* Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

[Al evaluar los escritos como productos finales, los docentes funcionamos como un] juez de instrucción que diagnostica la causa de muerte». (Leki, 1990, en Bailey y Vardi, 1999).

Este trabajo¹ intenta llamar la atención sobre las prácticas de evaluación insertas en las distintas materias que utilizan la escritura como un medio y no como un fin en sí mismo. No me referiré, por tanto, a los talleres de escritura que algunas universidades contemplan, sino a las cátedras que procuran enseñar distintos contenidos y que suelen evaluar a sus alumnos a través de tareas de escritura acerca de los conceptos estudiados. Este tipo de evaluación resulta a nuestros ojos natural, por el hecho de ser una experiencia generalizada en la Argentina. Sin embargo, el contexto en el que se lleva a cabo es la resultante de un conjunto de opciones pedagógicas que no suelen haber sido teorizadas por los profesores que las asumen.

Voy a plantear que la forma en que se realizan estas prácticas evaluativas incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos (Rust, 2000). La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción. La evaluación integra la enseñanza, en el sentido de que es parte del mensaje que damos a los estudiantes acerca de qué esperamos de su paso por nuestras materias.

Mostraré cómo, a través de las habituales situaciones de evaluación escrita, se transmite a los alumnos una serie de ideas cuestionadas por las investigaciones (provenientes del mundo anglosajón por ejemplo, Hilgers *et al.*, 1995; Jeffery y Selting, 1999; White, 1994), y cuestionables de acuerdo con los objetivos que solemos enunciar los docentes para nuestras asignaturas (Jackson, 1995). Por el contrario, incluiré el análisis de algunas otras propuestas pedagógicas que, habiendo conceptualizado la evaluación como una instancia de aprendizaje, han implementado intervenciones consistentes con los propósitos educativos de las materias así como con los estudios sobre alfabetización académica² y sobre el potencial cognitivo de la composición escrita³. Centraré mi análisis en la educación superior pero entiendo que el planteo puede servir también para pensar otros niveles educativos.

Para qué se evalúan los escritos académicos

Existen distintas funciones de la evaluación. En el entorno universitario, se evalúa principalmente para **certificar saberes**. Al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar.

Sin embargo, otra utilidad igualmente importante de la evaluación es la de **retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza**. Frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, y para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica.

Además, una **función implícita** de toda evaluación consiste en señalar a los alumnos lo que es importante en una materia. Qué, cómo y para qué se evalúa les enseña a **prestar atención selectiva** a determinados componentes del currículum⁴, aparezcan o no manifiestos⁵. Se trata del papel simbólico que juega la evaluación dentro de cada asignatura. Es ésta una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque no lo pretendamos. En palabras de Ramsden (1997, p. 7): «Desde el punto de vista de los alumnos, la evaluación define siempre el currículum real».

Ahora bien, estos propósitos de la evaluación, explícitos o latentes, pueden llevarse a cabo a través de distintos caminos. Uno de ellos, tal vez el más extendido, es la evaluación por medio de la escritura. Se dice que es el contenido del texto del estudiante lo que resulta juzgado. ¿Pero es posible evaluar sólo el contenido? Por ejemplo, ¿se puede producir un buen examen eludiendo elaborar un buen escrito?, ¿cómo se relacionan dos o más conceptos sino a través de una estructura discursiva?, ¿cómo se fundamentan las ideas sin señalar qué es tesis, y qué, argumento?

Representaciones sobre la escritura: desconocimiento de su potencial epistémico y de su grado de especialización

La creencia de que son los conceptos adquiridos lo que principalmente se evalúa en las monografías y en los exámenes se complementa con la idea de que los problemas de redacción atañen en lo primordial a la ortografía y a la gramática de estos escritos. En ambos casos, se piensa en un contenido temático separado de una forma. Cuando los resultados no son satisfactorios, las dificultades de los alumnos suelen ser concebidas también en términos inconexos: no han estudiado lo suficiente, no han aprendido el «abc» elemental.

Tres representaciones difundidas justifican estas suposiciones. Por un lado, se concibe que la escritura es sólo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo (Alvarado y Cortés, 2000; Castelló, 2000). Por otro lado, y como efecto de lo anterior, se cree que redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito. Finalmente, como ha advertido Russell (1990), se presupone que escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar. De este modo, el potencial epistémico de la producción escrita⁶, la noción de que escribir es reescribir y la existencia de especificidades en los textos empleados por cada dominio del saber resultan ignorados. Con aquellas premisas cuestionables, las dificultades de redacción de los universitarios se adjudican tautológicamente a sus incompetencias, y la responsabilidad de ello, a los niveles educativos previos.

Las anteriores suposiciones han sido puestas en duda por numerosas investigaciones. Como resultado de ellas, hoy sabemos que escribir implica volver a pensar. El lector podrá identificarse con la anterior afirmación, si repasa su propia experiencia al elaborar un texto académico: aunque uno sepa mucho sobre un tema, escribir no sale fácilmente. Al redactar, tanto nosotros como los estudiantes nos vemos enfrentados a un doble desafío: 1) *reconstruir* el conocimiento leído en la bibliografía con-

«La creencia de que son los conceptos adquiridos lo que principalmente se evalúa en las monografías y en los exámenes se complementa con la idea de que los problemas de redacción atañen en lo primordial a la ortografía y a la gramática de estos escritos. En ambos casos, se piensa en un contenido temático separado de una forma. Cuando los resultados no son satisfactorios, las dificultades de los alumnos suelen ser concebidas también en términos inconexos: no han estudiado lo suficiente, no han aprendido el «abc» elemental.»

sultada en función de nuestro propósito de escritura, y 2) tener en cuenta las *convenciones analíticas y discursivas de la disciplina* en la que producimos el texto.

A pesar de esta experiencia compartida, las habituales situaciones evaluativas que los docentes solemos plantear en nuestras clases se organizan en torno a la creencia de que es posible evaluar *a través de* la escritura, como si ésta fuera un medio transparente, ya dado y acabado, que simplemente deja ver en qué medida los estudiantes han aprendido los conceptos de una materia⁷.

¿Evaluar lo que no se enseña?

La consecuencia de entender la escritura como una forma vacía en donde se vierten diversos contenidos es que nadie se ocupa de enseñarla. No me refiero a las convenciones generales aplicables a distintos tipos de texto. Lo que no se enseña es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas de cada materia. No se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar. No se enseña a planificar ni a revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a reescribir el texto con ojos de lector crítico. Y cuando señalo que no se enseña, apunto a que no se reflexiona sobre los modos de pensamiento involucrados en los usos discursivos de un campo de estudios, no se orienta a los alumnos para producir los textos esperados según unas u otras características, no se les da tiempo ni se contempla

«Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que enseñamos presentan —junto a sus contenidos— una específica cultura escrita. La cultura académica, con prácticas de lenguaje transversales a toda la universidad (y distintas a las de la escuela media), también incluye particularidades dentro de cada tradición investigativa⁸.»

el diálogo para generar y dar coherencia a las nociones, no se comentan sus borradores para ayudar a reelaborarlos.

Los docentes no solemos percatarnos de que las materias que enseñamos presentan —junto a sus contenidos— una específica cultura escrita. La cultura académica, con prácticas de lenguaje transversales a toda la universidad (y distintas a las de la escuela media), también incluye particularidades dentro de cada tradición investigativa⁸. Ambas prácticas, las comunes y las propias, se adquieren en un dilatado proceso, similar, en parte, a cómo los aprendices de artesano, para dominar un oficio, ingresaban en un taller e iban ganando conocimiento a través de la guía de sus tutores, quienes poco a poco los incluían en su saber hacer y les retroalimentaban los intentos no acabados (Barker, 2000; Bode, 2001; Chanock, 2000; Woodward-Kron, 1999)⁹.

Por el contrario, en nuestra educación se piensa que la escritura es sólo una cinta transportadora, un tubo para comunicar lo pensado. Se pierde de vista el rol que escribir juega en la estructuración de los conceptos, que se trata de una tecnología elaborativa que organiza lo pensable. Este supuesto lleva a creer que es posible evaluar por escrito las nociones enseñadas sin evaluar a la vez lo que *no ha sido enseñado*, es decir, la escritura.

En realidad, para lograr escribir un buen examen o monografía, los estudiantes han de dominar no sólo el contenido de los temas trabajados sino el modo en que cada campo profesional analiza los hechos que observa, argumenta sus aserciones, presenta datos nuevos en el contexto de lo ya sabido,

etc. También han de saber planificar y revisar sus textos anticipando la perspectiva del lector, tan particular cuando se trata de un evaluador (Atienza y López, 1996). Muy pocos docentes enseñan a hacerlo.

Omitir esta enseñanza y, a la vez, pretender evaluar lo que han estudiado, solicitando a los alumnos un texto sobre ello, es como exigir que alguien obtenga una escultura sólo a partir de un trozo de arcilla. Así, cuando evaluamos por medio de una producción escrita, pedimos a los estudiantes demostrar un saber que no ha sido objeto de enseñanza¹⁰.

Evaluación como sentencia y evaluación como enseñanza

Analizaré en lo que sigue dos prácticas de evaluación contrastantes, que surgen de un relevamiento que he hecho a partir de encuestas a estudiantes universitarios, grupos focales con docentes universitarios, estudio de programas de cátedras, análisis de trabajos presentados en jornadas y congresos nacionales, y en publicaciones internacionales. El material recogido no corresponde a una muestra probabilística sino de conveniencia y, aunque los resultados no pretenden ser representativos ni generalizables, pienso que resultan reveladores para quienes se reconozcan en los casos examinados.

Esquematizaré las características de sendos contextos en los que se evalúan escritos dentro de asignaturas no específicamente destinadas a enseñar a escribir. En el primero, el profesor da la consigna de trabajo y corrige el producto terminado, mientras que en el segundo, más inhabitual, provee orientaciones previas y durante el proceso de elaboración. El contexto más frecuente se corresponde con prácticas habituales que se realizan en universidades argentinas, aunque probablemente también se lleven a cabo en otros países. Las prácticas menos comunes corresponden a experiencias innovadoras documentadas especialmente en universidades anglosajonas,¹¹ lo cual no impide que también ocurran, minoritariamente, en otros ámbitos. En el cuadro adjunto, se listan los rasgos prototípicos de estos dos contextos, como una forma de modelizar polarmente lo que en la realidad puede presentar

[Cuadro 1]
Contraste entre prácticas evaluativas frecuentes y prácticas deseables

EVALUACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS	
Habitual	Infrecuente
a) Se da una consigna de escritura general (p. ej., una pregunta), sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea ni qué se espera del escrito.	a) Se reflexiona sobre el <i>destinatario</i> y el <i>propósito</i> del texto a producir (éstos plantean, en la evaluación, una situación de comunicación <i>paradójica</i>), y sobre las características esperadas del escrito (p. ej., cómo <i>limitar el tema</i> en función de su pertinencia respecto de la consigna).
b) No se explicitan de entrada los criterios de evaluación.	b) Se dan a conocer y se trabaja sobre los <i>criterios de evaluación</i> antes de comenzar a escribir.
c) Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos.	c) Se enseña qué y cómo <i>revisar</i> .
d) El escrito que llega al docente es un texto final.	d) El profesor ofrece <i>tutorías</i> en las que se reúne con los alumnos para discutir sus <i>borradores</i> intermedios.
e) El docente califica de entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota.	e) El docente <i>retroalimenta</i> la primera versión de lo escrito para posibilitar su reformulación optimizadora.
f) Las correcciones del texto son realizadas línea a línea.	f) El docente da una <i>valoración global</i> , además de señalar problemas locales.
g) El profesor evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado.	g) El profesor-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, <i>hace explícito el efecto de lo escrito</i> sobre su destinatario.
h) No se explica el valor cualitativo de las notas: se da a entender que 10 es mejor que 8 pero sin señalar en qué lo es.	h) Se provee una <i>escala de evaluación</i> que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota.
i) Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación.	i) Los <i>alumnos discuten y contribuyen a delinear los criterios de evaluación</i> durante el período de producción de un texto, como un modo de <i>reflexionar sobre la calidad esperada</i> del escrito y de <i>comprometerse personalmente</i> con la tarea.
j) Los alumnos no leen lo que otros producen.	j) Los alumnos, con la guía del docente, <i>leen y comentan las producciones de sus compañeros</i> , para <i>aprender a internalizar el punto de vista del lector</i> , necesario para escribir en la academia.

matices intermedios. El análisis se refiere a la tarea de elaborar una monografía¹².

En el caso de que la evaluación se realice a través de un examen escrito, se mantienen estas características contrapuestas correspondientes a la monografía y, en la columna de las prácticas inusuales, se agrega el hecho de que el profesor entrega las preguntas del examen por anticipado, a fin de que los alumnos puedan estudiar a partir de ellas y se orienten sobre qué analizar en la bibliografía. También se ofrece la posibilidad de reformular el texto producido a partir de las observaciones del docente.

Tanto en el examen presencial como en la monografía domiciliaria, la distancia que separa las si-

tuaciones evaluativas de la primera y la segunda columnas es la misma que existe entre la labor de un juez que sentencia y la tarea de un educador que enseña a superarse.

Las buenas prácticas evaluativas

La diferencia principal entre la evaluación habitual y la infrecuente es que una carece y otra posee los rasgos que se adjudican a las buenas prácticas evaluativas (Hilgers, 1998). Carol Hogan (1999) los sintetiza así: una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. *Válida*, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar. *Explícita*, porque comparte de entrada con quienes serán evaluados los

«El docente no funciona sólo como un juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno (Kirpatrick *et al.*, 2000).»

criterios para el logro exitoso; más aun: idealmente, los alumnos deberían ayudar a definir estos criterios, para reflexionar acerca de cómo son los escritos de calidad y para desarrollar una actitud de responsabilidad compartida. Por último, una evaluación es *educativa* si promueve el aprendizaje, no sólo por la información que el profesor brinda al final del proceso sino durante éste, y según si la actividad cognitiva que la propia tarea evaluativa demanda para su realización está alineada con los objetivos de la enseñanza (Biggs, 1996 y 1998). Y como ha sido señalado, la evaluación sólo es formativa si da herramientas para progresar, provee tiempo y contexto para hacerlo y ayuda a formar los criterios de la autoevaluación:

Los que escriben (como los que aprenden) mejoran cuando pueden internalizar la evaluación —es decir, cuando pueden ver por sí mismos qué necesita ser cambiado y cómo—. (White, 1994, p. 104).

En síntesis, aquello que distingue la evaluación escrita deseable respecto de la frecuente queda esquematizado a continuación:

- Los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, criterios concebidos como rasgos de calidad de los textos esperados. Resultan así criterios explícitos, anticipados y compartidos.
- Los estudiantes reciben una valoración —informativa y no lapidaria— de sus producciones intermedias, que los orienta para reescribirlas.
- Se hace lugar en el currículum a que los alumnos, junto al docente, reflexionen sobre la forma y el contenido de lo escrito, al inicio, como estándares requeridos; durante el proceso, como

retroalimentación; y al final, como devolución global.

- El docente no funciona sólo como un juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno (Kirpatrick *et al.*, 2000).

Discusión y Conclusiones

En este trabajo he contrastado dos tipos de prácticas evaluativas de los textos académicos. La primera sirve predominantemente para certificar la adquisición del conocimiento impartido. Aunque los profesores, al corregir, pueden comentar el producto del alumno, el hecho de que no esté prevista la reescritura dificulta que los estudiantes consideren estas observaciones y las tengan en cuenta para su aprendizaje. En el segundo grupo, en cambio, a la función acreditativa de la evaluación se le suman dos propósitos formativos: enseñar a usar la escritura como herramienta para pensar y enseñar los modos de producción escrita de la disciplina. Por estas razones, la tarea de evaluación también constituye una instancia de aprendizaje. Los alumnos que al comienzo reciben modelos escalados y pautas detalladas sobre qué se espera de su escritura, disponen de una guía que maximiza tanto sus posibilidades redaccionales como de elaboración del contenido estudiado. Y obtendrán más todavía, si pueden revisar y volver a escribir las primeras versiones de sus textos, a partir de la retroalimentación proporcionada por el docente, o por compañeros entrenados para hacerlo.

Para llevar a cabo este segundo tipo de prácticas, los docentes de cualquier asignatura nos enfrentamos a diversos escollos. Por un lado, están quienes escriben textos en su disciplina, pero no saben cómo enseñar a hacerlo a sus alumnos. Ellos han de reconstruir su saber práctico en un nuevo nivel de explicitación, para poder comunicarlo a otros. Es decir, han de reflexionar sobre lo que saben hacer a fin de aprender a transmitirlo. Por otro lado, mientras existan docentes que no suelen escribir en su disciplina, habrá que prever acciones de formación

que les permitan simultáneamente incluirlos a ellos como productores de textos académicos y como enseñantes de esta producción frente a sus alumnos. En ambos casos, el desafío nunca puede afrontarse aisladamente, sino que se requiere un grupo que incluya, al menos, expertos de uno o más campos disciplinares y expertos en escritura y en aprendizaje.

Ahora bien, no quisiera que de este artículo se desprendiese la idea de que los profesores, si lo hacemos «mal», somos los responsables exclusivos de ello. Nuestras formas habituales de hacer se corresponden con formas colectivas de pensar. Y estas representaciones colectivas dependen de contextos institucionales. Las prácticas de evaluación identificadas en este trabajo como más frecuentes resultan naturales a los ojos de la comunidad educativa en la que nos desempeñamos. No suelen haber sido teorizadas por los profesores que las llevamos a cabo, en la medida en que se reciben preformadas de generaciones docentes anteriores. Debido a su omnipresencia, dan la impresión de que fueran opciones únicas, modos de obrar necesarios. Estas prácticas evaluativas se han vuelto consustanciales a nuestra cultura académica: se han convertido en esperables, sin alternativas, ya dadas, difíciles de pensar de otra manera. Son «hábitos» que se han naturalizado ocultando su carácter histórico, político y contingente.

Para lograr transformar de modo sustentable las formas de evaluación que aparecen como naturales, se precisa revisar la cultura institucional en la que se insertan. Sabemos que los usos consuetudinarios son resistentes, máxime cuando su transformación duradera implica no sólo un cambio de mentalidades, sino también de prácticas, de asignación presupuestaria, de política educativa (en las cuales es necesario redistribuir recursos y prever acciones de desarrollo profesional docente). Sin duda, el convencimiento comprometido de algunos profesores puede producir modificaciones en su práctica pedagógica, pero éstas no llegan a ser visibles para el resto de la comunidad, a menos que se documenten, difundan, discutan, y reconozcan colectivamente.

En este marco, son las instituciones las que han de abrir canales de reflexión interdisciplinaria para que los profesores de cualquier disciplina logren tomar conciencia de que la evaluación es parte del

currículum, para que puedan hacer lugar, en la impartición de sus materias, a la función educativa del proceso de evaluar; y para que comiencen a considerar las particularidades discursivas de su campo de estudios, el poder epistémico del escribir y reescribir, y los rasgos de los textos que también han de enseñar a elaborar. Finalmente, con estos cambios, la cultura académica se volvería más justa, ya que empezaría a enseñar lo que con frecuencia evalúa y exige aprender por cuenta propia.

Varias universidades de otros países han creado foros de discusión con presentación de trabajos de sus distintos departamentos acerca del aprendizaje y la enseñanza (de la escritura) en la educación superior, y también han implementado programas de desarrollo profesional que *incentivan* al cuerpo docente para emprender acciones de alfabetización académica (Cartwright y Noone, 2000 a; de la Harpe *et al.*, 2000; Percy y Skillen, 2000; Skillen *et al.*, 1998; Tapper, 1999). Asimismo, sostienen Centros de Aprendizaje y Escritura, cuya función, entre otras, es trabajar en colaboración con el profesorado de las diversas cátedras para conceptualizar las demandas cognitivas, estratégicas y discursivas que sus materias plantean, y para diseñar puentes que ayuden a los alumnos a incorporarse en sus culturas escritas (Carlino, 2002 a y 2002 c, 2004 b y aceptado; Gilliland, 1997; Gottschalk, 1997). Estas acciones se realizan en el contexto de políticas institucionales documentadas en sus estatutos.

No sé bien qué tiempos prevén estas instituciones para cambios de esta naturaleza, ni qué cargas horarias reconocen a sus docentes a fin de que puedan ocuparse también de la escritura. Sí sé que suelen tener una proporción de alumnos por docente menor que nuestras propias casas de estudio. De todos modos, aunque por el momento estas condiciones de trabajo resulten utópicas para Argentina, no creo que haya que sustraerlas del debate ni postergar éste hasta que los recursos estén garantizados. Los cambios profundos no suelen darse de arriba ni sólo desde abajo: no se mantienen sin estructuras materiales, pero tampoco sin acuerdos ideológicos.

Quizá este artículo pueda funcionar como un llamado de atención que contribuya a volver observable el problema en nuestro entorno. Las soluciones dependerán de la labor colectiva de los lectores y de su empeño por institucionalizarla.

- 1 Una versión previa de este artículo fue presentada como ponencia, con el título de «Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo», en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística en la Universidad Nacional de Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002. Agradezco los comentarios críticos y sugerencias realizadas por los tres revisores anónimos que arbitraron la versión presentada a la revista *Acción Pedagógica*.
- 2 Los interesados pueden consultar: Carlino (2004 a y 2004 c), Cartwright y Noone (2000 b), Creme y Lea (1998), Chanock (2000 y 2001), de la Harpe *et al.* (2000), Russell (1997), Spinks (2000).
- 3 Por ejemplo, Cassany (1997), Flower (1979), Olson (1998), Ong (1987), Scardamalia y Bereiter (1985), Sommers (1980).
- 4 Para una ampliación de esta idea, véanse Biggs (1996 y 1998), Bunker (1996), Carlino (2003), Chalmers y Fuller (1996), Fox y Radloff (1997), Gibbs *et al.* (2003), McLoughlin (1995), Radloff (1996), Santhanam (2002), Scouller y Chapman (1999).
- 5 En Argentina, las formas de evaluar a los universitarios aparecen muy someramente explicadas en los programas escritos de las asignaturas y se brindan algunas pautas adicionales, con frecuencia oralmente, durante las clases previas a la evaluación. En general, los criterios de evaluación no se comunican detalladamente y es raro trabajarlos como objeto de enseñanza. Asimismo, no es habitual que los docentes conciben las situaciones de evaluación-acreditación de los alumnos como instancias de enseñanza y de aprendizaje, sino sólo como un procedimiento para certificar los aprendizajes realizados por ellos.
- 6 Wells (1990) denomina «epistémico» al «modo de relación que se establece con un texto cuando éste no es tratado como una representación de un significado ya decidido o dado y autoevidente, sino como un intento tentativo y provisional de parte del que escribe de capturar su actual comprensión en una forma externa que provoque posterior comprensión» (p. 373). En un sentido afín, Scardamalia y Bereiter (1985) conciben la composición escrita como un proceso potencialmente «dialéctico» que puede transformar el conocimiento de partida. Teniendo en cuenta a estos autores canadienses (los tres investigadores del OISE, en Toronto), entiendo la *función epistémica de la escritura* como su potencialidad para incidir en la elaboración y transformación del propio conocimiento.
- 7 Para el concepto de *transparencia* en el lenguaje, véanse Arnoux *et al.*, 2002 y Bogel y Hjortshoj, 1984.
- 8 Estas especificidades de las culturas y subculturas académicas han pasado desapercibidas hasta muy recientemente también para los investigadores: los estudios sobre culturas académicas (por ejemplo, Bogel y Hjortshoj, 1984; Lea y Street, 1998), y la descripción de los géneros involucrados en sus prácticas lectoescritoras (Bazerman, 1988, Swales, 1990) tienen apenas dos décadas de historia.
- 9 En las universidades de masas, este aprendizaje no se realiza del modo descrito para los artesanos y, en cambio, ha de ser orientado por el docente *en forma explícita*.
- 10 No estoy proponiendo entonces evaluar a través de exámenes orales (únicamente). Entiendo que no cabe dejar de enseñar a pensar con ayuda de la escritura, ya que cualquier disciplina o conocimiento profesional están organizados como una cultura escrita. Incluso en un examen oral, se evalúa la oralidad secundaria, emergente del conocimiento de lo escrito.
- 11 Véanse Angelo (1999), Bailey y Vardi (1999), Bunker (1996), Carlino (2002 a, 2002 b y 2002 d), Chamberlain, Dison y Button (1998), de la Harpe y Radloff (1996), Leahy (1999), Mosher (1997), Patthey-Chavez y Ferris (1997), Price y Rust (1999), Sommers (1982), Straub (2000), Suskie (2000).
- 12 El término «monografía» no designa una clase textual claramente definida a pesar de que es empleado en nuestras universidades como si lo hiciera. De hecho, distintos docentes se la representan de diversas maneras aunque suelen presuponer que todos hablan de lo mismo cuando la mencionan (Carlino, en prensa; Ciapuscio, 2000). En el presente artículo, me refiero a «monografía» como un texto de variable longitud que se solicita para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre un tema y para el cual disponen de un tiempo de elaboración *fuera de la clase* (generalmente, entre dos y seis semanas); pueden consultar fuentes y deben citar la bibliografía empleada.

Referencias

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.
- Angelo, T. (1999). Doing Assessment As If Learning Matters Most. *American Association for Higher Education Bulletin*, mayo 1999.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Atienza, E. y López, C. (1996). El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabanque*, Nº 10-11.
- Bailey, J. y Vardi, I. (1999, Julio). *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.
- Barker, G. (2000). First year students' perception of writing difficulties in science. Actas de la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: *Creating Futures for a New Millennium*, Brisbane: Queensland University of Technology.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- Biggs, J. (1998, Julio). *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, Auckland.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.) *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sydney: Craftsmen Products Pty. Ltd.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton.
- 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. Australia: Murdoch University, Perth.
- Carlino, P. (2002 a). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia invitada en el Panel *Enseñanza de la Escritura*, Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza. Disponible en Internet en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/ [Consulta: 2002, abril].
- Carlino, P. (2002 b, Agosto). *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.
- Carlino, P. (2002 c). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2002 d). ¿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*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el epítalo en una llamada al pie de página. *Cultura & Educación*, 15(1), 81-96.
- Carlino, P. (2004 a). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?*. Conferencia inaugural del Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente), realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad «Tensiones Educativas en América Latina». Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Publicada completa en las Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y también disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2004 b). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (Coord.) (2004 c). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto. *Lectura y Vida*, 6.
- Carlino, P. (aceptado). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, Madrid. Enviado en febrero y aceptado en abril de 2003 para publicar en 2005.
- Carlino, P. (en prensa). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000 a). 'Is this what we're supposed to be learning in this unit?' Insights from TULIP (Tertiary Literacy Integration Program). Actas de la *Language and Academic Skills Conference «Sources of confusion»*, 27-28 de noviembre de 2000, Bundoora, Australia: La Trobe University.
- Cartwright, P. y Noone, L. (2000 b, Julio). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: *Creating Futures for a New Millennium*, Brisbane: Queensland University of Technology.
- Castelló, M. (2000). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la universidad: ¿una clase textual?. *Humanitas*, 30-31, 237-253.
- Cremer, Ph. y Lea, M. (1998, Abril). Student writing: challenging the myths. Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre *Desarrollo de la Escritura en la Educación Superior*. Centre for Applied Language Studies, University of Reading.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Chamberlain, Ch., Dison, L. y Button, A. (1998, Julio). 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*, Auckland.
- Chanock, K. (2001, Noviembre). From Mystery to Mastery. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference *Changing Identities*, Universidad de Wollongong, New South Wales.
- Chanock, K. (2000, Setiembre) Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation. En *Lens on Literacy*. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference, ACAL, Perth, Western Australia.
- De la Harpe, B. Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. y Yukich, J. (2000, Febrero). Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills. En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Perth, Australia.
- De la Harpe, B. y Radloff, A. (1996, Julio). To draft or not to draft when writing an essay? First year education students answer the question. En *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Actas de la Conferencia anual de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Perth, Western Australia.

- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-37.
- Fox, B. y Radloff, A. (1997, Febrero). How can we 'unstuff' the curriculum?. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching* (pp. 118-123). Proceedings of the 6th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: University of Western Australia.
- Gibbs, G., Simpson, C. y Macdonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. EARLI (European Association for Research into Learning and Instruction) Conference, Padova.
- Gilliland, M. (1997). Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors. Trabajo presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix.
- Gottschalk, K. (1997). Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, 22-45.
- Hilgers, T. (1998). Reviewing Books on Grading: Should I Respond, Assess, Evaluate, or Grade? *Assessing Writing* 5 (2), 269-276.
- Hilgers, T., Bayer, A., Stitt-Bergh, M. y Taniguchi, M. (1995). Doing More Than «Thinning Out the Herd»: Perceived Writing-Intensive Classes. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 59-87.
- Hogan, C. (1999). Using exhibitions to share and assess student learning. En K. Martin, N. Stanley y N. Davidson (Eds.), *Teaching in the Disciplines, Learning in Context* (pp. 158-161). Actas de la octava conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, Perth, Australia.
- Jackson, M. (1995, Julio). Making the grade: The formative evaluation of essays. Actas del *The Experience of Quality in Higher Education Symposium*. Griffith University, Brisbane.
- Jeffery, F. y Selting, B. (1999). Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty. *Assessing Writing* 6(2), 179-197.
- Kirpatrick, K., Rindl, Sh., Cozzens, Ch. (2000). *Advising the Senior Thesis: A Working Draft*. Harvard University: The Writing Center.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Leahy, R. (1999). Four aspects of conducting successful writing assignments. *Word Works*, 100.
- McLoughlin, C. (1995, Febrero). 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, Edith Cowan University.
- Mosher, J. (1997). Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give. *Teaching with Writing* 7(1).
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Percy, A. y Skillen, J. (2000, Noviembre). A systemic approach to working with academic staff: Addressing the confusion at the source. National Language and Academic Skills Conference *Sources of Confusion*, La Trobe University, Boondora.
- Price, M. y Rust, Ch. (1999). The Experience of Introducing a Common Criteria Assessment Grid Across an Academic Department. *Quality in Higher Education* 5(2), 133-144.
- Radloff, A. (1996, Febrero). 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*, Murdoch University, Perth, Australia.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- Russell, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Rust, C. (2002) The impact of assessment on student learning. *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Santhanam, E. (2002, Febrero). Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation. En Focusing on the Student. Actas de la undécima Conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, 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 (eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scouller, K. y Chapman, E. (1999, Julio). What students learn when they write essays. Actas de la Conferencia Internacional Anual de la *Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne.
- Skillen, J., Merten, M., Trivett, N. y Percy, A. (1998). The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. Actas de la Conferencia de 1998 de la *Asociación Australiana para la Investigación Educativa*.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Spinks, S. (2000, Julio). The task of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication. Actas de la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: *Creating Futures for a New Millennium*, Queensland University of Technology, Brisbane.
- 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*.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapper, J (1999, Julio). Partnerships in the development of students' communication skills. Actas de la Conferencia Internacional Anual de la *Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- White, E. (1994). Responding to Student Writing. En *Teaching and Assessing Writing* (pp. 103-118). San Francisco, Jossey-Bass.
- Woodward-Kron, R. (1999, Julio). Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship. Actas de la Conferencia Internacional Anual de la *Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne.