



# *Representaciones sobre la corrección de exámenes parciales y su materialización en prácticas concretas de evaluación*

VIVAS, María Virginia / UNR – ISFD N 127 – viky\_vivas@hotmail.com

---

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes Tipo de trabajo: ponencia*

---

a

---

*Palabras claves: representaciones – corrección- evaluación – exámenes parciales*

## > **Resumen**

Este trabajo tiene como propósito compartir los resultados iniciales de una investigación en curso situada en el marco de la alfabetización académica, que centra su atención en las representaciones sobre corrección de textos escritos en formato parcial que circulan entre los docentes del Instituto Superior de Formación Docente N°127 de la ciudad de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. Este trabajo tiene como objetivos establecer cuáles son las representaciones que los profesores tienen sobre la corrección de los exámenes parciales y cómo estas se materializan en las prácticas de evaluación que efectivamente realizan.

Para ello, se plantea una aproximación cualitativa (de corte interpretativo-descriptivo) que indaga en situaciones naturales (la corrección de exámenes parciales) con el propósito de dar sentido a los fenómenos estudiados (las representaciones sobre la corrección y el modo en que éstas se ponen en juego en situaciones concretas) en los términos del significado que los profesores les otorgan. El estudio se basa en la realización de entrevistas semiestructuradas y en el análisis de textos producidos en instancias de evaluación parcial.

Se pretende conocer cuáles son las representaciones de los profesores sobre la corrección de exámenes parciales y de qué modo se materializan en prácticas de evaluación escrita. Se asume que problematizar las prácticas es un modo de objetivarlas y resignificarlas, por lo cual este estudio de caso puede inscribirse en los debates que surgen en torno al rol que las instituciones de nivel superior deben adquirir frente a los procesos de alfabetización académica de sus

estudiantes, proponiendo una perspectiva que articula representaciones y prácticas en torno a un género privilegiado en los estudios superiores.

## › **Presentación**

Es frecuente entre los profesores de las distintas cátedras de Nivel Superior, el comentario, la preocupación y la queja sobre las características y/o resultados de los exámenes parciales y las dificultades para dar cuenta por escrito de aprendizajes adquiridos que manifiestan sus alumnos. Suele hacerse hincapié en su incapacidad para escribir textos que se ajusten a las expectativas del profesor y, por ende, a los requerimientos de la cátedra. Sin embargo, no todos los docentes abordan las prácticas de escritura en el contexto de sus clases.

Ante estas circunstancias, esta comunicación tiene un doble objetivo: compartir las decisiones que se tomaron para construir el proyecto *Representaciones sobre corrección de exámenes parciales en el Nivel Superior y su materialización en prácticas concretas de evaluación. Un estudio de caso en el ISFD N°127 “Ciudad del Acuerdo” de la ciudad de San Nicolás, provincia de Buenos Aires, Argentina* y dar a conocer las primeras conclusiones parciales surgidas del trabajo desarrollado hasta el momento, que se reduce a una primera aproximación al análisis de las entrevistas.

Para comenzar, como se anticipó, el problema de investigación se inscribe en el campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005; Taboada, 2011a) entendiéndola como parte de los estudios de literacidad (Zavala, 2002; Cassany, 2005) y podemos formularlo en los siguientes términos: ¿qué representaciones tienen los profesores del ISFD N° 127 “Ciudad del Acuerdo” de la ciudad de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires, sobre la corrección de exámenes parciales y de qué forma esas representaciones se ponen en juego en las prácticas de evaluación de textos escritos que efectivamente realizan?

El propósito de este estudio basado en entrevistas semiestructuradas y análisis de textos, prácticas características de la investigación cualitativa, es describir las representaciones sobre evaluación de textos escritos que poseen los profesores del 127 y la forma en que las mismas se

manifiestan en las prácticas de corrección que efectivamente realizan. Por lo tanto nos preguntamos:

- ¿Qué representaciones sobre evaluación, corrección y/o revisión de exámenes parciales poseen los profesores del ISDF?
- ¿Qué corrigen en los exámenes parciales y cómo lo hacen?
- ¿Qué concepciones de escritura subyacen a las representaciones sobre corrección que sostienen los profesores y a las prácticas de corrección que adoptan?

De este modo, se pretende aportar información que contribuya a la comprensión de la complejidad de las prácticas de corrección de textos en el Nivel Superior y a evidenciar el entramado que las caracteriza. Este conocimiento podría resultar útil para el diseño de propuestas evaluativas alternativas que favorezcan las condiciones de producción de dichos textos, así como las prácticas de corrección asociadas a los mismos en el Nivel Superior. Por otra parte, profundizar la reflexión sobre el modo en que esas representaciones impactan en las prácticas concretas de evaluación podría ser ocasión oportuna para el diseño de lineamientos institucionales relacionados con la evaluación/corrección de textos que contribuyan a repensar y fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, se pensó la posibilidad de entrevistar profesores que se desempeñaran en el primer año de cada uno de los profesorados que se dictan en el Instituto (Biología, Matemática, Lengua y Literatura e Historia). Se seleccionó el primer año dado que es la instancia de iniciación en los estudios superiores y son, precisamente, los profesores que en él se desempeñan quienes manifiestan con mayor énfasis el desconocimiento de sus estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura académicas pertinentes. A lo anterior se suma, como preocupación, el número de alumnos que abandonan sus estudios luego de los resultados del primer corte evaluativo que, según estadísticas producidas en el Instituto, ronda el 25% de la matrícula inicial. Además, se estableció que se analizarían los exámenes parciales correspondientes a los dos cortes evaluativos (exigidos por el Plan de Evaluación Institucional) y que las entrevistas se efectuarían antes y después del análisis de los textos, con el objetivo de contrastar las prácticas de corrección/evaluación con las representaciones que sobre ellas han construido.

Para comenzar el trabajo, se hizo el relevamiento de los antecedentes con los que la investigación se vincularía, lo que permitió concluir que la escritura ha sido objeto de numerosas investigaciones que la analizan desde diversos puntos de vista. Sin embargo, las formas de corrección de textos escritos solo puede reconocerse como centro de interés de algunos trabajos (Alvarado y Cortés, 2001; Carlino, 2004<sup>a</sup>, 2005; Flores y Natale, 2004; Vardi y Bailey, 2006; ; Natale y Moyano, 2007; Ruiz Flores, 2009) Al tomar en cuenta esos resultados, pareciera ser que en la mayor parte de los casos, las acciones que los profesores llevan a cabo a la hora de corregir un trabajo escrito están centradas en la superficie del texto, dejando de lado las particularidades de los modos de textualizar los saberes propios de cada campo disciplinar, así como la necesidad de la intervención de los profesores en tanto especialistas en los complejos procesos de escritura. Hacia este aspecto orientamos nuestra investigación. Hecho esto, se perfilaron los lineamientos teóricos que permitirían el análisis de los datos obtenidos. Sin embargo, consideramos que no es oportuno detenernos, en esta oportunidad, en la explicitación de ellos, para poder compartir con ustedes, una primera aproximación analítica a los datos que se han obtenido hasta el momento.

En primer lugar nos centraremos en las respuestas a la entrevista semiestructurada que se realizó a los cuatro profesores de materias específicas de cada profesorado<sup>1</sup> participante en la investigación. El instrumento se constituyó a partir de trece preguntas que se pensaron como mediación: entre los supuestos teóricos que se sostienen, las preguntas a partir de las cuales se construye la investigación y las características de la entrevista como instrumento en torno a los siguientes temas centrales y aspectos focales (Díaz Barriga, 2015): función de la evaluación en el nivel superior; descripción de la práctica de evaluación; criterios de evaluación en la cátedra; características de los parciales; prácticas de corrección y devolución de resultados; dificultades asociadas con la evaluación en el nivel.

La información proveniente de las respuestas nos permite una primera aproximación a las representaciones sobre evaluación que sustentan, de manera más o menos consciente, las prácticas que llevan adelante los profesores.

Para realizar este primer ejercicio analítico, se optó por recurrir a herramientas del el Análisis del discurso como enfoque lingüístico multidisciplinar. Como ya se mencionó en apartados

---

<sup>1</sup> Profesorado en Historia, Lengua y Literatura, Biología y Matemática

anteriores (ver. 2.4), este estudia el lenguaje contextualizado, como práctica social centra especialmente su atención en la relación dialéctica que se establece entre evento comunicativo y contexto. Esa relación se materializa por medio de una serie de huellas que el sujeto discursivo imprime en su texto. Son esas marcas las que, por una parte, permiten identificar y son esas marcas las que, por otra parte, permiten identificar el modo en que el enunciador se inscribe en el discurso y, por otra, habilitan el análisis del modo en que los sujetos construyen aquellos objetos y situaciones de la realidad extratextual que son recuperados en la interacción verbal.

En este aspecto, consideramos necesario aclarar que se asume que los discursos que circulan en las instituciones de Nivel Superior constituyen un factor fundamental en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, de las trayectorias formativas. Los discursos sostienen la construcción del objeto de conocimiento, el modo de acceso al saber, la forma de acreditación del conocimiento construido, la pertenencia o no pertenencia a la comunidad discursiva.

La producción y legitimidad de los discursos que circulan en el nivel Superior dan cuenta de una posición asimétrica entre los actores institucionales en relación con el ejercicio de poder que conllevan las prácticas discursivas. Por una parte, en el caso que nos ocupa, se trata de discursos sobre la evaluación que son producidos por actores legitimados desde el ámbito institucional, cuya pertenencia está avalada por el concurso que determina el acceso a las cátedras. Los profesores desempeñan el rol de especialistas y, por tanto, sus discursos suelen ser interpretados como válidos, institucionales, en cierto modo incuestionables, en la dinámica discursiva en la que se inscriben.

Por otra parte, esos discursos, que visibilizan una concepción sobre el conocimiento, sobre la práctica evaluativa, sobre la escritura, sobre el rol del docente y del alumno, condicionan tanto las prácticas de enseñanza como las de aprendizaje. Los estudiantes, con menor poder en la relación dialéctica que se produce al interior de los Institutos, se constituyen como sujetos discursivos, en buena medida, a partir del conocimiento que pueden construir sobre el evento comunicativo y el saber disciplinar, a partir de las prácticas discursivas que circulan en el interior de las instituciones.

Al centrarnos en las marcas discursivas producidas por los entrevistados, observamos que, **Cristina** (Biología, 53 años)<sup>2</sup> construye una **representación de evaluación** sobre la base de tres aspectos: su función en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje, las acciones que desempeña el docente y las que realizan los estudiantes al ser evaluados.

En relación con la función y objetivos de las prácticas evaluativas, menciona:

- “supervisión”
- “permite saber el estado de conocimiento”
- “busca que los alumnos sepan fundamentar toda respuesta teórica a partir de un enunciado”

Sobre las actividades que realiza en esas instancias, sostiene que consisten en instancias de “lectura guiada” y elaboración de trabajos prácticos. Finalmente, describe el rol de los alumnos en los siguientes términos:

- “realizan experiencias<sup>3</sup> en clase”
- “paso del simbólico, al específico, al coloquial, al gráfico: ida y vuelta
- “resolución; explicación oral y escrita”

En relación con lo anterior, pueden percibirse en la descripción de las prácticas evaluativas dos planos, uno objetivo y otro subjetivo. En relación con el primero, Cristina nombra las acciones que implementa al evaluar y menciona:

- “**Marco errores**. Y la devolución oral. **Todos los trabajos tienen una vuelta**, que no es obligatoria”
- “es **continua**”
- “La **corrección es personal**, se ajusta personalmente”
- “**les digo que no miren la nota**, que miren por qué. **Que miren el error**”

Sobre el segundo aspecto, el subjetivo, al hacer referencia a la percepción que construye sobre esas prácticas, la profesora define la tarea de evaluar como laboriosa y desgastante, ya que los ingresantes:

---

<sup>2</sup> En cada caso utilizamos nombres ficticios e incluimos información sobre la disciplina de desempeño y la edad del o de la docente participante.

<sup>3</sup> Por experiencias debe entenderse una serie de consignas que proponen la resolución de actividades de acuerdo con métodos inductivos y deductivos

- “vienen de secundarios actuales donde en el diseño se cambió de la física a un análisis de energías, nada más”
- “no hay apropiación, son analfabetos<sup>4</sup>, es preocupante”

Por otra parte, sostiene que en el Instituto puede reconocer que algunas prácticas evaluativas son “**mínimas y livianas**”. Afirma que estas pueden producirse ya que es el régimen de evaluación institucional (y provincial) el que las habilita. En ese sentido, manifiesta su preocupación por el impacto que estas prácticas podrían producir en la formación de los futuros profesores:

- “**Vamos a formar docentes** que se van a agarrar de eso y no van a corregir, no van a seguir (el aprendizaje)”
- “**creo que la evaluación debería ser** continua, **estamos formando** formadores (...) y es muy difícil después adoptar un modelo (de evaluación) que no experimentaste, que no vivenciaste en carne propia”

Estos fragmentos nos permiten observar cómo Cristina sostiene una **representación de evaluación** continua como constituyente esencial de los procesos de construcción del aprendizaje de los futuros profesores que se ve **condicionada** tanto por determinadas decisiones institucionales como por lineamientos sobre evaluación que emanan de las políticas educativas provinciales. En su discurso reconoce que, ante una variable que no se puede controlar, como lo es la formación con la que los estudiantes ingresan en el nivel superior, el factor clave lo constituye la capacidad de los profesores para reconfigurar sus prácticas en función de las necesidades, tanto de los estudiantes como del perfil que deben poseer los profesores para la enseñanza secundaria.

Por otra parte, al hacer referencia a la corrección, Cristina sostiene que siempre es personalizada y se lleva a cabo en distintas instancias: en clase mientras los estudiantes construyen experiencias; de forma diferida cuando entregan trabajos prácticos; en ocasión de resolución de prácticos domiciliarios (que implican correcciones parciales a partir de las consultas de los estudiantes). Los soportes de sus actividades de corrección son la oralidad y las marcas en los trabajos de los ingresantes (en soporte papel y en formato digital).

---

<sup>4</sup> Hace referencia al analfabetismo “en física y matemática”



A propósito de lo anterior, afirma que la mayor parte de los errores observados consisten en la dificultad que manifiestan los estudiantes para construir explicaciones fundamentadas de los procesos que llevan adelante y en la falta de apropiación de vocabulario técnico específico. Por tanto, las intervenciones que lleva a cabo están vinculadas con la revisión de la construcción de los textos explicativos (orales y escritos) que para los alumnos de primer año tienen, desde la perspectiva de la entrevistada, una doble función: la construcción de sus aprendizajes y la apropiación de herramientas discursivo- didácticas que le permitan desempeñarse como profesores en el futuro.

De este modo, podemos reconocer una **representación sobre la corrección** en tanto intervención didáctica, que tiene como objetivo fundamental monitorear los procesos de aprendizaje y brindar herramientas al estudiante para controlarlos y reconocer los ajustes que resulten necesarios.

Además, es posible observar que de la representación sobre evaluación y corrección subyace una **concepción de texto** como proceso; como construcción discursiva disciplinar compleja de la que los estudiantes no pueden apropiarse sin la intervención guía del profesor como especialista.

En otro orden, al analizar las construcciones y el modo en el que el enunciador se inscribe en el discurso, se observa el uso de la primera persona del singular para dar cuenta de las decisiones que se tomaron para construir y ajustar las prácticas de evaluación de la cátedra en función de las características y necesidades (del profesor, de los estudiantes, institucionales) detectadas, tal como lo evidencian estos ejemplos:

- “yo **tengo** ese concepto, **no soy especialista**, pero hace muchos años **empecé a detenerme** a mirar el error y tratar de analizarlo con el alumno”
- “**Aprendí** porque en algún momento **dejó de darme resultado**”

Por otra parte, Cristina emplea la primera persona del plural para hacer referencia a la construcción colectiva de la evaluación, en tanto tarea y responsabilidad compartida entre el profesor y sus alumnos. Estas acciones, que tienen como propósito elaborar un diagnóstico de la situación en que los estudiantes se encuentran en relación tanto con la construcción de saberes como la adquisición de estrategias que les permitan aprender, implican una puesta en tensión en torno a las representaciones sobre evaluación que conviven en el aula.

En ese sentido, Cristina construye el punto de vista desde el que produce el discurso implicándose en la responsabilidad del proceso de evaluación; preocupándose tanto del rol que desempeñan los alumnos, como del que le corresponde como profesional. Asume que se trata de una construcción que involucra de forma activa a todos los actores institucionales. Es así que sostiene que los docentes “**no podemos no mirar** ese aspecto, no es cualquier carrera, **estamos formando** formadores”, es decir, que los profesores no deberían soslayar el hecho de que la evaluación es una problemática propia de las prácticas de enseñanza y de las trayectorias formativas de los futuros formadores. Y sobre este aspecto sostiene que sin ser especialista, cuando notó las dificultades que las instancias evaluativas representaban para los estudiantes “dije... a ver qué pasa acá... **y me puse** a diseñar estrategias”. Asimismo, explicita que los criterios de evaluación en su cátedra, son “acordados, charlados y negociados” con los estudiantes, lo que favorece “saber dónde **estamos parados** para mejorar”.

El relevamiento parcial del que hemos dado cuenta aquí, constituye el punto de partida para la construcción de categorías que nos permitan comprender cuáles son las representaciones sobre evaluación y corrección de exámenes parciales que coexisten en el Instituto y de qué forma se materializan en las prácticas concretas. Al mismo tiempo, el análisis de las entrevistas es el punto de partida para el trabajo con los exámenes parciales en el que nos proponemos relevar las marcas de corrección observadas, establecer regularidades y diferencias; elaborar una posible clasificación; contrastar esas marcas con la evaluación del escrito que el profesor hace y, finalmente, comparar las prácticas de corrección y evaluación con lo que sobre ellas construyeron discursivamente los entrevistados. A esta información sumaremos la que provenga de las segundas entrevistas que realizaremos a partir de los interrogantes que surjan de las instancias de análisis anteriores.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente", en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143. Brasil
- Alvarado, M. y Cortés M. (2001) "La escritura en la universidad. Repetir o transformar", en Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 1, pp. 19-33
- Arnoux, E., (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Battaner Arias, Atienza Cerezo, López Ferrero, Pujol Llop (2001): *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, Antonio Machado Libros, Madrid
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona:Ariel.
- Carlino, P. (2004), "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable", en *Acción pedagógica*, Vol. 13, N° 1, pp. 8-17
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2005, August). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).
- Díaz Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz Barriga y A. B. *Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43-64). México: Díaz de Santos
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis*. R. Wodak (Ed.). London: Sage.
- Flores, M. L., & Natale, L. (2004). ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia. In Simposio Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente), i Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986), *De la ciencia al sentido común*, Psicología social I, Barcelona: Paidós.
- Moyano, E., Natale, L., & Valente, E. (2007). ¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria. ponencia en el panel "¿ Enseñar a leer en todas las materias.
- Roich, P (2007), "El parcial universitario" en Klein I, *El taller del escritor universitario*, Bs.As: Prometeo
- Ruiz Flores, M. (2009), *Evaluación escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó
- Santos Guerra, M.A.: "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora" en *Revista Investigación en la escuela* N°20, pp. 23-34
- Taboada, M.B (2011), "Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso" en *Prisma Revista de Didáctica*, N°1, Paraná, La Hendija, pp. 35-40.
- Vardi, I. y Bailey, J., (2006) "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso" en *Signo y Seña*, N° 16, pp. 15-32.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007), Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa.

Zavala, V. (2002). (Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Universidad del Pacífico.



