



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología

**Memorias de las XIV Jornadas de Investigación
Tercer Encuentro de Investigadores
en Psicología del Mercosur
9, 10 y 11 de Agosto de 2007**

**LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA, SU RELACIÓN
CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA ENSEÑANZA**

Tomo I

Psicología Clínica y Psicopatología
Psicología del Trabajo
Psicología Educacional y Orientación Vocacional
Psicología Jurídica
Filosofía y Epistemología

CORRECCIONES A EXÁMENES ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD: CÓMO SON Y PARA QUÉ SIRVEN A LOS ALUMNOS

Di Benedetto, Silvia Beatriz; Carlino, Paula
CONICET. Argentina

RESUMEN

En el marco de un trabajo de Tesis de Maestría sobre las prácticas universitarias de evaluación por escrito y los significados que alumnos y docentes les otorgan, analizamos siete entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de los primeros años de diversas carreras humanísticas en las que indagamos sobre las correcciones escritas que reciben de parte de sus profesores en los márgenes o al pie de sus exámenes. Los alumnos señalan que, por lo general, reciben muy poca o ninguna devolución por escrito acerca de los errores o aciertos de sus producciones, aparte de la nota numérica; incluso a veces no les devuelven los exámenes para observar las correcciones. Cuando sí reciben comentarios, éstos tienden a ser insuficientes para entender en qué se han equivocado o cómo lo podrían hacer mejor en el futuro. Entienden que esta escasez de retroalimentación ocurre por sobrecarga de trabajo docente. Sin embargo, destacan que, en los casos en que sí han recibido observaciones escritas precisas, éstas les resultan orientadoras acerca de las expectativas de las cátedras, de otro modo implícitas, y, por ello, las valoran y esperan.

Palabras clave

Universidad Escritura Evaluación Corrección

ABSTRACT

TEACHERS' RESPONSES TO UNIVERSITY WRITTEN ASSIGNMENTS: HOW THEY ARE AND WHETHER THEY ARE USEFUL TO STUDENTS

Within the framework of a Masters Thesis about how written work by university students is responded by their teachers and the meanings these practices are given by students and teachers, we analyzed seven in depth interviews with Social Sciences first and second year students in which we examined the written feedback they received from their professors. These students say that they generally receive very little or no written response about the mistakes or success of their written work, aside from the numerical note; sometimes they do not even receive their examinations back after having been evaluated so they cannot see the teachers' corrections. When they do receive some response, it is usually insufficient to understand in what they have been mistaken or how they could better do it in the future. Students think that this shortage of feedback is due to teachers' overload. Nevertheless, they emphasize that when they do have received precise written feedback, this is very useful because it shows them subjects' expectations, otherwise implicit. That is why students value and wait for clear teachers' response.

Key words

Assignment Feedback Teachers Responses

INTRODUCCIÓN

A pesar de que las evaluaciones escritas constituyen prácticas corrientes y reiteradas en la vida universitaria, son exiguos los estudios en lengua castellana que aborden el tema desde la perspectiva de la investigación psicoeducativa en el nivel universitario (por ej. Carlino 2002 y 2004). De nuestro relevamiento de antecedentes en la materia, surge la necesidad de conocer de qué manera devuelven los docentes en nuestro medio los exámenes escritos por sus alumnos, no sólo para contribuir al campo de la evaluación educativa sino también para aportar al estudio del aprendizaje y la enseñanza de la escritura académica, emergente en los países iberoamericanos (Carlino, 2005).

En el presente trabajo analizamos datos de una investigación en curso que indaga qué significado y utilidad atribuyen docentes y estudiantes a los comentarios evaluativos que los profesores realizan en los escritos que se proponen para la aprobación de las materias. Este estudio forma parte del trabajo de tesis de la primera autora dirigido por la segunda y se enmarca en el Proyecto de Investigación Plurianual PIP 5178, *Leer y escribir en la universidad. Perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales*, financiado por CONICET

ENCUADRE TEÓRICO

Para analizar las situaciones de corrección por escrito de los exámenes universitarios, recurrimos a dos perspectivas teóricas. Por una parte, a la teoría de la actividad, que se ha ocupado de la función sociocognitiva de la escritura. Por otra, a la concepción constructivista sobre la potencialidad formativa de la evaluación, presente en los trabajos de la psicología educativa australiana e inglesa y en la corriente "escribir a través del currículum".

Según Russell (2004), la teoría de la actividad basada en los desarrollos de la teoría sociohistórica de Vigotsky puede ser útil para comprender el fenómeno que estudiamos porque conceptualiza el papel que tiene la escritura como herramienta de mediación dentro de la actividad humana, considerándola una tecnología. Asimismo, la teoría de la actividad permite analizar la dinámica de las interacciones sociales mediadas por la escritura tanto a nivel micro (psicológico e interpersonal) como a nivel macro (sociológico o cultural). La escritura es vista como una herramienta material a través de la cual la identidad, la autoridad y las relaciones de poder son negociadas y renegociadas en los individuos, instituciones y sociedades en general. Por lo tanto, cuando los profesores utilizan y hacen usar la escritura como herramienta para el intercambio con los alumnos no sólo enseñan implícitamente a escribir los contenidos específicos de una disciplina según un formato determinado sino que mediatizan los mundos culturales en los que comienzan a participar los estudiantes y les llevan a hacer elecciones, porque la escritura es usada en forma diferente según cada contexto, cada disciplina, y cada práctica discursiva.

Por otro lado, dentro del paradigma constructivista de la evaluación educativa, se sostiene la necesidad de alinear objetivos de aprendizaje, formas de enseñanza y exámenes porque se ha observado que es hacia la evaluación a donde los estudiantes dirigen sus esfuerzos en el estudio (Biggs, 1996). Si la tarea acreditativa resulta una situación de la cual es posible aprender lo que la asignatura pretende, se dice que está alineada.

da con la enseñanza. Pero, para que la evaluación se transforme en un instrumento que materialice este alineamiento y que favorezca el aprendizaje del alumno, deben darse determinadas condiciones y características (Alvarez Méndez, 2003; Gibbs y Simpson, 2003; Gibbs *et al.*, 2003). Algunas de estas condiciones se refieren a que la producción de los alumnos sea "respondida" por los docentes, es decir, que los textos escritos por los alumnos reciban comentarios que les sirvan para seguir aprendiendo (Haswell, 2006; Sommers, 1982; White, 1994).

MÉTODO

Entrevistamos en forma individual a 7 alumnos de distintas carreras de dos universidades nacionales y dos privadas: Derecho, Psicología, Psicopedagogía y Trabajo Social. Se trata de una muestra intencional, en tanto debimos seleccionar alumnos cuyos docentes tuvieran práctica en devolver los exámenes con correcciones porque, al momento de ser entrevistados, los estudiantes debían concurrir con algún examen parcial corregido por su docente. Durante las entrevistas, iniciadas a partir de una lista de preguntas abiertas, la entrevistadora examinaba los comentarios evaluativos que el profesor había escrito en el examen preguntando qué entendía el alumno entrevistado acerca de ellos, qué intención le adjudicaba, y qué valor le atribuía con relación a su aprendizaje. (1).

RESULTADOS

El análisis realizado permitió construir unas primeras dimensiones de las cuales aquí solo profundizamos en dos: 1) qué comentarios escritos reciben los alumnos con mayor frecuencia y 2) qué les aportan o para qué les sirven.

1) ¿Qué tipo de comentarios escriben los profesores al corregir?

Los alumnos coinciden en señalar que, en general, reciben muy pocos comentarios evaluativos. En algunos casos, esto ocurre porque los docentes no muestran los exámenes parciales corregidos, sino que únicamente dan las calificaciones. Cuando los alumnos sí pueden ver su examen corregido, a veces éste sólo viene acompañado de una nota numérica:

"...y encima... son muy pocos los que te dejan ver el parcial, por lo general, los parciales eximidos ni los ves..." (Ariel, Derecho, UBA)

"¡Ese ni lo tildó! O sea, no sabíamos si lo había corregido o no lo había corregido, si lo había mirado o no lo había mirado." (Belén, Psicología, USal)

"Este es el [único profesor] que aclara cada punto [cada pregunta] cuánto vale, por eso lo traje, porque aclara la puntuación. Pero no tiene nada. No tiene nada escrito." [Observamos el parcial. No presenta ninguna corrección. Su calificación es nueve, que consiste en sumar los puntos parciales de cada pregunta respondida]. (Laura, Lic. en Psicopedagogía, USal)

En cambio, cuando sí aparecen comentarios escritos, éstos consisten en breves sugerencias o en indicaciones de errores conceptuales. También reciben exámenes corregidos con marcas de vistos, subrayados u otros signos, sin especificación de qué significan. Algunos reciben correcciones ortográficas y/o de redacción. Los entrevistados explican, por una parte, que la carencia o brevedad de las correcciones y comentarios se debe a la falta de tiempo del docente para corregir y para acompañar de cerca a tantos alumnos:

"Comentarios no recibimos muchos... pero sí esas notas marginales «incompleto» o «faltan conceptos», esas sí. No especifican, claro, porque no se van a poner a especificar con todos los parciales porque me imagino que son muchos, en todo caso, te dan la posibilidad de que nosotros les preguntemos y hablemos con ellos..." (Gabriela, Trabajo Social, UNLaM)

"En la generalidad siempre el examen entero es un visto y la nota...es muy raro que el profesor se encargue de guiarte por la corrección." (Ariel, Derecho, UBA)

Por otra parte, los alumnos señalan que la falta de comentarios

o su extrema concisión provocan en ellos desorientación, dado que no reciben información acerca de en qué sentido preciso se han equivocado ni cómo mejorar su producción en el futuro:

"Por lo general lo que hacen es subrayar lo que está mal... si te fijás en este, la de Civil... o te da el visto que está bien, o te lo subraya y vos sabés que está mal, pero no sabés si está de más, si es al revés o qué..." (Ariel, Derecho, UBA)

"Buscás si hay rojo... o el verde... o el otro color para identificar qué está mal... si no encontrás nada, te parás y le vas a preguntar: Disculpe profesor, como no tengo ninguna mal... ¿me puede decir en qué me equivoqué?...Entonces el profesor tiene que agarrarlo [el parcial] recordar lo que corrigió, porque leyó noventa y nueve iguales... empieza a mirar y tal vez se acuerde... Me ha pasado de escuchar de que no se acuerdan de verdad, y que me digan: «no, lo que pasa es que acá está medio incompleto...» ¿Pero qué está incompleto? No sabe de lo que está hablando. ¡¿Por qué no puso una marca?!" (Melisa, Relaciones Públicas, UNLaM)

2) ¿Qué aportan a los alumnos los comentarios evaluativos cuando los reciben y comprenden?

A pesar de la creencia generalizada entre los profesores de que "lo único que les interesa a los alumnos es la nota" (es decir, la calificación numérica), en las entrevistas encontramos datos que contradicen este supuesto. Por ejemplo, los estudiantes valoran recibir comentarios porque éstos permiten entender la calificación numérica y también aprender de sus errores:

[Le pregunto si da lo mismo recibir comentarios o no] "No, no da lo mismo. Porque más allá de la nota, si te da la nota sola, pero no te dice en qué te equivocaste, en qué fallaste, o qué pretende...y vos no podés... bah, es como una guía que te escriban... que te marquen y que te indiquen". (María Eugenia, Trabajo Social, UNLaM)

"Por lo general la mera corrección te hace ver lo que para el profesor está mal... si podés hacer que se tome el tiempo de explicarte la corrección es bárbaro. Porque realmente aprendés del examen, pero cuesta mucho [recibir comentarios escritos del docente] ... Sobre todo en los parciales que vos sabés que vas a final, necesito saber en qué me equivoqué... porque si se repite la pregunta... aparte con el tema de la correlatividad, necesitás saber lo básico para saber lo específico, así que a mí me importa" [la corrección] (Ariel, Derecho, UBA)

"Cuando te dan los parciales para ver, que no es que se los llevan [se refiere a la situación habitual de que los docentes retienen los exámenes y no muestran las correcciones sino sólo dan las calificaciones], entonces te podés fijar en qué te equivocaste, o te aclaran algo y entonces aprovecho para copiar o completar en mi cuaderno... más que nada para eso..." (Belén, Psicología, UK)

Los comentarios también sirven a los alumnos para sentirse considerados por su docente, para saber que existe un mínimo diálogo por escrito entre ambas partes:

"Quizá con este profesor, de Sociedad y Estado... era un tipo al que le gustaba mucho que hables vos... entonces, medio que casi siempre en el oral y en el escrito, se iba guiando por eso tantas correcciones [me muestra y señala las correcciones escritas en el parcial]. Y si vos te fijás en las correcciones hasta se fija en los puntos y las tildes, te corrige... quiere decir que leyó todo el parcial... y no una vez sola..." (Ariel, Derecho, UBA)

Asimismo, los comentarios escritos son útiles para entender el enfoque de las cátedras, que jerarquizan ciertos contenidos, señalan qué operaciones discursivas se requiere hacer con ellos y, así, guían a los alumnos hacia la cultura académica universitaria (cultura de la explicación y argumentación), novedosa para ellos:

"Me gusta porque así puedo entender al profesor, qué es lo que el profesor quiere, cómo me evaluó" (Laura, Psicopedagogía, USal)

"Esto está bueno [observamos un examen que tiene bastantes comentarios al margen] porque es una manera de marcarle a

uno «bueno acá lo nombraste pero te faltaría completarlo un poco para que quede más claro»... está bien, me parece que está bien eso... generalmente esas [correcciones] son las que más me ayudan, como para ver los puntos en los que yo tendría que hacer más hincapié... Acá dice..., ves [miramos las correcciones], es una aclaración... ves... estamos hablando de factores que intervienen en el aprendizaje y lo di por entendido... entonces me puso «¿cuáles?... Falta explicar por qué?» (Romina, Psicología, UBA)

Los comentarios escritos del docente también son valorados porque operan a modo de heterorregulación del desempeño del estudiante cuando éste se enfrenta a situaciones desconocidas. Incluso se aprecia que el profesor marque los aciertos, marcación que funciona a modo de aliento externo para que el alumno construya su autoeficacia percibida (Bandura, 1987): *“Quizás... como que nos dio confianza en el sentido de que no lo hicimos tan mal, teniendo en cuenta que era la primera vez, o sea nunca nos había pedido que hiciéramos algo así... informes... O sea a mí lo que hace esta profesora me gusta mucho... Te marca lo que está bien y lo que está mal, y eso no lo hacen mucho los profesores. ... por ejemplo me aclara «bien hecho, de eso se trata» [se refiere a una conclusión que ha escrito]. Sí claro, me da idea de cómo voy...” (Laura, Psicopedagogía, USal)*

Como se observa en estos fragmentos de entrevista, los alumnos analizan la corrección realizada al examen además de la nota numérica, ya que tienen interés en saber el por qué de ella. Utilizan estas infrecuentes anotaciones de los profesores para orientarse y guiarse para futuros exámenes o para estar advertidos de errores en su estudio. Los estudiantes valoran recibir observaciones a sus escritos porque, cuando éstas son claras y precisas, les muestran un camino alternativo a seguir, o les aclaran conceptos de la disciplina, o bien les explicitan las expectativas de la cátedra (de otro modo, tácitas). Estas expectativas, que en algunos casos representan convenciones disciplinares, resultan nuevas para los estudiantes. También reconocen que el hecho de ser destinatario de un comentario escrito por parte del docente indica que éste le ha dedicado tiempo a través de un pequeño diálogo, además de mostrarle la racionalidad de su calificación, sin la cual ésta aparece a veces como antojadiza.

A MODO DE CIERRE

Las entrevistas analizadas en este trabajo, aunque serán contrastadas en una muestra mayor de alumnos y de profesores, aportan ya un panorama acerca de qué clase de comentarios evaluativos escriben los docentes en los exámenes de los universitarios y qué utilidad le encuentran los alumnos. El presente análisis muestra que: 1) Son escasos los comentarios que reciben los estudiantes en sus exámenes, incluso a veces ni siquiera tienen ocasión de ver corregidos sus escritos. 2) Cuando los exámenes sí contienen correcciones, frecuentemente éstas son inespecíficas (podrían intercambiarse de un texto a otro) o bien son ambiguas; en ambas situaciones, no permiten que los alumnos las utilicen para comprender sus errores y para saber cómo superarlos; parecieran existir, más bien, para justificar la calificación. 3) El mejor de los casos es inhabitual y consiste en recibir comentarios precisos, que son valorados por los estudiantes porque les resultan instructivos para entender en qué se han equivocado, cómo podrían hacerlo mejor en un futuro y, particularmente, para orientarse acerca de lo que las cátedras esperan que ellos aprendan en su paso por la universidad. 4) Los estudiantes no sólo se fijan en la puntuación otorgada a su examen escrito sino que leen las correcciones que reciben y procuran interpretarlas para comprender qué tipo de vinculación hay entre la calificación numérica, los comentarios y los contenidos de sus escritos. Nuestros datos muestran que ellos parecieran percatarse del vínculo potencial que la bibliografía señala entre la evaluación, la corrección y el aprendizaje.

En consecuencia, los alumnos advierten que no da lo mismo recibir o no comentarios evaluativos, y que esta realimentación es de provecho cuando les llega en el tiempo y en la forma adecuados para poder hacer algo con ella. La retroalimentación o devolución escrita que los profesores realizan en sus exámenes es vista por ellos como una forma útil de interacción con sus profesores y como una potencial herramienta que favorece su aprendizaje. Pareciera que los estudiantes realizan un esfuerzo cognitivo por alinear la evaluación con su apropiación del contenido de la asignatura.

Por el contrario, las situaciones que aparecen como preponderantes (cuando el docente no ofrece al alumno la posibilidad de conservar copia de su examen, cuando escribe nulos o escasos comentarios como parte de su corrección, cuando lo que escribe es ambiguo o confuso) evidencian que las cátedras, habitualmente, no consideran la evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje sino que, por el contrario, la piensan como una tarea exterior, de control y/o filtro pero no de retroalimentación del desempeño del alumno. Desde la perspectiva del marco teórico definido al comienzo del trabajo, excluir la evaluación como instancia en la que es posible enseñar y aprender implica desperdiciar las escasas oportunidades de interacción y diálogo entre alumnos y docente y, a la vez, evidencia desalineación entre los componentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

NOTAS

(1) Encontramos difícil que los estudiantes concurren a las entrevistas con parciales corregidos, ya que en la universidad es práctica que el alumno no quede en posesión del parcial. Habitualmente los parciales (cuando son devueltos al alumno) pueden fotocopiar y se devuelven a los profesores, quienes los conservan un tiempo variable en archivo. Por lo general, los parciales que analizamos pertenecen a cátedras que devolvían a los alumnos los exámenes escritos corregidos, lo cual constituye una minoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. (2003). La evaluación a examen. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BANDURA, W. (1987) “Mecanismos autorreguladores” y “Autoeficacia”. En Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32, 347-364.
- CARLINO, P. (2002). Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo. Actas del 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Córdoba.
- CARLINO, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes, (13)1, 8-17, Táchira, Venezuela También disponible en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo1.pdf>
- CARLINO, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Avances, nuevos desarrollos e integración regional”, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- CHANOCK, K. (2004). Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree. Milperra: HERDSA.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? Journal of Learning and Teaching in Higher Education, 1(1), 1-15.
- GIBBS, G., SIMPSON, C. y MACDONALD, R. (2003). “Improving student learning through changing assessment - a conceptual and practical framework”. European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italia, 2003
- RUSSELL, D. (2004) Activity theory and Composition. What happens when teaching writing online? Disponible en: www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm
- HASWELL, R. (2006). The Complexities of Responding to Student Writing; or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess. Across the Disciplines. Interdisciplinary Perspectives on Language, Learning and Academic Writing. Vol. 3.
- SOMMERS, N. (1982). Responding to Student Writing. College Composition and Communication, 33(2), 148-156.
- SOMMERS, N. y SALTZ, L. (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. College Composition and Communication, 56(1), 124-149.
- WHITE, E. (1994). Responding to Student Writing. En Teaching and Assessing Writing. San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.