

# Caracterización de las respuestas a las consignas de los exámenes reprobados.

**Ingresantes - Escuela de Derecho (A-2016)**



*Characterization of the answers provided for freshmen students in their failed examinations. Freshmen students. School of law (a- 2016)*

**Zandra E. Araujo Santiago**

[zandrot@gmail.com](mailto:zandrot@gmail.com) / [zandrasa@ula.ve](mailto:zandrasa@ula.ve)

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 08/01/2018

Aceptado para publicación: 13/02/2018



## Resumen

Este artículo muestra el resultado de una investigación realizada con un grupo de ingresantes del Curso Introductorio (Período A-2016) de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Se propuso categorizar las respuestas de las consignas de los exámenes reprobados presentados por sus ingresantes. Fueron observadas 80 respuestas, analizadas 13 de un grupo de 11 exámenes aplicados a 4 estudiantes reprobados. Se analizaron las respuestas de estos ingresantes y fueron categorizadas desde la Escala de evaluación propuesta por Paula Carlino (2006) La mayoría de las respuestas fueron desenfocadas y desacertadas. Se concluyó que se debe orientar a los ingresantes a responder a un examen.

**Palabras clave:** categorización, respuestas, consignas, exámenes, ingresantes.

## Abstract

This article shows the results of a research made out with a group of participants of the Introductory Course (Period A-2016) of the School of Law of the Faculty of Juridical and Political Sciences of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). It was proposed to categorize the answers of the failed examinations presented by their freshmen. Eighty-eight responses were analyzed, 13 out of a group of 11 exams applied to 4 students that failed. The responses of these participants were analyzed and they were categorized from the Assessment Scale proposed by Paula Carlino (2006). Most of the responses were unfocused and misguided. It was concluded that the participants should be guided to respond to an examination.

**Keywords:** categorizations, answers, slogans, exams, freshmen.

## Introducción

---

**E**l examen escrito, dentro de todos los contextos educativos, ha sido motivo de atención para estudiantes y docentes en todas las áreas del saber. Ambos, estudiantes y docentes, dirigen esfuerzos a los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Así, un examen escrito funciona como un instrumento de valoración que le sirve al estudiante para aprobar o desaprobar una materia, y al profesor, para estimar lo enseñado.

El contexto universitario y académico no escapa de este fenómeno; aquí, la exigencia del rendimiento en los exámenes es mayor. Es de suponer, que el estudiante que ingrese a una carrera universitaria debe saber leer como para comprender las consignas de un examen escrito y escribir como para poder transmitir de manera acertada lo que se le pregunta.

Puntualmente, en la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes, (Mérida-Venezuela) el ingreso a la carrera se hace a través del Ciclo Introductorio que tiene como propósito fundamental, brindar las herramientas necesarias al ingresante para que se adapte al medio universitario, y lleve así con éxito la transición de los estudios del bachillerato a los universitarios. Es por ello que hemos seleccionado este ciclo como objeto de estudio para el desarrollo de nuestra investigación.

El Ciclo Introductorio se rige por lo establecido en el pensum de estudios de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas y, concretamente las evaluaciones están contempladas en el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Estudiantil a Nivel de Pregrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes, emanado por el Consejo Universitario, que a su vez, está de conformidad con lo establecido en la Ley de Universidades, Capítulo II. De la enseñanza Universitaria. Sección II. De los exámenes. Artículos 149 al 159.

De esta manera, quedan establecidas las evaluaciones, y se dispone que deban ser tantas como las que el profesor crea conveniente. Estos exámenes se harán de manera parcial y dentro del lapso de la escolaridad.

Al finalizar la escolaridad, el profesor preparará un examen global para los estudiantes que hayan reprobado el examen parcial con todo el contenido de la materia, luego, de acuerdo con lo establecido en el artículo 155 de la Ley de Universidades y aprobado por resolución del Consejo de Facultad número 05/CF/0216, con fecha del 09 de marzo de 2012 que establece que los alumnos que no aprobaran el examen global, tienen derecho a presentar un primer examen de arrastre dos semanas después de culminado el Ciclo Introductorio y un segundo examen de arrastre dos semanas después de comenzado el primer año de la carrera de Derecho (Período Único).

Así, quedan distribuidas las evaluaciones globales y de arrastre que deben presentar los alumnos del Curso Introductorio, y con lo que respecta a la función que cumplen estas evaluaciones dentro de este ciclo, no están alejadas de lo que hemos planteado hasta el momento, es decir, los exámenes sirven para dar cuenta de qué fue lo que el profesor enseñó y lo que el alumno entendió.

Por otra parte, y con base en nuestra experiencia, podríamos aventurarnos a decir que, este fenómeno en la mayoría de los casos se interpreta ligeramente de la siguiente manera: primero, por las pocas investigaciones sistemáticas y científicas que al respecto se han realizado; segundo por las respuestas de carácter empírico que expresan muchos profesores frente a los exámenes reprobados, tales como: 'los muchachos no saben leer ni escribir', 'no estudian para los exámenes', 'estudian a última hora', 'se aprenden de memoria los contenidos y luego no saben qué responder', 'pierden el tiempo', 'no les interesa nada', 'no comprenden nada', y así, un sin número de respuestas que también nos pueden llevar a pensar que los estudiantes no vienen preparados de la secundaria, o que la secundaria ya no es tan exigente como antes y ellos, ya que creen que no tienen que

esforzarse a la hora de estudiar para rendir un examen y que escribir en la universidad está pautado igual que en la secundaria, pero ahora en un nivel académico superior.

## Fundamentos teóricos

Para realizar la categorización de estos exámenes reprobados, nos centramos en la Escala de Evaluación propuesta por Paula Carlino (2006), que consiste en: Respuesta bien enfocada. Respuesta sin jerarquizar. Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta y respuesta desacertada. Lo que quiere decir, que las dos primeras escalas de evaluación, corresponderían a un examen aprobado, y las dos últimas, se corresponden a los exámenes reprobados, por ello, para nuestro análisis, decidimos trabajar con las escalas de **Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta**, usa más o menos correctamente una serie de conceptos, pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna, no se provee un inicio o cierre y predominan las ideas desconectadas entre sí, conceptos confusos. **Respuesta desacertada**. Conceptos muy confusos que no apuntan al tema de la consigna o con errores importantes, la respuesta trata sobre otro tema con relación a la consigna, los contenidos no se relacionan con la consigna o están tratados de forma incorrecta (Carlino, 2006)

Por otro lado, y como apunta la autora,“(…) dado que los estudiantes son evaluados a través de la lectura y la escritura, los docentes hemos de enseñarles a interpretar y a elaborar textos de la manera que esperamos que lo hagan para acreditar la materia (…)” (Carlino, 2006: 80) Sin duda, este tipo de respuestas seleccionadas para nuestro análisis, nos dan una muestra de cómo están escribiendo nuestros estudiantes y de cómo podemos ayudarlos a que mejoren su forma de responder a un examen escrito sea cual sea la disciplina en la que son evaluados.

Cada una de estas evaluaciones, además de ser presenciales, son hechas de forma escrita; y es aquí donde nos queremos detener para decir que la evaluación de los parciales escritos que cada profesor aplique a sus alumnos, dependerá mucho de la concepción de escritura que maneje, ya que, como refieren algunos autores, la concepción de escritura siempre se ha visto como “un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo” (Alvarado, Cortés y Casteló 2000, Citado por Carlino:2004;10). Es decir, desde esta perspectiva se cree entonces que escribir es una actividad que debe salir de buenas a las primeras, como el acto mismo de hablar, entendiendo que para poder decir las cosas, y más en una situación de examen escrito, sólo hay que poner el conocimiento preliminar en el papel y ya está hecho el examen.

Es así como el potencial epistémico de la producción escrita, la noción de que escribir es reescribir y la existencia de las especificidades de los textos empleados por cada dominio del saber resultan ignorados (Carlino: 2004; 10)

Así, algunos docentes evaluamos lo que no se enseña, es decir, evaluamos los contenidos de la materia explicados en clases, pero, al mismo tiempo estamos evaluando también la forma de exponerlos en una evaluación, sin explicar antes qué queremos que escriban en sus respuestas y la forma de hacerlo, más allá de “escribir claro y que se entienda”, “escribir sin errores ortográficos” y “responder lo que se pregunta” o, lo que es lo mismo “no escribir tantas tonterías”.

Con esta forma de evaluación, centrada en los aspectos más superficiales y locales del texto como puntuación, ortografía, frases sin sentido, etc., se toman en cuenta sólo los errores de forma, dejamos de lado, los errores de fondo, los que afectan al contenido (Cassany, 2000). Este estilo de corrección sólo le dice al alumno que lo que merece la pena corregir en las evaluaciones es la forma y no el fondo, con ello, el estudiante, al momento del examen sólo se va a preocupar por escribir sin errores y con una caligrafía con la cual el profesor pueda entender lo que escribe y no va a preocuparse por el fondo, por el significado del texto que ofrece como respuesta, o por desarrollar sus ideas de una forma coherente.

En este sentido, es necesario subrayar que hacer una corrección desde un punto de vista en que se involucre el fondo: la coherencia, la originalidad de las ideas, la construcción de los párrafos, los errores en la estructura

del discurso, las conexiones, etc, siempre resulta más complejo que fijarse en los errores ortográficos o en la caligrafía, como lo expone Cassany (2002): (...) “Además, nunca nadie nos ha enseñado cómo hacerlo y hay pocos libros, o ninguno, que lo expliquen” (...) (p. 33).

Es así como las evaluaciones sólo se hacen para apreciar el conocimiento adquirido por los alumnos, pero, contradictoriamente, pensamos que al evaluar la forma y no el fondo no estamos evaluando los conocimientos adquiridos, tampoco estamos certificando sus saberes. Nada más lejos de ello.

## **Propósito de la investigación**

---

Categorizar las respuestas de las consignas de los exámenes globales y de arrastre de los estudiantes de la materia Lectoescritura y Metodología del estudio, sección 22, del Ciclo Introductorio, período escolar A - 2016.

## **Método**

---

### **1. Participantes**

En la presente investigación, los participantes están conformados por los ingresantes de la Cátedra de Lectoescritura y Metodología del estudio pertenecientes al período A - 2016 (marzo – diciembre), integrantes de la sección 22, con un total de 150 estudiantes de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes.

Para nuestro análisis, seleccionamos los exámenes reprobados en cuatro grupos. Cada grupo se correspondió a un estudiante, y estaba formado por tres exámenes a saber: un examen global y dos exámenes de arrastre. Fueron identificados por paquetes y el tipo de examen para el análisis. Cada uno de los exámenes usados fue transcrito fielmente tal cual como el estudiante lo respondió, sin hacerle ninguna corrección ni modificación. Para objeto de este artículo, por la extensión del análisis de la población escogida, decidimos hacer una selección mucho menor que la investigación original.

### **2. Procedimiento**

Nos detendremos a analizar el fenómeno presente en las respuestas de las consignas hechas en los exámenes reprobados pertenecientes a los globales y de arrastre que llevan a que el estudiante repruebe dichos exámenes y por consiguiente, deba repetir el Ciclo Introductorio con la materia reprobada, en nuestro caso particular la materia de Lectoescritura y Metodología del estudio. Se realizaron análisis descriptivos desde la perspectiva teórica propuesta por Carlino (2006) en la cual, ofrece una escala de evaluación que reúne las características de las respuestas de los exámenes, pero, para nuestro análisis sólo seleccionamos las características de las respuestas no enfocada hacia lo que se pregunta y de las respuestas desacertadas que tienen los exámenes reprobados.

Cabe resaltar, que todos los textos seleccionados para nuestro trabajo, son textos de corte científico que abordan temas jurídicos, con el propósito de exponer a los estudiantes a aquellos textos científicos de considerable densidad teórica. Esto, significa que, algunas veces aunque fueran diferentes evaluaciones, los textos podrían ser los mismos, puesto que nuestro objetivo es que ellos manejen la información que se les pide, en un texto académico y de corte jurídico.

En cuanto a las preguntas seleccionadas para el análisis: decidimos escoger consignas que apuntan a la definición de conceptos, y nuestra escala seleccionada para los análisis está elaborada desde las características que los conceptos tienen en cada una de las respuestas dadas y cómo estos conceptos son ubicados en una categoría para su posterior análisis. Por otro lado, tanto las preguntas seleccionadas para los exámenes, como las categorías de las respuestas, fueron explicadas y ensayadas en clases antes del examen. “Estas pautas de escritura y criterios de calificación tiene una función orientadora, que apoya (más que limita) la elaboración del examen” (Carlino, 2006: 117)

Los exámenes fueron identificados por paquetes, por lo que cada paquete, representa a un alumno seleccionado para nuestro análisis

## Resultados

**Cuadro 1.** Información sobre los exámenes evaluados y el tipo de respuesta encontrada

Estudiantes evaluados	4 estudiantes evaluados
Exámenes analizados	11 exámenes analizados
Exámenes sin presentar	1
Número de consignas en cada examen	4
Respuestas observadas en su totalidad	80 consignas en su totalidad
Respuestas analizadas	13 consignas analizadas
Respuestas bien enfocadas	0
Respuestas sin jerarquizar	1
Respuestas no enfocadas hacia lo que se pregunta	2
Respuestas desacertadas	6
Consignas sin responder	3

### PRIMER PAQUETE DE EXÁMENES

#### Examen global

- Fecha del examen: 10 de octubre de 2016
- Título del texto: Estudio médico-legal del embarazo en Venezuela
- Autor: Dr. Aubín Urdaneta Morales
- Puntuación obtenida: 05/20 puntos
- Se diseñaron seis (6) preguntas para un total de veinte (20) puntos.

#### Ejemplo de respuesta desacertada

En este examen las respuestas escogidas para nuestro análisis fueron desacertadas, hemos seleccionado una de ellas para mostrar este tipo de categoría.

**Pregunta 2.** a) Defina qué son los argumentos y explique sus tipos. b) Identifique en el texto dado los argumentos empleados por el autor y mencione a qué tipo de argumento corresponde.

Como vemos, esta consigna está estructurada en dos partes, una parte a) y una parte b). La primera parte de la respuesta (a), fue escrita de la siguiente manera: *‘Los argumentos son: un tipo de exposición que tiene como finalidad defender con razones las ideas que se quieren probar. Es una prueba o razón para justificar algo como verdad. Es una expresión oral o escrita de un argumento’*.

Con lo que respecta a los tipos de argumento (b), el estudiante respondió:

- *‘Argumento de competencia’*
- *‘Argumento de autoridad’*
- *‘Argumento de mejora’*
- *‘Argumento afectivos’*
- *‘Argumento de ley o regla’*
- *‘Argumento de probabilidad o estadístico’*
- *‘Argumento de ejemplo o analogía’*.

Tanto las partes a) como b) de la respuesta, entran en la categoría de respuesta desacertada, tal como lo explica Carlino (2006): (...) “Conceptos muy confusos que no apuntan al tema de la consigna o con errores importantes (...)” (p.136).

### Veamos fragmento por fragmento:

En la parte a) cuando dice que: *‘Los argumentos son: un tipo de exposición’*, al definir el argumento como *‘exposición’*, no apunta a una respuesta que explique el concepto de argumento, ya que, aunque la exposición guarda cierta relación con la argumentación, no la define como tal. Por el contrario, la exposición tiene como función transmitir información, explicar los conocimientos en los diferentes campos del saber, hacer comprender diferentes fenómenos: modifican estados del pensamiento, pero no influyen en el auditorio. (Álvarez: 2005). Luego, cuando el estudiante continúa respondiendo *‘que tiene como finalidad defender con razones las ideas que se quieren probar’* en esta parte, hace una aproximación al concepto de argumento cuando escribe *‘defender con razones las ideas que se quieren probar’*, ya que, como se explicó en clases, el argumento, además de presentar una exposición y desarrollarla a través de la tesis que plantea, también tiene como fin modificar el juicio del auditorio para hacer que admita una idea y convencer sobre una tesis expuesta (Pérez: 2006)

Como vemos, en esta parte de la respuesta es desacertada, ya que los conceptos son confusos y, aunque se aproximan, no apuntan al tema de la consigna.

En la parte b) el estudiante no logró ubicar los argumentos presentes en el texto, ya que no hizo ningún tipo de anotación en el mismo, además de esto, cuando el estudiante responde: *‘Argumento de competencia’*, *‘argumento de mejora’*, *‘argumento afectivos’*, *‘argumento de probabilidad o estadístico’* y *‘argumento de ejemplo o analogía’*, incurre en una falta, ya que no logra poder construir una respuesta acertada, puesto que, los argumentos de competencia, de mejora, afectivos, probabilidad o estadístico y de ejemplo o analogía, no se corresponden, ni guardan relación con los tipos de argumentos que explica la teoría usada en las clases.

### Veamos algunos ejemplos de esto en detalle:

*‘Argumento de probabilidad o estadístico’* su respuesta es errada, ya que, en principio, la palabra probabilidad es definida por el DRAE (2001) como: “(Del lat. probabilitas, atis) f. Verosimilitud fundada apariencia de verdad || 2. Cualidad de probable, que puede suceder (...)” (p. 1836) y la palabra estadística(o), es definida también por el DRAE como: “(Del al. Statistik). f. Estudio de los datos cuantitativos de la población, de los recursos naturales e industriales, del tráfico o de cualquier otra manifestación de las sociedades humanas (...)” (p. 989).

Por otro lado, ambas palabras son unidas por la conjunción ‘o’, esta conjunción, es definida por (Morales: 2014) como “una palabra que se emplea para unir conceptualmente vocablos, frases u oraciones” (p. 542). Lo que queremos decir con esto, es que al unir ambas palabras (probabilidad y estadístico) con la conjunción ‘o’ está queriendo decir que éstas, guardan relación entre sí. Pero, al ir al significado de cada palabra, observamos que lo probable no tiene relación con lo estadístico porque un concepto apunta a lo factible, a lo que pueda suceder, y lo estadístico viene de estadística, o lo que se puede contar, lo que se puede registrar en datos reales.

Igual sucede con la respuesta *‘Argumento de ejemplo o analogía’*, una con la conjunción ‘o’ ambas palabras, pero acá, como en el caso anterior, no es posible unir las palabras porque la palabra ejemplo es definida por el DRAE como: “(Del lat. exemplum). m. Caso o hecho sucedido en otro tiempo, que se propone, o bien para que se imite y siga, si es bueno y honesto, o para que se evite si es malo (...)” (p. 868) y analogía es definida como: “(Del lat. analogía, y este del gr. ἀναλογία, proposición, semejanza). f. Relación de semejanza entre cosas distintas” (p. 145). Como vemos, una palabra conduce a la imitación y la otra a la relación, conceptos distintos e imposibles de unir con una conjunción, ya que no guardan relación.

Son los errores concebidos por conceptos confusos y por desconocimiento del tema a desarrollar, los que dan origen al desacierto en la respuesta.

## Examen de arrastre

- Fecha del examen: 05 de diciembre de 2016
- Título del texto: La importancia de la protección de la relación laboral (Fragmento)
- Autor: Héctor Bravo
- Puntuación obtenida: 04/20 puntos

## Ejemplo de respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta

**Pregunta 3.** a) Defina qué son los argumentos y explique sus tipos. b) Identifique en el texto dado los argumentos empleados por el autor y mencione a qué tipo de argumento corresponde

Lo que define a este tipo de respuesta, como lo explica Carlino (2006), es que (...) “se responde utilizando más o menos una serie de conceptos, pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna” (...) (p. 136) Veamos:

Su respuesta fue: ‘3) a) *Argumentos son razones o evidencias que convencen o tratan de persuadir a favor o en contra de un concepto, idea, ley, teoría, hecho; no busca la verdad sino persuadir al lector. Argumento de autoridad /Argumento de persuasión.*’

En clases, explicamos que: el argumento, además de presentar una exposición y desarrollarla a través de la tesis que plantea, también tiene como fin modificar el juicio del auditorio para hacer que admita una idea y convencer sobre una tesis expuesta (Pérez: 2006).

Como vemos, en este examen, el estudiante se aproxima a lo que le pide la consigna, ya que ‘(...) esas razones que convencen o persuaden a favor o en contra de un concepto (...)’. Ésta, es una respuesta que se acerca más o menos a la definición de argumento explicada en clases, ya que el convencer o persuadir a favor o en contra de un concepto, forma parte de una argumentación.

Otra de las características que definen este tipo de respuestas son los problemas en la organización de la misma, ya que estas respuestas no tienen un inicio y cierre, es decir, no cumple con “(...)un inicio que le de autonomía a la respuesta y un cierre en el que se retoma lo principal de lo explicado (...)” (Carlino: 2006; p. 135), lo que hace que presenten ideas desconectada entre sí, otra de las características de estas respuestas no enfocadas hacia lo que se pregunta.

Con lo que respecta a la parte *b)* de la respuesta, el estudiante debía identificar y mencionar los argumentos presentes en el texto. En esta parte, el estudiante, identificó dos líneas pertenecientes a los últimos párrafos del texto como un ‘*argumento persuasión*’.

Veamos: el estudiante reconoció como ‘*argumento persuasión*’ la siguiente frase del texto: “(...) Esta situación nos permite diagnosticar que es imprescindible atacar este flagelo de la pobreza, y de allí que el trabajo sea un proceso fundamental para Venezuela (...)” Aquí, observamos un concepto confuso. En esta parte de la respuesta, deja de ser de la categoría de respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta, para entrar en la *categoría de* respuesta desacertada ya que, la frase seleccionada por el estudiante, no entra dentro de las clases de argumentos explicadas en clases puesto que no hay argumentos *persuasión*, lo que le da el carácter de desacierto en esta parte de la respuesta.

Como explicamos antes, un argumento de por sí es una persuasión, y una de las funciones de la argumentación es precisamente persuadir al auditorio.

Aquí, debemos resaltar el hecho de que en ambos exámenes se le hace la misma consigna, y su respuesta, en vez de mejorar de un examen a otro, con lo que el estudiante conseguiría, además de redactar una buena respuesta, aprobar el examen. La consigna del examen, como la forma de responderlo fue explicada y ensayada en clases antes de la evaluación, lo que nos daba la hipótesis de que la totalidad de los estudiantes, al saber esto, lograrían hacer un buen examen, pero no fue así, y al preguntarles qué les había pasado, ellos respondie-

ron que no estaban acostumbrados a ese tipo de exámenes, y por otro lado, el hecho de que se les dieran de ante mano las consignas del examen y la forma de responderlas, y que además se ensayara en clases, originó en ellos una especie de confianza, y seguridad y sólo repitieron lo ensayado en clases sin tomarse la molestia de revisar el examen antes de entregarlo, y en alguno de los casos tampoco leyeron las consignas antes de responder su examen.

Estas afirmaciones por parte de los estudiantes, nos llevan a pensar que en el trabajo desarrollado con ellos, se evidenció que los modos de leer y escribir con los que llega el estudiante a la universidad, no son suficientes para responder de manera acertada a un examen de desarrollo. Por otro lado, también podemos pensar que aunque se les brinde toda la ayuda para que su evaluación sea exitosa, esta ayuda puede convertirse en un arma de doble filo para ellos, puesto que les genera un estado de confianza que los aleja de poder desarrollar el sentido epistémico de la lectura y la escritura.

## Conclusiones

---

De esta investigación se desprenden algunas conclusiones que nos podrían llevar a cuestionar, en principio el por qué plantearse un análisis con un grupo de sólo cuatro estudiantes, quienes reprobaron de una totalidad de 150. También podría cuestionarse el hecho de que tanto las consignas de cada examen, así como la manera de responderlos y la escala de evaluación de los exámenes escritos fueron explicadas y ensayadas en las clases de Lectoescritura. Más aún, se podría también cuestionar que todos estos eventos sucedieron en las aulas de la universidad, con estudiantes, que aunque sean ingresantes, se supone que deberían por lo menos saber leer las consignas de un examen para luego poder responderlas satisfactoriamente. Es lo que todos suponemos, ya que el hecho de que los estudiantes puedan leer, escribir, y comprender la cultura académica en la cual han ingresado debería ser el deber ser, pero no lo es.

Más allá de las respuestas un tanto empíricas que expresan algunos de los profesores universitarios frente a los exámenes reprobados de sus estudiantes, hemos querido, en principio analizar y luego categorizar este tipo de respuestas para poder concluir, de una forma más concreta que cuando un estudiante reprueba un examen, no se trata solo de un problema que involucra al estudiante y al hecho de que no estudió para el examen. Va mucho más allá, se trata de un problema compartido entre el estudiante, su falta de conocimientos previos para enfrentarse a leer y luego responder por escrito a una nueva disciplina, (en nuestro caso, la jurídica) y a la forma en que el profesor se involucra con la evaluación más allá de corregir y asentar notas.

El hecho que 147 de 150 estudiantes hayan aprobado la materia, quiere decir que el saber las consignas, ensayar el examen en clases y conocer la escala de evaluación que iba desde la respuesta acertada hasta la respuesta desacertada, su definición, características y maneras de construirlas, concluye que le dio a la mayoría un nuevo conocimiento sobre cómo abordar las respuestas de los exámenes escritos no sólo de nuestra cátedra, sino de las demás cátedras del Curso introductorio o de cualquiera durante su carrera universitaria.

Para los cuatro estudiantes desaprobados, esta experiencia, además de ser “un arma de doble filo” y generar en alguno de ellos, una especie de confianza de que ya todo está hecho, y que llevó a este grupo, según nos explicaron, a no leer las consignas del examen y seguir fielmente lo ensayado en clase, además de sentirse un tanto extrañados con este tipo de evaluación; se concluye que lo que pasó con este grupo, para nosotros como investigadores, es un dato que nos muestra la forma cómo algunos estudiantes pueden reaccionar frente a estas nuevas prácticas de evaluación y de corrección, y que este es un hecho que debemos tomar en cuenta para la próxima vez que propongamos este tipo de evaluación en nuestras aulas.

Esto nos demostró que un examen no sólo es un examinador, un examinado y una lista de consignas, un examen debería ser la forma cómo los estudiantes pueden acceder al conocimiento, replantearse lo que saben y producir nuevo conocimiento siempre y cuando el profesor esté en la disposición de ayudar a sus estudiantes a producir respuestas en las que haya un nuevo conocimiento en donde la lectura y la escritura recupere su carácter epistémico y que además, esta forma de replantearse nuevas formas de acceder al conocimiento y de

evaluarlo, puede conducir a los estudiantes a poder leer, escribir, estudiar, comunicar y pensar de forma académica para así poder transformar y ampliar el conocimiento a nivel superior. ©

---

**Zandra E. Araujo Santiago.** Licenciada en Letras y Especialista en lectura y escritura por la Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Profesora asistente a dedicación exclusiva de las Cátedras de Lectoescritura y Metodología del Estudio y Metodología de la Investigación I de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Jefa de la Cátedra de Lectoescritura y Metodología del estudio (2012-2017). Profesora del Programa de Perfeccionamiento Docente (PAD) en el área Lectura y escritura del Discurso académico y Miembro de la Comisión de Ciencias Sociales del Centro de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Teodoro. (2005) *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Carlino, Paula. (2004) “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. En *Acción Pedagógica*. Vol 13. N° 1 (p.p. 8 – 17).
- Carlino, Paula. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, Daniel. (2000) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Grau. Biblioteca de aula. Serie Lengua. Barcelona
- Díaz, Álvaro (1999) *Aproximación al texto escrito*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia
- Diccionario de la real lengua española*. Real Academia Española (2001). Editorial Espasa Calpe. Madrid España.
- Ley de Universidades. Recuperado de [http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf\\_pers\\_adm\\_obr/leyuc](http://www.uc.edu.ve/archivos/pdf_pers_adm_obr/leyuc). PDF
- Morales, Francisco. (2014) *Manual de Lenguaje*. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Talleres gráficos universitarios. Mérida Venezuela.
- Pérez, Héctor (2006) *Comprensión y producción de textos*. Cooperativa Editorial Magisterio – Colección Aula Abierta. Bogotá, Colombia.