

El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura

First year at the University: Reflections on evaluation, reading, and writing practices

Marta Kisilevsky^{a,*} y Marina Cortés^b

a. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

b. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, Argentina

Resumen

En este artículo analizamos algunas de las condiciones pedagógicas que inciden en el primer año de la universidad. Ponemos en discusión supuestos básicos sobre los que se organizan e institucionalizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en especial aquel que atribuye la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad al déficit de saberes de los alumnos sin contemplar la formación pedagógica de los docentes. Examinamos esta zona de pasaje a partir del análisis de dos cuestiones fundamentales que interpelan el vínculo académico entre estudiantes y profesores: los procesos de evaluación y los de lectura y escritura.

Palabras clave: lectura, escritura, pedagogía, saberes, textos académicos, consigna, reformulación, evaluación, rendimiento académico, abandono universitario, condiciones de éxito y fracaso educativo.

Abstract

This article analyzes some of the pedagogical conditions that affect freshmen. Basic suppositions upon which processes of teaching and learning are organized and institutionalized are discussed, especially, the one that assigns the responsibility of low academic performance and dropout from university to the deficit of knowledge of the students without contemplating the pedagogical formation of professors. We examine this zone of passage from the analysis of two key questions that challenge the academic bond between students and teachers: the processes of evaluation and reading and writing.

Keywords: reading, writing, pedagogy, knowledge, academic texts, instructions, reformulation, assessment, academic performance, university dropout, educational success and failure conditions.

* ✉ martakisilevsky@gmail.com

1. Introducción

Los estudios y diagnósticos sobre el tránsito de la escuela secundaria al nivel superior en la Argentina señalan que el primer año es un punto crítico en cuanto a los bajos niveles de rendimiento académico de los estudiantes que logran permanecer y el elevado porcentaje de aquellos que abandonan prematuramente la universidad. Las tasas de abandono del conjunto de estudiantes de la universidad se elevan a un número aproximado del 50% (Fanelli, 2014), lo cual nos indica que además del acceso a los estudios superiores se encuentra el cómo permanecer en ellos. La magnitud de este fenómeno y el impacto que tiene en la gestión de las instituciones y en el destino social de los que transitan frustradamente por la universidad merece detenerse en aspectos centrales sobre los cuales presentaremos algunas reflexiones.

El análisis de los procesos y resultados de la vida académica de los estudiantes universitarios se enmarca en la complejidad del sistema universitario. Esta trama está atravesada por la multiplicidad de fines sociales de la formación universitaria actual, los cambios en los modos de producción del conocimiento y los supuestos sobre los que se organizan e institucionalizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, las tradiciones con las que operan los diversos campos disciplinares (Clark, 1998) se expresan en prácticas pedagógicas muy diversas. En este sentido, en la literatura sobre el tema se sostiene que no es posible afirmar que existe un ingreso a la universidad sino más bien que existen modos de incorporarse a áreas disciplinares que tienen sus propios criterios de selección derivados de su patrón epistemológico.

En la Argentina, poco se sabe respecto de las condiciones que determinan tanto el acceso a las instituciones de educación superior como la permanencia y, menos aún, la apropiación efectiva de conocimientos por parte de los estudiantes. No existen aún estudios longitudinales que permitan seguir las trayectorias educativas de los sujetos que ingresan a los estudios superiores, en un contexto en el que la obtención del título de nivel medio ya no garantiza un piso mínimo de saber para la prosecución y egreso de ese nivel de estudios. Investigaciones realizadas en otros países concluyen que los factores que predicen el éxito o el fracaso del estudiante en ese nivel educativo se explican, en parte, desde el primer año de la escuela secundaria (Cabrera, 2001). En este sentido, las oportunidades de acceso al nivel superior contienen -entre otros- ingredientes atribuibles a expectativas sociales, pero aquellos referidos a los condicionantes académicos cobran importancia y participan del marco explicativo de este fenómeno denominado “desarticulación”.

Siguiendo con este razonamiento, resulta interesante analizar al estudiante en su primer contacto con la vida universitaria, como uno de los momentos cruciales en la definición de su futuro académico y en la construcción del “oficio de ser alumno” (Carli, 2012). Esta zona, “de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017) permite acercarse a la llamada “caja negra” de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad y los factores que operan en los espacios institucionales donde los actores, principalmente, alumnos y docentes, interactúan.

Nos parece insoslayable al momento de indagar el fenómeno de “desarticulación” señalar que, en líneas generales, la responsabilidad del bajo rendimiento académico y el abandono de la universidad ha recaído con mayor énfasis en el déficit de saberes de los alumnos que en la formación pedagógica de los docentes. Las investigaciones de los últimos años demuestran hasta qué punto persiste la histórica creencia de que un buen docente universitario es el que acredita un conocimiento profundo del área disciplinar. Se trata de una presunción que ha calado hondo en la construcción de un sentido común y que la mayoría de los currículos reflejan, al desentenderse de poner en foco la articulación entre marcos teóricos/saberes disciplinares y prácticas de enseñanza. Los posgrados en docencia universitaria han contribuido a modificar esta visión sesgada de la formación y la profesión docente.

Investigaciones de hace unos años (Zurita, 1996) aportan resultados interesantes para comprender otras problemáticas, entre las que se encuentra la existencia de un núcleo básico, estructurante, de las representaciones sobre el éxito y fracaso académico, conformado por el propio estudiante y la institución (universidad) mediadas por los profesores y las materias:

“En relación con el estudiante universitario, este se presenta a sí mismo como el único responsable de su situación, como el artífice de su destino académico, el que es asumido en soledad, y que se traduce en la convicción de que el éxito/fracaso académico depende casi exclusivamente de su propia actuación. Actuación que los estudiantes identifican con el aprender un oficio; el ‘oficio de ser estudiante’, es decir, hacer y mostrar un conjunto de prácticas, actitudes, vínculos y estrategias que adquieren sentido en la medida que se adaptan y acomodan a lo esperado y valorado por los otros: Institución, profesores, compañeros” (Zurita, 1996, p. 75).

Es posible además reconocer que, en definitiva, para los estudiantes la institución se encarna básicamente en los profesores, a los que atribuyen funciones esenciales: la trasmisión de conocimientos y, en especial, la evaluación y acreditación de sus saberes. La exploración del rol docente es vital para los alumnos, ya que les permite conjeturar cómo deben circular en el nuevo ámbito universitario (modos de actuar, orientar y regular los contenidos y los procesos de aprendizaje). Los estudiantes aprenden a interpretar, resignificar y reconocer estos estilos, de forma tal que se va tramando el hilo que teje los vínculos entre profesores y estudiantes.

En sintonía con lo señalado, examinaremos el primer año en la universidad a partir del análisis de dos cuestiones fundamentales que interpelan el vínculo académico entre estudiantes y profesores: los procesos de evaluación y los de lectura y escritura.

2. Reflexiones sobre la evaluación educativa

Reflexionar acerca de evaluación educativa deriva necesariamente en debates que tienen plena vigencia. La respuesta a la pregunta “qué es evaluar” obtiene afirmaciones tan variadas como “es algo que sirve para comparar”, “está hecha

para medir”, “para saber quiénes son buenos alumnos”, “para saber si entendieron los temas”, etcétera. Otras refieren a procedimientos para obtener información y tomar decisiones. Sobre todo aparece la finalidad, el para qué en lugar del qué. Estas definiciones remiten a un mundo de actores y prácticas en las que, en el fondo, la idea que subyace es la del éxito o el fracaso (Perrenoud, 2008). Si nos centramos en la etimología de la palabra, evaluar se define por dos términos: la partícula latina *ex*, que significa ‘separación de un interior a un exterior’, es decir, sacarle el valor, darle un valor; y valor, del latín *valere*, que significa ‘ser fuerte’. Y si se la mira desde los orígenes aparece ligada a la tarea de enseñar: su historia se remonta a épocas antiguas, de manera menos sistemática con los exámenes de Sócrates y los sofistas, y con un alto grado de estandarización con los exámenes utilizados en China para la selección de funcionarios imperiales, desde el siglo tercero antes de nuestra era.

Cuando hablamos de evaluación no siempre nos referimos a lo mismo: en nuestro idioma la misma palabra “evaluación” plantea algunos problemas. En efecto, en español disponemos de un único significante para expresar tres significados distintos, algo que no sucede en los países de habla inglesa, en los que cuentan con tres vocablos diferentes: *evaluation*, *assessment* y *appraisal*. Como resultado final de estos diversos significados de los términos, en educación, *assessment* denota hoy evaluación (valoración) de sujetos individuales, particularmente la evaluación del aprendizaje de los alumnos, mientras *evaluation* alude a evaluandos impersonales, como las evaluaciones aplicadas a los currículos, las políticas, los programas o los proyectos educativos. Por su parte, el término *appraisal* incorpora también como el anterior el matiz de medición pero, en esta ocasión, refiriéndose al rendimiento del personal.

El término que nos interesa analizar específicamente está relacionado con la acepción *assessment* que hace referencia a aquellos estudios que sirven para determinar el nivel o el valor de un objeto en una determinada variable, aunque, más específicamente, se emplea para hablar de la evaluación de aprendizajes y/o de rendimiento del alumnado. El término *to assess* se deriva etimológicamente de la expresión latina *ad sedere* o *assidere*, que significa: sentarse al lado de alguien. Como nos recuerda Martínez Rizo (2012), para valorar al paciente, el médico suele sentarse a su lado, como ocurre también en el caso de las evaluaciones formativas (a las que se hará referencia más adelante) en el contexto del aula, cuando el docente se sienta -literal o metafóricamente- al lado del estudiante, captando lo que sabe o puede hacer para ayudarlo/a a avanzar en su aprendizaje. Esta escena tiene un sentido muy distante del que correspondería a la imagen típica de una situación de lo que luego distinguiremos como evaluación sumativa; es decir, aquella “imagen familiar de una sala de examen en la que los alumnos escriben silenciosamente en pupitres separados” (James, 2010, p. 161).

Entonces, cuando en el ámbito de la educación hablamos de evaluar, ¿cuál es la imagen que predomina?, ¿cómo configura las prácticas docentes esta noción?, ¿cómo dialoga con las evaluaciones institucionales? En muchas ocasiones y de manera errónea, se reduce el término “evaluación educativa” a la evaluación del alumno, vaciándolo así parcialmente de contenido. Otro núcleo problemático está relacionado con la preponderancia del enfoque clásico y cientificista de

evaluación que en sus inicios propusiera Ralph Tyler (1967) en la evaluación en general y en la educativa muy en particular. Según este enfoque, evaluar consiste en “comprobar el grado de consecución de los objetivos previamente definidos por estudiantes, profesores e instituciones y hacerlo, además, sobre la base del uso de indicadores y estándares integrados en tests y otras pruebas de carácter cuantitativo” (Kisilevsky, 2016, p. 18).

La idea que propuso Michael Scriven en 1967 consiste en distinguir la información que se usa para mejorar algo que está en proceso, oponiéndola a la que sirve para valorar el resultado final. Su idea clave era sencilla: si se evalúa una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios derivados de dicha evaluación, estamos ante un caso de evaluación formativa, pero cuando se evalúa la versión final, madura, de un programa educativo para decidir si debe continuar o terminar, se está ante un ejemplo de evaluación sumativa (Popham, 2008, p. 3).

Es importante realizar esta distinción sin posicionarse desde un juicio valorativo sobre una o la otra: ambas son válidas para diferentes instancias y procesos. La evaluación sumativa es la que se aplica a una persona para ver si logra aprobar un examen de ingreso, puede ser a una institución educativa o a un puesto de trabajo, etcétera. Sirve para medir la eficacia en lograr determinados objetivos. En cambio, la evaluación formativa implica un seguimiento por parte del docente en función del cual propone diversas actividades a fin de que los estudiantes logren alcanzar los objetivos formativos. Dentro de la evaluación formativa podemos distinguir tres tipos diferentes: la evaluación al vuelo, la evaluación planeada y la evaluación enclavada en el currículo (Heritage, 2007). Estas son modalidades cuya aplicación se reduce a lo que sucede dentro del aula, como recursos o estrategias pedagógicas del docente con sus alumnos/as. La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, un docente escucha las discusiones de un grupo, oye a los estudiantes expresar sus ideas acerca de un concepto científico que estuvo enseñando. Entonces cambia la dirección de su clase para dar una explicación rápida e “inesperada”. La clase inesperada le permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

En la evaluación planeada para la interacción, los profesores deciden de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, los profesores planifican las preguntas que harán durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, y para reconocer que esas ideas pueden aportar información valiosa para la evaluación. Por último, la evaluación enclavada en el programa de la materia se refiere a aquella en la que es posible solicitar retroalimentación de los puntos clave de una serie de clases con contenidos específicos de un semestre/cuatrimestre/bimestre. Por ejemplo, las actividades previas a un examen parcial (simulaciones, cuestionarios, etcétera) creadas durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como también pueden serlo el análisis de los apuntes o carpetas, que son parte de las actividades de aula regulares de los estudiantes.

3. La “cultura” de la evaluación educativa

La cultura de la evaluación educativa se fundamenta en la aplicación de modelos y paradigmas que sirvieron de base para garantizar la homogeneidad social en la conformación de los sistemas educativos nacionales. Esta homogeneización implicó aceptar ciertas pautas de funcionamiento social pero, ¿cómo se sabe quiénes verdaderamente aceptan las pautas? Fue el propio mecanismo de la evaluación el que permitió validar con parámetros más o menos objetivos el logro de aceptación de esas pautas. Perrenoud (2008) sostiene que los estudiantes tienen éxito o fracasan porque se los evalúa en función de exigencias manifestadas por los docentes u otros evaluadores, que siguen los programas y directivas dictados por el sistema educativo. Así, durante largo tiempo se consideró a la evaluación como una simple medida de las desigualdades de dominio de la cultura escolar. Pero, como señala el autor, el éxito y el fracaso escolares resultan del “juicio diferencial que la organización escolar elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencia establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación que le pertenecen” (p. 34).

4. Representaciones sobre el éxito o fracaso educativo

En primer lugar, saber rendir exámenes es una de las condiciones que forma parte de esas representaciones sobre el éxito académico. Este saber se conforma por distintos tipos de conocimientos que el estudiante afirma que debe “aprehender” y que nos permite definir sus significados. En este saber de los estudiantes se encuentra información referida al docente que el estudiante debe descubrir: “qué le gusta”, “qué no le gusta”, “cómo pregunta y quiere que le respondan”, “cómo debe encararse un diálogo con el docente”, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, cabe preguntarse por qué el saber rendir exámenes constituye una condición para el éxito. Foucault (1977, p. 185), “la superposición de las relaciones de poder y de saber asume en el examen su máximo esplendor”. El examen es un permanente “intercambiador de saber”, entre los profesores y los estudiantes; los estudiantes entre sí y entre estos y la comunidad. Justamente es a través del examen que el profesor legitima, aprueba o desaprueba el valor de los saberes.

En tercer lugar, es interesante detenerse en la creencia respecto de que los docentes, por el simple hecho de serlo, saben cómo evaluar el aprendizaje de sus alumnos. La experiencia nos muestra que esto no sucede con frecuencia. Así, las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada (Moreno Olivos, 2011). No hay que perder de vista que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad.

Por otra parte, una experiencia desarrollada en talleres¹ con profesores universitarios nos muestra que los docentes no siempre tienen las herramientas adecuadas para evaluar a sus estudiantes. Puntualmente señalan que:

- necesitan recibir apoyo o formación para desarrollar mejor esta dimensión del trabajo docente;
- los obstáculos para implementar prácticas formativas son principalmente el tamaño de los grupos y la falta de tiempo;
- siguen dándole importancia a la calificación (exclusivamente numérica) de los instrumentos de evaluación que utilizan.

También hacen referencia a la desarticulación con la escuela secundaria:

“Los nuestros no son textos largos, pero sí de mucha significación en tanto y en cuanto entiendan lo que leen, comprendan las lecturas y puedan hacer relaciones entre la teoría y la práctica. Es necesario que comprendan las consignas (habría que revisar su redacción también) para responder coherentemente. Y muchas veces no están acostumbrados a hacer una lectura interpretativa porque en la escuela, antes de una evaluación, el docente les explica la consigna” (Química).

“A la hora de evaluar busco hacerme una idea sobre si se comprendió la materia, más allá del contenido en si (que puede ser que hoy lo sepan porque lo ‘estudiaron’ pero mañana ya se olvidaron), me interesa que entiendan la naturaleza del proceso de auditoria (por citar un ejemplo), cuál es su objetivo, de manera tal que cualquier planteo que se les haga lo puedan relacionar con los temas vistos. Pero nos encontramos con muchas deficiencias a la hora de interpretar las consignas o las preguntas, es como que necesitan un empujoncito para que puedan ir razonando... evidentemente, debo trabajar fuertemente en el planteo de las consignas, y por otro lado, buscar la forma de brindarles herramientas para que ellos puedan interpretar y trabajar integralmente” (Contador Público).

“En estos últimos tiempos, los grupos que alcanzan los niveles avanzados de la Licenciatura parecen ser más flojos en rendimiento académico ya que no cuentan con herramientas base que necesitan nuestras aulas universitarias. Considero que la didáctica tradicional y otras que utilizamos resultan insuficientes para “atrapar” o para “entusiasmar” a los estudiantes, quienes ante el fracaso de un parcial o de un examen deciden dejar la carrera, ya que se frustran ante el error o la desaprobación o necesidad de recurrir a una asignatura” (Hotelería).

Algunos proponen una dinámica de trabajo diferente y señalan:

“Enfocamos la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario; nos detenemos en el resumen, el cuadro comparativo, el fichaje, entre otras formas de prepararse para parciales y finales. En la segunda parte del cuatrimestre hacemos hincapié en la escritura (aunque como puede

¹ Taller de escritura y evaluación Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, 2018.

observarse, en todos los procesos cognitivos y comunicativos previos ya estaba en juego), para lo que solicitamos la producción de un informe cuya temática se relaciona parcialmente con la carrera de los estudiantes. Este informe supone la producción de conocimiento articulando diversas fuentes de información. En relación con la evaluación, cada trabajo es escrito y reescrito, a partir de una primera entrega y devolución de las docentes. A veces nos detenemos en explicar cómo se realizan búsquedas en Internet con fuentes fiables, a veces hacemos que los alumnos busquen en la biblioteca un libro de sus asignaturas para llevar a la clase (y de paso, averiguan dónde queda, y llegan al edificio de xxx por primera vez). Señalo estos dos últimos aspectos como aprendizajes que no figuran estrictamente en la curricula pero que los alumnos valoran particularmente” (ILEA).

La literatura sobre el tema señala cada vez con mayor frecuencia la necesidad por parte de los docentes de comprender cómo construir conocimiento desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estrategias de aprendizaje y distintos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales. Desde ese marco y como ya señaláramos, el aprendizaje es un proceso muy complejo que no se resume en un dispositivo único, cerrado y determinante. Podríamos arriesgar la idea de que si el profesor puede hacer un seguimiento de sus estudiantes en cuanto a procesos, productos (escritos, producciones, etcétera) mediante una evaluación continua, no haría falta nada más. Con esto tendría suficientes datos de dónde se encuentra cada uno de ellos y el examen, por sí solo siempre limitado, solo serviría como complemento.

Tanto en la escuela secundaria como en la universidad debería aparecer un cambio de objetivo en el rol docente: del cuidador del saber que tenía que impartir a sus alumnos porque era para su bien y que luego “más adelante en la vida” lo valorarían, en cambio “se espera que el profesor provea tareas interesantes y cambiantes que motiven a los alumnos a aprender” (Moreno Olivios, 2011, p. 7), temas que los “enganchen”, que los convoquen. Moreno Olivios postula que “suministrar únicamente pruebas estandarizadas, recolectar datos y aplicar incentivos, no funciona” (p. 121). Es necesario lograr escenas en las que alumnos y profesores participen y negocien, promocionen y consensúen los criterios que se han de aplicar sin que el espíritu que promueve a la evaluación sea el de sancionar (Araujo, 2006). Desde esta perspectiva se podrían incluir actividades de comunicación de objetivos, de planificación de las tareas y de apropiación de los criterios para realizarlas, de identificación y de autogestión de errores, que presuponga al docente más preocupado por qué y cómo están aprendiendo sus alumnos y no exclusivamente por lo que él enseña.

En uno de los talleres un docente expresaba estas ideas con mucha claridad:

“El momento de confrontación con la escritura como parte de la evaluación desalienta a un gran número de estudiantes quienes se reconocen como ‘carenciados’ en términos de competencias para acceder a un determinado mundo de conocimiento que requiere de particulares instrumentos de comunicación. En este escenario, los docentes universitarios insistimos en que los estudiantes relacionen, comparen o contrasten teorías, aun

sabiendo que no poseen el entrenamiento previo necesario para este procedimiento, especialmente el relacionado a prácticas intensivas de lectura y escritura que impliquen análisis, interpretación y elaboración de textos complejos" (Agroecología).

5. La lectura y la escritura en la universidad

Existe un acuerdo generalizado acerca de que el dominio de la lectura y escritura es clave para acceder al mundo del conocimiento; este acuerdo implica el reconocimiento de una trama insoslayable entre lectura, escritura, evaluación, y su vínculo con un binomio tan complejo como es el de inclusión-calidad. Sin constituirse en la única forma de evaluación, convengamos que la escritura es el modo predominante de comunicación de los saberes a través de los denominados géneros académicos: parciales, informes de lectura -a partir de observaciones y /o investigaciones-; trabajos de campo; monografías, ensayos, tesinas, entre otros.

Tal como lo expresa el docente en el texto anteriormente citado, los problemas que con mayor frecuencia se señalan en relación con el desempeño de los alumnos universitarios están vinculados con la interpretación y producción de textos. Y esta problemática, que nos viene interpelando desde hace mucho tiempo, está dando un giro virtuoso al evitar que recaiga sobre los alumnos la total responsabilidad del obstáculo. La reflexión sobre las prácticas de enseñanza al interior y por fuera de las cátedras, y la capacitación son condiciones necesarias para que el entramado del que hablamos se consolide. Es sabido que en la formación del estudiante universitario, con todas las excepciones del caso, las cuestiones pedagógicas no han venido encontrando un lugar destacado en los currículos, lo cual representa un gran problema, ya que un altísimo porcentaje de los egresados encuentran su espacio laboral en la docencia del nivel medio y superior.

Un proyecto UBACyT, titulado La enseñanza de la escritura en la universidad (1998-2000) -que tenía como propósito investigar el lugar de la escritura en la universidad- ya daba cuenta de la problemática relación entre lectura, escritura y evaluación. Para llevar a cabo la indagación se diseñaron encuestas en las que se solicitaba a docentes de las carreras de Ciencias Sociales que señalaran qué géneros escritos proponían en sus materias y qué se evaluaba en esos trabajos. Los más difundidos eran exámenes parciales, monografías e informes; y en el 80% de los casos lo que se evaluaba era exclusivamente el contenido. Esto significa que, más allá del género solicitado, lo que importaba era si el estudiante había adquirido los conocimientos impartidos en los teóricos y si había leído los textos de la bibliografía obligatoria. También se les pedía a los docentes que señalaran los problemas más relevantes de los escritos de los alumnos. Aparecieron en primer lugar cuestiones vinculadas con la normativa y, en segundo lugar, en referencia al contenido, la falta de ideas propias que, como se infiere, tiene como correlato la repetición (o el corte y pegue) de lo que dicen los textos de la bibliografía.

En un artículo que da cuenta de esa investigación, titulado La escritura en la Universidad. Repetir o transformar (Alvarado y Cortés, 2000), se señala, a

modo de hipótesis arriesgada, que “la falta de ideas propias” probablemente se origina en el tipo de prácticas de lectura y escritura que se plantean en los distintos niveles de nuestro sistema educativo, y que la originalidad para relacionar textos, teorías, conceptos, y la riqueza de esas relaciones, son producto de prácticas intensivas de lectura y escritura, de análisis, interpretación y elaboración de textos complejos. La conclusión a la que se arriba es que en la universidad se propician escasamente experiencias de lectura y de escritura que promuevan la transformación del propio conocimiento, sino que más bien se alienta lo que Jorge Larrosa (2011), describe como una formación en la que se adquiere una “ciencia pegada”, siempre exterior al sujeto; esto es, la adquisición de un contenido por parte de un continente que permanece inalterado, que no logra hacer propio lo que se aprende.

“La relación entre escritura y pensamiento ha sido abordada desde distintos enfoques en los últimos 20 años por lo menos. Todos esos abordajes coinciden en que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento” (Alvarado y Cortés, 2000, p. 19).

La modificación de estas prácticas está fundamentalmente ligada a que los docentes de las diversas carreras universitarias asuman la responsabilidad ética y política de formar alumnos que se animen a tomar la palabra, a poner el cuerpo en lo que escriben, y la responsabilidad también de no fomentar la producción de textos académicos “repetitivos e innecesarios”, como señala Cristian Ferrer (2005) en un artículo titulado “La Universidad siempre sobrevive”:

“Así, en los años 90 se difundieron consignas -aún no apagadas- que promovieron el acople de saberes y alumnos a patrones mercantiles (como si todo conocimiento estuviera destinado a la venta), o la eyectación de papers a granel (fomentándose un cúmulo de textos repetitivos e innecesarios)”.

Está claro que la importancia que se concede a la lectura crítica y a la escritura de textos significativos y exigentes se vincula con la elección de una metodología de enseñanza que estimule la toma de la palabra por parte de los alumnos para que puedan conversar sobre lo leído; formular preguntas; disentir de manera fundamentada; discutir puntos de vista; exponer y defender un trabajo; hacer una puesta en común; compartir sus producciones escritas y tomar nota de las sugerencias que sus pares y docentes les hacen para lograr una mejor versión, entre otras posibilidades. Este tipo de prácticas son clave para la construcción compartida del conocimiento y para reafirmar la confianza en sí mismos, alentar el deseo de saber, de sentir que están involucrados en un proceso en el que van

encontrando su propia voz. Estas decisiones ideológicas, pedagógicas y metodológicas se relacionan con el perfil de egresado que se privilegia: más o menos reflexivo, más o menos autónomo, más o menos crítico.

Llevar a cabo estas transformaciones en las prácticas de enseñanza universitaria implica, además, que todas las disciplinas reconozcan el carácter transversal de la lengua, puesto que todas están atravesadas por el lenguaje, cada una con sus propios contenidos, campos léxicos específicos y géneros discursivos predominantes.

6. ¿Qué conocimientos se ponen en juego a la hora de interpretar y producir textos?

Entender el carácter transversal de la lengua es una condición necesaria, pero insuficiente para la mejora de las prácticas. La complejidad de los procesos de lectura y escritura amerita una reflexión sobre los usos del lenguaje por parte de los docentes de todas las áreas del saber ¿Qué conocimientos ponemos en juego a la hora de interpretar y producir textos?, es una pregunta que ayuda a distanciarse para comprender esa complejidad. Y en relación con la toma de decisiones didácticas, el interrogante que debe mantenerse vivo es ¿qué prácticas pedagógicas -en términos de estrategias y metodologías- colaboran con la formación de lectores cada vez más lúcidos, más críticos?

Estos conocimientos/códigos se clasifican en cuatro tipos, haciendo la salvedad de que los vamos a distinguir con el propósito de describirlos, pero que en verdad son interdependientes. Se trata de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, retóricos e ideológicos.

Conocimiento enciclopédico: este saber se conforma con las informaciones que “archivamos” en nuestra memoria y que provienen tanto de nuestras experiencias de vida, como de las experiencias de pensamiento que propician las lecturas. Ciertamente, al llegar a este mundo somos compelidos a insertarnos en un diálogo que nos precede, en una trama de enunciados que no inventamos, sino que “inventaríamos”. Mijaíl Bajtin (2008) dice:

“Él (todo hablante) no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo y él no únicamente presupone la existencia de un sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (...) Todo enunciado es un eslabón en una cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados” (p. 258).

En el caso de la lectura, las posibilidades de realizar interpretaciones dependen en gran medida de estos saberes que poseemos por formar parte de un mundo, de una cultura que nos precede y nos circunda, y por “participar” de los diálogos que establecen entre sí los textos de esa cultura. Porque, como sabemos, todo texto remite, de diversas maneras y a distintos niveles, a otros textos; por

eso hablamos de relaciones de intertextualidad al referirnos a estas remisiones que se establecen entre textos por medio de citas o de alusiones².

Todos los textos prevén un lector cuyo conocimiento le permita establecer esas relaciones. Y un conocimiento enciclopédico “flaco” puede dejarlo “fuera de juego” cuando se enfrenta a las lecturas propias del nivel universitario. En este sentido, cuando hablamos de “saberes previos” nos estamos refiriendo a conocimientos que los textos de cualquier área disciplinar suponen que el lector domina. El concepto de “conocimiento previo” proviene de la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Ausubel (2002), quien sostiene que para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto es necesario tender un puente entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno. La intervención docente es clave para establecer esos nexos, haciendo una lectura distanciada (poniéndose en el lugar de los alumnos) de los materiales que propone en la selección bibliográfica y así evaluar cómo acompañar esas lecturas, explicando, por ejemplo, la relación del texto con su contexto de producción: qué novedad aporta en ese momento histórico; con quién discute (o qué pone en discusión); analizando la incidencia que en su formulación pueden haber tenido las ideas que predominaban, los sistemas de creencias, los valores, los paradigmas científicos dominantes en la época; en qué eslabón de la cadena del desarrollo de un tema, una teoría, lo ubicamos; por qué lo seleccionamos, cómo se relaciona con los objetivos generales y específicos de la materia. Y cuestiones más puntuales, vinculadas con lo que el profesor presume que podría resultarles “un escollo” para la comprensión: el vocabulario, la falta de los saberes previos que el texto presupone. Esta evaluación de la complejidad del contenido y de la forma requiere un comprometido ejercicio de divulgación durante las clases y un ambiente en el que tenga lugar la interacción.

6.1. Conocimiento lingüístico

Este conocimiento se vincula con los saberes que los hablantes tenemos acerca de la lengua (léxicos, sintácticos, normativos). Los usuarios poseemos en nuestra memoria un lexicón conformado por todas las palabras que conocemos. Resulta una obviedad señalar que la escasez de léxico perturba tanto la interpretación como la producción de textos orales y escritos; y que la falta de conocimientos acerca de las normas ortográficas gramaticales afectan la legibilidad de las producciones escritas.

En el marco de esa lectura distanciada que señalamos, el profesor puede prever que los alumnos se van a encontrar en el texto con términos disciplinares cuya referencia se les escapa, con conceptos que, además, pueden significar cosas diferentes según la disciplina que las enuncie. Y es sabido que en estos casos, no basta con la consulta al diccionario, ya que sus aportes, en general, no alcanzan para comprender realmente el significado del término en el marco de un

² Actualmente, la web ha “materializado” esta noción de intertextualidad. Pensemos, justamente, cómo una enciclopedia -por ejemplo, Wikipedia- nos permite acceder a ciertas informaciones no secuenciales que se relacionan de modos diversos con ciertos conceptos que presenta la superficie del texto en pantalla. O los enlaces ¿infinitos? que podemos establecer al entrar en las páginas de la red virtual.

texto especializado; habrá que rastrear cómo se lo va definiendo, explicando, ejemplificando en ese y otros textos en los que se reitera.

La reflexión sobre la sintaxis también se encuadra en este conocimiento. Se trata de un saber de fundamental interés al momento de resolver tareas de escritura de los textos que se plantean en el mundo académico. La intervención del docente en relación con la ampliación de este código/saber tiene que ver con los señalamientos y sugerencias (a partir de un código de corrección compartido, del uso de una herramienta TIC, como el “control-comentario”, etc.) que les hace a los alumnos para orientar la reescritura de sus textos.

Con respecto a la ortografía, hay que admitir la relevancia que socialmente se le da a este conocimiento, ya que, como sabemos, se evalúa muy negativamente un escrito que presenta errores ortográficos. Además, hay razones concretas que se deben compartir con los alumnos, en el sentido de que los errores ortográficos dificultan la comprensión, ya que el lector siempre se frena ante el error y esto le impide la lectura fluida.

6.2. Conocimiento retórico

Conjuga un conjunto de saberes acerca de los géneros discursivos mediante los cuales se realizan variados intercambios comunicativos en las distintas esferas de la actividad humana, como bien dice Bajtin (2008), y que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales. Este conocimiento se relaciona con la capacidad para analizar las formas en que se organizan los contenidos en las diferentes clases de textos que circulan dentro de un determinado ámbito.

Esos esquemas globales pueden presentar formas altamente estandarizadas en ciertas esferas comunicativas, como es el caso de los textos que circulan en el ámbito administrativo, comercial, judicial, etcétera, en los que se mantienen “fijos” por razones prácticas, es decir, porque demuestran ser operativos para transmitir cierto tipo de información. Desde el punto de vista de la recepción, son textos que cooperan con la comprensión, puesto que presentan el contenido organizado de un modo que el lector ya tiene internalizado, y esto hace que tenga que invertir menos esfuerzo en desentrañar tanto el tema como la función de esos textos.

Sin embargo, no todos los textos que circulan socialmente responden a esquemas tan fijos; es más, se podría argumentar que la mayoría no lo hace. Lo que sí puede decirse es que en todo texto subyace un plan que, si bien puede estar más o menos orientado por un modelo de género, es el resultado de un conjunto de elecciones llevadas a cabo por quien lo produce.

Bajo la premisa “leer para escribir” subyace una estrategia que es fundamental poner en juego y que tiene que ver con analizar junto con los alumnos cómo están “hechos” los textos, es decir, leer cómo están escritos; explorando qué decisiones tomó el autor en relación con la elección del tema; cómo organizó lo que tiene para decir a nivel macro (partes del texto) y micro (la construcción de las frases); cómo conecta las ideas para que el texto se comprenda; la elección y el significado del vocabulario utilizado; la intencionalidad del texto (informar, opinar, etc.), entre otras cuestiones. Como se

sabe, este modo de leer colabora de manera muy efectiva con el desarrollo de las habilidades de los alumnos para expresarse por escrito y oralmente en variadas situaciones comunicativas.

El conocimiento acerca de los géneros discursivos incluye la comprensión de las funciones que cumplen. En este sentido, la interpretación de los propósitos de los textos requiere -como ya se dijo- investigar el contexto en que esos textos fueron producidos, ya que las funciones varían según las culturas en que se hallan inscriptos y según la época. Por ejemplo, cuando se dice que las fábulas tenían entre sus propósitos disciplinar la conducta humana, los datos que fundamentan esa hipótesis interpretativa no surgen sólo de explorar los textos sino también los contextos en que fueron producidos: los sistemas de creencias, las relaciones de poder, los códigos culturales. Por otra parte, no todos los sujetos, aun cuando compartan el mismo contexto, coinciden en asignar la misma función a los textos; muchos suelen generar una variedad de interpretaciones que muchas veces llegan a posiciones de confrontación.

La reflexión acerca de los aspectos retóricos, a la hora de escribir, permite optar por el género más conveniente para lograr un equis propósito; decidir seguir las convenciones propias de cada género o subvertir las pautas de esos modelos, como por ejemplo, planificar un ordenamiento del contenido que no obedezca a los esquemas canónicos de la clase de texto seleccionada; usar un registro que no es habitual; mezclar distintos géneros, etc. La búsqueda de originalidad y el interés por lograr un estilo propio forman parte de estas decisiones que deben ser alentadas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

6.3. Conocimiento ideológico

Este saber se relaciona con los sistemas de creencias y de valores (que manejan tanto los productores de los textos como los lectores y que se proyectan en los textos que leen o escriben), así como con las teorías, es decir, con los sistemas interpretativos procedentes de los campos de estudio especializado, que discuten entre sí acerca de un determinado objeto. Reponer la cosmovisión (filosófica, científica, política, religiosa, etc.) reinante en la época en que fueron producidos los textos que se abordan es sustancial a la hora de interpretar no solo textos verbales y no verbales (imágenes, en sentido amplio). Reflexionar sobre estas cuestiones es importante cuando seleccionamos textos cuya complejidad requiere poseer conocimientos acerca de las teorías en que se enmarcan las temáticas que abordan. Explicar esos marcos, cotejar cómo está enfocado el mismo tema desde otras perspectivas teóricas son estrategias de lectura que deberían ocupar un lugar central en la formación universitaria, ya que colaboran con el desarrollo de interpretaciones más lúcidas por parte de los estudiantes. Es interesante también analizar aquellos casos en los que desde un nuevo paradigma, un nuevo marco teórico, una nueva perspectiva filosófica se “revisitan” textos producidos en contextos muy alejados en el tiempo para interrogarlos desde esas nuevas teorías, enfoques, perspectivas. Es lo que hace, por ejemplo, Michel Foucault (1977) en *La verdad y las formas jurídicas*, que “encuentra” en *Edipo rey*, la tragedia escrita por Sófocles en el siglo V antes de Cristo, el primer testimonio de las prácticas

judiciales griegas, donde se pone de manifiesto la relación entre poder y saber de la que -según Foucault- no nos hemos librado nunca más. Otro es el caso de Freud, quien interpela la misma tragedia, pero desde la teoría psicoanalítica, lo que le permite desarrollar uno de los conceptos más conocidos de su teoría: el complejo de Edipo.

Sobre la base de este conjunto de conocimientos, estamos en condiciones de fundamentar que los docentes de cada campo del saber son quienes pueden evaluar la pertinencia de los textos seleccionados para desplegar un tema y su adecuación al nivel, así como diagnosticar y/o reponer los saberes previos necesarios para la comprensión de un texto; explicar el significado de términos específicos; analizar cómo está jerarquizada la información; discutir las funciones (informar, argumentar, etc.). En consecuencia, son quienes deben asumir la responsabilidad de poner en juego estrategias didácticas que colaboren con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la universidad.

7. Transitar la “zona de pasaje”

Este proceso debe arrancar con mucha dedicación y compromiso en la aludida “zona de pasaje” que constituye el primer año de cualquier carrera universitaria a fin de evitar la sensación de fracaso que lleva, en muchos casos al abandono de los estudios o a cursadas muy erráticas. Una forma de colaborar con los alumnos ingresantes es habilitar la práctica de la lectura en voz alta de aquellas zonas de los textos seleccionados en la bibliografía que, *a priori*, el docente conjetura que pueden obstaculizar la interpretación. Y habilitar, con un propósito explicitado (leer para comunicar algo nuevo para el auditorio), ya que, además de alentar los intercambios, permite diagnosticar quiénes aún tienen lectura vacilante. Este problema se relaciona con las trayectorias de los alumnos (qué y cuánto leyeron y cómo fueron sus experiencias de lectura), por tanto es muy grave colocarlos en el lugar de responsables del “déficit”. Lo interesante del diagnóstico es que sirva para diseñar estrategias que resuelvan el problema, ya que -como sabemos- atender a la decodificación afecta de manera decisiva la comprensión. La fluidez lectora es clave para el desarrollo de las habilidades que se requieren para acceder al mundo del conocimiento y de la comunicación en contextos diversos.

En relación con las propuestas de escritura, la formulación clara de las consignas es clave para el desarrollo de la actividad. Una consigna es un enunciado que plantea un desafío, un problema retórico que los alumnos deben resolver, por lo cual es fundamental explicitar todos los elementos necesarios para que puedan realizar una adecuada representación del problema. Una buena consigna guía el proceso de producción y constituye un encuadre para que los profesores de cada disciplina evalúen qué señalamientos y comentarios son los más productivos para que cada alumno logre la mejor versión final posible. Sería deseable que esta práctica que prioriza poner en foco los procesos más que los productos se extienda a todos los géneros escritos que se seleccionan para realizar evaluaciones.

Al planificar las actividades de lectura, escritura y evaluación en el primer año de las carreras, es interesante tomar en cuenta las “advertencias” que

se enuncian en el prólogo del libro Leer y escribir en las zonas de pasaje, de Gustavo Bombini y Paula Labeur (2017):

“Reparar sobre la oportunidad en que cada tipo de texto podría ser objeto de lectura y escritura no significa negar que es posible proponer aprendizajes específicos para cada uno de estos géneros a lo largo de la formación académica. Sin embargo, anticipar en el ingreso o en las primeras materias de las carreras ‘dosis’ de superestructuras textuales, reglas de cohesión y coherencia, normas de escritura y ejemplos modélicos no es garantía de resultados inmediatos en las lecturas y en las producciones escritas de los ingresantes.

En este sentido, el carácter prescriptivo que han asumido en ciertas orientaciones de la didáctica de la lengua las descripciones de los tipos de textos tiene como supuesto una concepción meramente funcional del lenguaje y mecanicista de su enseñanza. ‘Si desde todas las cátedras les damos a los alumnos el mismo modelo para la escritura de una monografía’, expresaba como corolario una investigación referida a la producción de ese género académico en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires hace ya algunos años, “los problemas con la escritura de monografías se superarán” (pp. 10-11).

En la experiencia ya mencionada que desarrollamos en talleres integrados por docentes universitarios de una amplia variedad de carreras advertimos que los cursantes fueron transformando la “preocupación” en “ocupación”. Compartimos algunas de sus reflexiones:

“En el primer cuatrimestre del primer año de la carrera los alumnos cursan un taller de expresión oral y escrita, pero sinceramente no existe un trabajo conjunto con el resto de los docentes para que, a lo largo de los siguientes años de cursada, puedan continuar trabajando sobre estos aspectos tan importantes para su desempeño en la vida (no solo académica o laboral) es un tema que deberíamos trabajar porque, sin duda, mejoraría el rendimiento y esta dificultad que planteaba antes respecto a la interpretación de las consignas” (Contador público).

Es interesante lo que expone, ya que si bien valoriza esas experiencias de lectura y escritura que los alumnos transitan en el primer año de las carreras, considera necesario ampliar esas prácticas al interior de cada una de las asignaturas.

Ya en tercer año, los alumnos comprenden los textos, pueden producir otros y resolver problemas con mayor o menor dificultad, sin embargo, trato de que escriban y amplíen o reformulen; los empujo también a pensar y a sintetizar, a resumir y sobre todo a expresarse oralmente ya que es algo que noto que les cuesta, tanto en el secundario como en el terciario y en el nivel universitario (Hotelería).

En este caso, se ejemplifica con claridad el carácter procesual de estas prácticas y nos permite inferir que la complejidad creciente de los temas y problemas desarrollados en toda carrera universitaria requiere que el “andamiaje” debe sostenerse a lo largo de toda la trayectoria universitaria.

“También agregué una preentrega obligatoria una semana antes de la entrega final. En esta clase, los estudiantes leen las producciones de sus compañeros (una o dos, la cantidad que nos dé el tiempo) y les hacen una devolución (en base a una guía que los ayuda a focalizarse, más lo que se les ocurra a ellos también). Yo circulo, ojeo lo más que puedo y cierro con alguna sistematización de algunos de los ‘errores más comunes’, temas que les pueden servir a todos (una evaluación al vuelo, diría Heritage). Es raro que falten a esta instancia, pero por las dudas, les explico que el que falta la tiene que entregar por mail ese mismo día porque, si no, afectará la nota de la entrega final para asegurarme que todos la realicen” (Inglés).

Es notable el interés por comunicar las decisiones que fue tomando en sus prácticas de enseñanza a partir de las reflexiones compartidas durante el curso. Y luego evalúa la pertinencia de esas decisiones exponiendo sus dudas y sus certezas.

“La preentrega me consume una hora de clase (cuatro en el cuatrimestre ya que son cuatro TPs), pero creo que es una inversión para el aprendizaje de los estudiantes (a leer ‘como escritores’, a aprender de sus compañeros, a dar y recibir críticas constructivas...). Y pensando egoístamente, me ahorra mucho tiempo de corrección, ya que las versiones que me llegan son mucho mejores que lo que obtenía sin esa preentrega. A veces pienso que le estoy ‘robando tiempo al inglés’, pero por otro lado estoy desarrollando en los estudiantes habilidades que le van a servir para mejorar su paso por la universidad (y más allá...)” (Inglés).

A modo de cierre, consideramos que la reflexión sobre esta diversidad de cuestiones pedagógicas refuerza lo expuesto sobre la trama virtuosa entre lectura, escritura, evaluación, y su vínculo con un binomio tan complejo como es el de inclusión-calidad. La complejidad del primer año en la universidad nos enfrenta a desafíos pedagógicos aún pendientes de resolver que permitan entre otras cuestiones, incorporar nuevos modos de escritura y evaluación a las aulas universitarias en un contexto histórico cambiante.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (43), 19-25.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.

- Cabrera, A. F. (2001). On the path to college: Three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education*, 42(2), 119-150.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una teoría del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994). *Leer para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), junio.
- Ferrer, C. (2005, 17 noviembre). La universidad siempre sobrevive. *Clarín. Debate*. Recuperado de https://www.clarin.com/ediciones-antiores/universidad-siempre-sobrevive_0_r18bXRlkCYx.html
- Foucault, M. (1977, 1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gómez Campo, M. y Tenti Fanfani, E. (1995). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- James, M. (2010). An overview of educational assessment. In P. Peterson, E. Baker y McGraw (Eds). *International encyclopedia of education*. Nueva York: Elsevier-Academic Press.
- Kisilevsky, M. (2016). *La trastienda de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/yiramilena/la-experiencia-y-sus-lenguajes-9631931>
- Leite, A. (2003). De qué se trata aprender en la universidad. Una mirada desde los estudiantes. *Revista Nordeste*, (19), 93-100.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Popham, W. J. (2008). Standards-based education: Two wrong don't make a right. In S. Mathison y E. Ross (Eds.). *The nature and limits of standards-based reform and assessment*. Nueva York: Teachers College.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven. *Perspectives for Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally. (Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1).
- Tyler, R. (1970). *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Zurita, N. C. de. (1996). El primer año universitario. Variables académicas y extraacadémicas asociadas al abandono, la permanencia y el rendimiento académico. *Revista Nordeste*, (3), 75.