

**VII ENCUESTO NACIONAL Y IV ENCUESTO LATINOAMERICANO
SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO
LOS SENTIDOS DEL INGRESO Y SU LUGAR EN LA AGENDA DE LAS
UNIVERSIDADES**

**Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
2, 3 y 4 de Agosto de 2017**

**“Enseñar y aprender en la Universidad.
La evaluación en el marco del Ingreso: controversias y diversidad de sentidos”.**

Eje 4. Prácticas pedagógicas.

4.2. Sentidos de la evaluación en los ingresos. Aspectos a evaluar. Procesos e instrumentos utilizados. La evaluación en el centro del debate: ¿Nivelar?, ¿seleccionar?, ¿incluir?, ¿prevenir? Desafíos a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior.

Autor:

Barrón, María Pía, DNI: 20.296.192. E-mail: mapiabarron@gmail.com
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales -NEES- Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Ingreso - Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación.

A modo de Introducción

El Ingreso a la Universidad se ha convertido en un tema-problema en los últimos años y esto se ha visto reflejado en el enorme esfuerzo que las universidades en general y las distintas facultades en particular realizan con el propósito de adecuar los sistemas de ingreso a los cambios globales que afectan a la educación superior, al tiempo que se intenta implementar cada vez con mayor intensidad acciones de articulación con el nivel secundario.

En esta presentación se intenta dar cuenta de la estructura y el funcionamiento del área de Ingreso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires como resultado de las diferentes experiencias transitadas. Pensar el Ingreso implica cuestionarnos acerca de aspectos tales como el acceso, la gestión y la organización y esto es una tarea que nos ubica en el centro de un escenario altamente complejo.

Centraré la mirada en la cuestión de la evaluación en el marco del Ingreso, en el intento de poner en discusión el o los sentidos que la misma cobra en ese contexto, pensándolo como un tiempo y un espacio de tránsito entre las prácticas demandadas por el nivel secundario y las nuevas exigencias que implica la vida académica universitaria.

Acerca de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA cuenta con ocho carreras: Profesorado y Licenciatura en Historia, en Ciencias de la Educación, en Educación Inicial, en Geografía y Licenciatura en Trabajo Social, en Diagnóstico y Gestión Ambiental, en Relaciones Internacionales y en Turismo. El Curso de Ingreso de estas carreras tiene carácter obligatorio no eliminatorio y, en cuanto a la estructura del mismo, podemos decir está estructurado en torno a una serie de módulos.

La Facultad de Ciencias Humanas -en adelante FCH- de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNCPBA- cuenta con un Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG), el cual intenta recuperar acciones ya desarrolladas en la institución y proponer nuevas acciones que atiendan a una política de inclusión, contemplando los diferentes momentos por los que atraviesa el alumno universitario: su inserción en la Facultad, su permanencia con avances en la carrera y la culminación exitosa de sus estudios universitarios. En el marco de este Programa (IPG), la Facultad cuenta con un Equipo Permanente de Ingreso (EPI) conformado por un docente perteneciente al 1º o 2º año de cada una de las carreras, un docente del Módulo General del Curso de Ingreso y un docente coordinador con dependencia en la Secretaría Académica de la Facultad. Este equipo se ocupa de la planificación y el desarrollo de estrategias de articulación con las Escuelas Secundarias, la planificación, implementación y evaluación del Curso de Ingreso y la planificación, el desarrollo y la evaluación de estrategias de seguimiento y acompañamiento de los alumnos ingresantes a lo largo del primer año de las diferentes carreras.

Sobre el Curso de Ingreso de la FCH

El Curso de Ingreso de la FCH está conformado por tres módulos que se cursan en forma simultánea, predominantemente durante los meses de Febrero/Marzo es decir las semanas previas al inicio de las cursadas, a excepción del Módulo Específico de Carrera que tiene continuidad en los meses subsiguientes.

El **Módulo General** es común a todas las carreras y tiene como propósito introducir a los estudiantes en los principales debates y discusiones que hacen a las Ciencias Sociales. Se cursa durante los meses de Febrero y Marzo y tiene una duración de diez encuentros.

El **Módulo Específico** de cada carrera es organizado y dictado por docentes y auxiliares de la carrera e intenta brindar una aproximación al objeto de estudio de la misma, al tiempo que introducir a los estudiantes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas. Al igual que el Módulo General, se cursa durante los meses de Febrero y Marzo y tiene una duración de once encuentros distribuidos en un primer bloque y, en un segundo bloque, se incluyen cuatro encuentros, que están distribuidos a lo largo del primer año de cada carrera.

El **Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU)** comprende cinco encuentros obligatorios distribuidos entre los meses de Febrero y Marzo y diversas actividades optativas para los alumnos. El mismo está planificado en forma conjunta entre la Coordinación del Ingreso y el Centro de Estudiantes de la FCH con el propósito de propiciar el conocimiento de las diferentes Áreas de la Universidad a fin de que los alumnos se incorporen a la vida universitaria, conozcan los derechos del alumno y también la dinámica de funcionamiento del Centro de Estudiantes.

Es política de la Facultad pensar el Ingreso desde una modalidad inclusiva que favorezca la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. En este sentido, la propuesta de Ingreso no está aislada de otros aspectos inherentes a la vida universitaria, tales como la calidad de la enseñanza, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, la permanencia y los factores que en ella inciden, las diferentes realidades socioeconómicas que viven los estudiantes y los docentes, la evolución personal de los estudiantes, entre muchos otros aspectos. Es en este contexto que pensamos en un Ingreso que, más allá del curso inicial, tenga continuidad -mediante diversas acciones- a lo largo del primer año de las diferentes carreras.

La estructura que hoy en día asume el área de Ingreso en la FCH es resultado de un largo camino recorrido en el que gracias a sus aspectos positivos y también a los negativos, nos hemos visto -como colectivo- en la necesidad de reflexionar no solo en torno al tema del

Ingreso, sino también de pensarnos nosotros mismos, desde nuestro rol, en relación a los alumnos ingresantes, al tiempo que pensar y repensar constantemente una propuesta que intenta integrar el compromiso institucional y docente a fin de promover una efectiva inserción de nuestros alumnos a la vida académica universitaria.

El caso del Ingreso a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH - UNCPBA

Nuestra propuesta de trabajo en el Módulo Específico de Carrera posee dos objetivos generales. Uno de ellos es posibilitar la reflexión acerca de la educación como campo multidimensional y el otro, lograr un acercamiento a algunas prácticas de estudio que permitan desarrollar habilidades necesarias para la "vida académica universitaria". Desde estos objetivos generales se desprenden una serie de objetivos específicos.

En cuanto a los contenidos, vale decir que los mismos están distribuidos en quince encuentros de tres horas de duración cada uno. Con respecto a los materiales que incluidos en el Módulo, adoptamos textos que presentan diferentes niveles de dificultad y complejidad e incorporamos un anexo en el que se desarrolla el uso de diversas herramientas para trabajar con los textos, por ejemplo: resumen, toma de notas, convenciones de citas, entre otras. El Módulo inicia con un dossier de textos periodísticos, los cuales son renovados cada año a fin de abordar artículos de actualidad. El formato de dichos textos es fundamentalmente informativo; no obstante algunos artículos trabajan un mismo tema con opiniones diferentes, pudiendo en ocasiones, establecer vinculaciones entre textos. Luego avanzamos hacia el tratamiento de textos de tipo científico-académico y en el abordaje de los mismos encontramos -en los alumnos- ciertas dificultades de comprensión (por su estructura y la especificidad del vocabulario) que no se evidenciaban en el trabajo con artículos periodísticos.

En cuanto a las actividades planteadas a los alumnos y, en relación a los objetivos propuestos, vale decir que las mismas son bastante diversas: dramatizaciones, trabajos a partir de guías de lectura, exposiciones orales -tanto individuales como grupales-, debates, lecturas compartidas, análisis de textos, elaboración de mapas conceptuales, toma de notas, encuentros de intercambio con diferentes actores de la universidad, entre otras. Fundamentalmente, creo importante destacar tres actividades que son altamente valoradas por los alumnos al momento del cierre del curso de Ingreso en el sentido que son consideradas por ellos como las actividades "más enriquecedoras":

- La visita a la Biblioteca Central de la Universidad donde los alumnos -a partir de una consigna- realizan un rastreo y una selección de textos para abordar un tema específico. Este primer acercamiento guiado a la biblioteca resulta valioso, dado que los alumnos reciben en esta instancia un tutorial por parte del personal que les posibilita conocer los distintos espacios e instalaciones, además de apropiarse del manejo del sistema de búsqueda bibliográfica por autogestión.
- El panel "Campo profesional de las Ciencias de la Educación" en el que se aborda el tema de la práctica profesional del egresado y los diferentes espacios en los que se pueden desempeñar una vez recibidos. Esta actividad resulta por demás interesante ya que se genera un encuentro de intercambio con egresados de la carrera de diferentes cohortes y con alumnos avanzados que ya están desempeñándose laboralmente -pese a no estar aún recibidos-, con recorridos y trayectorias profesionales muy diversas. Este tipo de actividad posibilita resignificar la propuesta curricular más allá del plan de estudios en tanto documento escrito y, al mismo tiempo, complementa el trabajo realizado en torno al mismo. Por otro lado, la participación de los graduados de la carrera permite a los alumnos conocer un amplio abanico de posibilidades de inserción laboral en los diferentes ámbitos -formal, no formal e informal-.
- Un panel en el que participan alumnos, graduados y docentes de nuestra carrera que

están realizando sus tesis de Grado o de Posgrado, quienes nos relatan sus experiencias de trabajo en investigación. Este encuentro se propone abrir un espacio en el que los ingresantes puedan plantear dudas, inquietudes y preocupaciones vinculadas al oficio del alumno universitario, situado en una carrera en particular y en un contexto institucional específico.

A lo largo de los encuentros del Ingreso se proponen actividades para ser desarrolladas con diferentes modalidades -individuales, grupales, en el aula, domiciliarias, en el aula virtual, etc.- y durante las cinco semanas de duración del curso, vamos rotando los grupos de trabajo a fin de posibilitar la integración entre los alumnos. Como recursos, se emplean diversos materiales audiovisuales -tanto en los encuentros presenciales como en el aula virtual y también en la instancia de evaluación-. En relación a esta última, cabe aclarar que la propuesta se ha ido modificando a lo largo de los años y será desarrollada en un apartado posterior; no obstante creo necesario, previamente, abordar el concepto de evaluación a fin de dejar explicitado el posicionamiento teórico que se asume en este sentido.

Consideraciones teóricas en relación a la evaluación

En este apartado, me interesa hacer referencia a la cuestión de la evaluación en el marco del Ingreso y, para ello, luego de las consideraciones teóricas, tomaré el caso particular del Ingreso a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH.

Etimológicamente, el verbo evaluar proviene del francés *évaluer*, significa calcular y determinar el valor. Otras acepciones indican: estimar, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo.

Mirado en perspectiva histórica, evaluar los aprendizajes de los alumnos significaba comprobar cuánto sabían acerca del tema o de la disciplina en cuestión. Lo cierto es que la evolución en las concepciones acerca del aprendizaje, como así también la resignificación de los contenidos han producido un giro copernicano en el modo de concebir la evaluación de los aprendizajes. En lo personal, entiendo que la evaluación es un proceso estrechamente ligado con la enseñanza y con el aprendizaje, que consiste en obtener información sobre éstos para tomar decisiones. Este proceso, claro está, implica también un gran compromiso ético por parte del docente.

Según Steiman (2008) “Considerar la evaluación como objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior ha comenzado a ser una práctica habitual y con cierto grado de aceptación en el interior de las instituciones y, aunque todavía con ciertas indiferencias y algunos rechazos o escepticismos, lo es también en el conjunto de los docentes. Es que, contrariamente a la concepción histórica que consideró a la evaluación como un proceso “natural” (es ‘naturalmente’ como es, ¿qué es lo que hay que pensar acerca de ella?) cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento adecuado y su mayor conflicto a soportar la ‘cara de disgusto’ o el ‘susurro irreverente’ de los desaprobados, en los últimos tiempos se ha ido tomando conciencia de su complejidad.

La ‘naturalización’ de un proceso complejo genera inexorablemente un reduccionismo distorsionante: se cursa, se toman parciales y luego finales y en consecuencia, los alumnos/as aprueban o no, ¿qué más?; estudian, demuestran lo que saben y en consecuencia, aprueban o no ¿qué más?

La desnaturalización de un proceso complejo permite, por el contrario, pensar ‘con’ la complejidad: es mucho más que un problema ‘de’ instrumentos, es mucho más que un problema ‘de’ los alumnos/as.

La investigación y la producción didáctica de las últimas décadas han generado múltiples reflexiones sobre esta práctica, investigaciones y producciones que nos permiten considerarla

hoy desde una perspectiva amplia. Así, la problemática de la evaluación, puede pensarse también a partir de sus implicancias desde los docentes, desde la particularidad del contenido que es objeto de enseñanza, desde el ámbito de lo institucional, desde el marco amplio de lo social... En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican los múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella.”

A partir de lo dicho, vale plantear que, lejos de pensar entonces la evaluación como una instancia terminal y calificadora, hoy por hoy, la misma es pensada como un instrumento cuyo propósito prioritario es la mejora. En clave constructivista, la evaluación contempla tanto el aprendizaje de los alumnos como las prácticas de enseñanza que son puestas en marcha por los docentes y también su vinculación con dichos aprendizajes a fin de analizar, de reflexionar, de interpretar y de mejorar el proceso. En esta dirección, es posible distinguir dos funciones primordiales de la evaluación. Por un lado, una función pedagógica ligada a la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa para obtener información sobre la evolución del proceso de aprendizaje a fin de saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos para, desde aquí realizar las mejoras necesarios. Por otro lado, la evaluación tiene también una función social basada en la recolección de información sobre los resultados de los alumnos, en relación a un conjunto de objetivos, al final de un determinado período de formación. Esta función posibilita acreditar -ante la sociedad- que los alumnos han obtenido ciertos logros académicos que les permiten el acceso a la cultura y el ejercicio de ciertos roles sociales.

Coll y Onrubia (en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) sostienen que la función pedagógica es fundamental mientras que ocurre el proceso -es decir, antes, durante y después del mismo-, en tanto que la función social cobra sentido cuando el proceso llega a su fin y el alumno cumple un ciclo o espera insertarse en un ámbito laboral. Por otra parte, los autores plantean que ambas funciones son inherentes a toda evaluación y que, en ocasiones, hasta pueden confundirse.

“Las prácticas de evaluación han tenido y tienen un componente histórico que da cuenta de su constitución como un tipo de prácticas en las que el único que evalúa es el docente, lo único que se evalúa es el saber de los alumnos, sus resultados son indiscutibles, se la usa como un instrumento de poder, como un instrumento de demarcación de la autoridad, como un instrumento de castigo... Si sumamos a la complejidad que tiene de por sí, el peso de sus tradiciones, resulta una práctica de fáciles desvirtuaciones” (Steiman, 2008:131).

En esa dirección, el citado autor plantea que en cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican factores de naturaleza diversa y que hacen de ella una práctica compleja. Según el autor, es precisamente esta complejidad enraizada en las tradiciones históricas que la han caracterizado, la que coloca a la evaluación en el centro del debate en tanto que la misma conforma una práctica sobre la que se hace necesario reflexionar intensamente a fin de posibilitar un análisis que nos modifique, en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética.

Steiman emplea la categoría de “evaluación didáctica” dado que es en el ámbito áulico donde transcurren las prácticas de enseñar y de aprender y, en este sentido define la misma como “...un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as -por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de

éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica. Así, la evaluación no es una práctica espontánea o de intuición pragmática (De Ketele, 1993) sino una práctica instituida (Barbier, 1993), es una práctica deliberada y socialmente organizada, de innegables consecuencias personales y sociales” (Steiman, 2008:143).

En toda propuesta de evaluación se hace necesario definir criterios, los cuales serían como pautas preestablecidas que se ajustan al objeto a evaluar y a la intencionalidad de la evaluación. Estos criterios tienen una base filosófica, axiológica y pedagógica y requieren de acuerdos al interior de los equipos docentes y también de la misma institución. Los criterios nos remiten a una serie de preguntas como por ejemplo ¿qué aspectos evaluar? ¿en qué momento? ¿con qué instrumentos? ¿con qué propósitos? entre muchos y variados interrogantes.

En palabras del propio Steiman “el problema de las prácticas de evaluación en la educación superior no es, en principio, un problema técnico, un problema de herramientas para evaluar. Si bien, soy de los que adhieren a la necesidad de inscribir una Didáctica que trabaje en torno a sugerencias prácticas y de ciertas prácticas de acción (Steiman, 2004), creo a la vez, que no se puede, en el interior de las instituciones de la educación superior, obviar el debate en torno a la significación social implicada en las prácticas de evaluación de las que participamos (Steiman, 2008:142).

En nuestro caso, por ser una instancia de trabajo con grupos reducidos de alumnos y que se desarrolla en un tiempo relativamente corto, las propuestas de evaluación durante el Ingreso apuntan al trabajo sobre la comprensión, la organización de información, la escritura y la oralidad. Es por ello que durante los encuentros solicitamos a los alumnos actividades que van también en esa misma dirección. Las modalidades de trabajo son grupal e individual. La primera busca la interacción, discusión y cooperación entre los alumnos; mientras que la modalidad individual se plantea como objetivos la reflexión, la toma de posición respecto a los contenidos y la búsqueda de formas de trabajo más convenientes por parte de cada alumno. El objetivo que se persigue en la evaluación reside fundamentalmente en que los alumnos se expresen, trabajen con textos que presentan diferentes tipos de dificultad, comprendan los nudos problemáticos planteados en la bibliografía (frecuentemente solicitamos que puedan explicar definiciones conceptuales más allá de la repetición de las palabras del autor) y, de esta manera, se intenta generar un ambiente de intercambio donde haya lugar para el equívoco, donde el error no sea pensado en un sentido descalificador. La evaluación conlleva también una instancia de proceso que contempla las producciones -tanto orales como escritas- de los alumnos a medida que se avanza en el tratamiento de los diferentes temas. El número reducido de alumnos y el hecho de ser tres docentes a cargo del curso son factores que posibilitan evaluar el nivel de participación de cada uno de los alumnos, de sus conocimientos previos, de las vinculaciones que logran establecer con los temas abordados y también de su disposición a la tarea.

La propuesta de evaluación tiene como denominador común una serie de objetivos que se constituyen en nuestros criterios de evaluación:

- Síntesis de clases y conceptos trabajados en las mismas.
- Coherencia de las ideas.
- Claridad de las frases y de la presentación.
- Intercambio de puntos de vista al interior de cada pareja, lo que implica discusión, debate, análisis, etc.

A modo de cierre preliminar: algunos interrogantes acerca de las propuestas de evaluación

La presentación de una propuesta de evaluación que brinde a los alumnos herramientas útiles para su posterior desempeño en la carrera y a nosotros como docentes, algunos elementos que posibiliten una mejor intervención a lo largo de la trayectoria académica de los alumnos, constituye una preocupación permanente.

Podemos trazar -en principio- dos dimensiones de análisis: una a nivel institucional y otra a nivel de los alumnos. Con respecto a la primera dimensión vale decir que comprende una serie de decisiones vinculadas a la política académica de la Facultad: el tiempo de duración del curso de ingreso, su carácter obligatorio pero no eliminatorio, la presencia o ausencia de propuestas de acompañamiento para aquellos alumnos que han desaprobado el curso de ingreso. En relación a la segunda dimensión, entiendo que es posible asociar a la misma factores tales como: participación de los alumnos en las clases, pertinencia de las intervenciones, características de las presentaciones orales, trabajos escritos, comprensión de consignas, entre otros.

A partir de estas dimensiones surgen entonces algunos interrogantes: ¿cuál es el sentido que cobra una evaluación en el marco de una modalidad de ingreso irrestricto?, ¿de qué manera hacer que los insumos del Ingreso redunden en propuestas institucionales concretas de acción?, ¿son útiles las herramientas que pretendemos que los alumnos desarrollen para la vida académica que inician?, ¿existe coherencia entre la evaluación que proponemos y la tradición evaluativa con la que los alumnos llegan al curso de ingreso, es decir con las prácticas a las que vienen acostumbrados en los niveles previos de formación?, ¿las propuestas de evaluación presentan continuidad a lo largo de la Carrera?

Dada nuestra función docente en el curso de ingreso y, considerando que es este el lugar desde donde podemos intervenir de modo más directo, nos cuestionamos acerca de nuestro rol y nuestras propuestas de trabajo. Al respecto sostiene Majós (1996:63): "El formato de la tarea de evaluación, el orden de presentación de los datos, el grado de pauta de la ejecución, la coherencia que la tarea de evaluación guarda en relación a lo que se ha venido trabajando en clase, la existencia de criterios de evaluación explícitos y el tiempo de que dispone, ayudan al alumno a representarse con mayor o menor claridad qué hacer y a regular la propia actividad".

En este sentido, resulta interesante pensar la evaluación como un proceso de investigación que debe determinar las estrategias de recuperación e interpretación de la información (Morán Oviedo, 1987:102-103). Así, los mecanismos de evaluación asumidos por todos los que responsablemente nos sentimos involucrados nos posibilitarán desarrollar una cultura de la evaluación entendida como regulación sistemática de la enseñanza y del aprendizaje. Los cuestionamientos acerca de nuestro rol devienen en preocupaciones comunes, compartidas con docentes de otras carreras que conforman el EPI. En este sentido, las reuniones mantenidas en la FCH se han convertido -afortunadamente, ya que esto resulta por demás interesante- en un espacio de debate donde las políticas institucionales comenzaron a ocupar un lugar preponderante-. No obstante, continuamos reflexionando sobre el sentido de un curso de ingreso con estas características y, sobre el sentido de la evaluación final en tanto y en cuanto se requiere una "acreditación" aunque ésta no defina la situación del alumno ingresante y de una evaluación de proceso para generar acciones que redunden en beneficio del alumno y de la institución.

A lo largo de los años hemos ido modificando la propuesta de evaluación pero siempre pensando en la importancia de la evaluación formativa y la necesidad de instaurar a la evaluación como una instancia de aprendizaje, constructora y no enjuiciadora ni

descalificadora de nuestros alumnos. Desde este lugar, pensamos entonces la evaluación como un momento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como un apéndice de los mismos. La evaluación centrada en los procesos nos aporta datos por demás interesantes en relación al desarrollo cognitivo de los alumnos a fin de para facilitar su progresión o reorientación. Siguiendo en la misma línea argumentativa, en el marco del Ingreso, considero interesante que la evaluación no se plantee en el último día de cursada, sino que haya instancias de evaluación a lo largo de todo el Ingreso a fin de ir dando cuenta de los procesos.

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (Carlino, 2013:270).

Por último, resulta alentador que se instale la preocupación en torno a la enseñanza. Autores como Paula Carlino, Alicia Camilloni (2008) y Elisa Lucarelli (1998) entre muchos otros referentes, sostienen que la Didáctica de Nivel Superior es una disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza universitaria con el propósito de describirlas, analizarlas, explicarlas y enunciar normas fundamentadas para la resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Esto implica también que -en tanto docentes- debamos considerar el Ingreso como un espacio de sostén en el sentido de “ocuparnos” de ese “recién llegado” con el fin de que efectivamente pueda apropiarse de ciertas herramientas que le posibiliten, progresivamente ir construyendo el oficio de estudiante universitario. Es decir que el Ingreso implica bastante más que la llegada de los nuevos alumnos a la institución, alcanza también a la diversidad de procesos que se ponen en marcha desde el primer día en que un conjunto de estudiantes comparte un aula universitaria como un nuevo espacio; espacio que, poco a poco, deberán ir convirtiendo en un lugar, en algo personalizado y cargado de sentido a la manera del lugar antropológico (Augé, 1993).

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir.
<http://congreso.unter.org.ar/imagenes/9986.pdf>.
- ANIOVICH, R. Y GONZÁLEZ, C. (2013). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos
Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- AUGÉ, M. (1993) Los “no lugares”. Espacio de anonimato. GEDISA, Barcelona.
- CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad (2005) Una introducción a la
alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
-(2013) “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de
Investigación Educativa* Número 57, Volumen XVIII. Abril-Junio de 2013.
- COLL, C. (2001) Psicología y currículum. Paidós. Buenos Aires.
- MORÁN OVIEDO; PANSZA GONZÁLEZ y PÉREZ JUÁREZ (1987) Operatividad de la
didáctica. Gernika, México.
- SAPIENS (1969) Enciclopedia ilustrada de la lengua castellana. Editorial Sopena Argentina,
Buenos Aires. 14° edición.
- STEIMAN, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila, Buenos Aires.