

**La evaluación de competencias
Innovación en las aulas
universitarias**

**M^a Amor Martín Fernández
Eloísa Reche Urbano
Ignacio González López**

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

INNOVACIÓN EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS

M^a Amor Martín Fernández

Eloísa Reche Urbano

Ignacio González López

(Coord.)

Córdoba, mayo 2014

CRITERIOS PARA LA CONFECCIÓN DE UNA GUÍA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO LITERARIO

Fragero Guerra, Carmen

1. Introducción

Entre las competencias que debe adquirir el alumnado, especificadas en la guía de la asignatura de Lengua Española de Grado de Educación Infantil del curso 2010-11 en la EUM, se encuentran: "expresarse oralmente y por escrito y conocer las distintas técnicas de expresión (CE6)" y "conocer los distintos registros y usos de la lengua (CM9.5)". Igualmente, en la *Solicitud para la verificación de Títulos de Grado* (2010), en el apartado "Indicación metodológica de la asignatura de Lengua Española", se apunta: "La utilización correcta del idioma es una obligación ineludible de todo estudiante universitario, máxime cuando éste, al concluir sus estudios, tiene como finalidad la enseñanza".

Es indudable que la comprensión lectora es un medio para conseguir las habilidades de la lengua oral y escrita. La afición a leer nos garantiza el dominio de una lengua y nos posibilita acceder a los contenidos relativos a nuestra profesión expresados en ella y comunicar nuestros hallazgos (Sánchez, 2005, p. 560). La lectura es una profesora que continuará enseñando a lo largo de toda su vida, una vez terminado el periodo escolar o universitario -"lifelearning education" (*The Bologna process*, 2009, p. 3)-. De ahí la necesidad de despertar esta afición en todo el alumnado mediante el texto literario. Puede que, en términos concretos, esta lectura no se pueda evaluar tan certeramente como los contenidos de otras materias pero, a largo plazo, el tiempo dedicado a la lectura de un texto literario es rentable.

Existen muchos tipos de lectura pero, como afirma Cerrillo, "la verdadera lectura es la voluntaria, la que no tiene ninguna finalidad más allá de ella misma" (2007, sin nº). Otros autores también defienden una lectura que logre "[...] la satisfacción exclusiva e inmediata de nuestras pasiones" (Pennac, 2009, p. 159) y "la búsqueda de placer" (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 498).

En los centros escolares y en la universidad la lectura no es un fin en sí mismo sino un medio para conseguir unos conocimientos. Por esta razón, la lectura no es una actividad gratuita sino que está unida a otras materias. Esta unión, a veces, produce en el alumnado un rechazo a leer porque la complejidad de los contenidos, cuyo fin pretende alcanzar, le aparta de ella. La tarea del profesor de Lengua es despertar en el alumnado una competencia literaria que le posibilite disfrutar del texto por sí mismo. A este respecto Yubero, Larrañaga y Cerrillo afirman:

El problema de los maestros que son lectores instrumentales o falsos lectores, es que pueden llevar a programar sólo actividades de instrumentalización de la lectura y, con ello, olvidar el valor de la lectura por sí misma. El objetivo debe ser que leer se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad de la acción, para insertar la conducta lectora en el tiempo de ocio. Sólo así se llega a ser lector (2009, p. 131) [Énfasis añadido].

A continuación, definiremos el concepto de competencia literaria y su relación con el sistema total de competencias. Luego, analizaremos los fundamentos teóricos que deben estar presentes en una prueba de evaluación formativa de la comprensión lectora de un texto literario y, finalmente, se expondrá un ejemplo concreto aplicado al aula.

- Pozo, J.I. y otros. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, Pérez Echevarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-133). Barcelona: Graó.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En S. Brown y A. Glasner (Edits.). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp.77-90). Madrid: Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-399. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf
- Santos Guerra, M.A. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 89-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239689>
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 101-114. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d9.pdf>
- Smitter, Y. y Siso, J.M. (2007). *Evaluación estratégica del aprendizaje para mejorar la calidad educativa en la formación docente*. I Congreso Internacional de Calidad en Innovación en Educación Superior. Caracas, 9-13 de abril de 2007. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/12.pdf>
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Perspectiva Educacional*, 45, 85-102. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/persp_45_1sem.pdf
- Unigarro, M.A. y Rondón, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 74-84. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>

2. Competencia literaria

Si competencia es "un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones" (Villardón, 2006, p. 60), se puede definir la competencia literaria como: saber, integrado por conocimientos, habilidades y actitudes, que posibilita comprender y producir textos literarios. La competencia literaria sobrepasa la mera comprensión lectora porque capacita al alumno y a la alumna no sólo a leer el significado de un texto, sino a comprender el sentido de textos literarios y a componerlos (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 488). El alumnado posee una competencia literaria si:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar libros según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a la vida cotidiana
- Disfruta con la literatura (Cassany, Luna, Sanz, 2008, p. 489) [Énfasis añadido].

Ligado al concepto de competencia literaria está el de intertexto lector. Mendoza Fillola, basándose en la definición dada por Riffaterre en 1989, concluye que "El intertexto resulta ser la percepción por el lector de las relaciones de una obra y otras que le han precedido o seguido" (2001, p. 98). O dicho de otro modo: el intertexto lector "encauza los conocimientos de la competencia literaria hacia el reconocimiento de indicios y correlaciones que presenta el texto" (Mendoza Fillola y Cerrillo. 2003, p. 31).

Aventín Fontana considera la competencia discursiva como competencia clave porque permite "seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural y, en última instancia, la competencia comunicativa" (2005, sin nº).

Recientemente Emilio Sánchez Miguel establece la siguiente clasificación de las competencias necesarias para la lectura:

- un cuerpo de *conocimientos* para hacer inferencias [...] y relacionar las distintas partes del discurso.
- *habilidad* para conocer palabras [...]
- *Competencia retórica*, esto es, la capacidad para detectar recursos textuales [...] (anáforas, marcadores retóricos, elementos que avisan de la introducción de resúmenes [...]) que sirven para orientar el procesos de lectura.
- *Habilidades metacognitivas* para regularse durante la lectura, marcando/detectando cualquier problema de comprensión.
- memoria de trabajo [...] que permita la orquestación del mayor número de procesos" [Cursiva del autor. Énfasis añadido] (2010, pp. 69-70).

La competencia literaria está representada por la "*competencia retórica*" y por "un cuerpo de *conocimientos* para hacer inferencias" (Sánchez Miguel, 2010, p. 69). En este cuerpo están los conceptos adquiridos previamente, que ayudan a organizar el nuevo conocimiento. Como reguladora del proceso lector, está la habilidad metacognitiva que alerta del fracaso de la lectura o no, según los objetivos marcados.

El lector puede descodificar el texto de un modo simple y objetivo pero la competencia literaria requiere ir más allá. El lector comprende el sentido total de un texto cuando pone en funcionamiento sus conocimientos previos y experiencias:

La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte «comprender el sentido» es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor (Mendoza Fillola, 2008, p. 10) [Énfasis añadido].

Resumiendo las ideas anteriores, se puede afirmar que la competencia literaria posibilita al alumnado no solamente a conocer el significado de un texto, sino su sentido (inferencias) y extraer unas consecuencias que las incorpore a su ser comunicativo. Ésta se enmarca dentro del clásico sistema de competencias del siguiente modo (Lomas, Osoro, Tusón, 1992, p. 13):

Tabla 1. Competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia

COMPETENCIA COMUNICATIVA capacidad para expresar y comprender enunciados contextualizados	Competencia lingüística	Conocimiento del código	Gramática
	Competencia Pragmática	Competencia sociolingüística (Presupone una competencia intercultural)	Adecuación del discurso a la situación comunicativa. Conocimiento de distintos registros.
		Competencia discursiva	Construir enunciados cooperando con el interlocutor.
		Competencia estratégica	Asegurar los flujos de comunicación y solventar conflictos.
		Competencia literaria (Intertexto lector, competencia retórica, conocimientos para hacer inferencias, habilidades metacognitivas).	Entender y producir textos literarios e incorporar las inferencias a la vida cotidiana.

3. La comprensión lectora: principios teóricos para la composición de una guía de evaluación

A continuación se exponen los principios teóricos sobre comprensión lectora aplicada a los textos literarios y una tipología de ejercicios correspondiente a cada uno. Estos ejercicios están encaminados a que el profesorado sea el mediador para que el lector del discurso literario realice una lectura connotativa y se desplace a espacios polisémicos, lúdicos, abiertos y simbólicos (Sánchez del Corral, 2006, p. 314).

La evaluación de la competencia lectora debe basarse en actividades similares a las desarrolladas en clase. Se propone una evaluación formativa porque ayuda al alumnado a terminar su tarea de un modo más exitoso, al brindarle la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de comprensión lectora.

3.1. Objetivos de la lectura

Leer "es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura" (Solé, 2006, p. 17). Estos objetivos pueden ser variados: buscar una información concreta sobre un tema, seguir unas pautas, informarse de un hecho o utilizar una información para hacer algo o, simplemente, "[...] evadirse. Llenar un tiempo de ocio y disfrutar" (Solé, 2006, p. 17). Este último es el objetivo primordial de esta experiencia junto con el desarrollo de la habilidad escritora y narradora. El material es la obra y el objetivo del lector es el goce estético producido por el texto; una unidad compleja e indivisible de fondo y forma.

Las siguientes preguntas ayudan al alumnado a reflexionar sobre los fines de su lectura de textos literarios: ¿Qué objetivos te has propuesto en tu lectura? : Disfrutar. Enterarte de la situación histórica que refleja el argumento. Aprender el estilo y modo de escribir del autor.

3.2. Preguntas abiertas. Predicciones

La evaluación de la competencia literaria es un fenómeno complejo. Si admitimos las teorías de Eco o de Iser sobre la obra abierta, cada lector podría dar una interpretación válida a la obra. De este modo, las preguntas para evaluar la comprensión lectora deben ser abiertas; la personalidad del lector y su madurez intelectual determinan el "lector implícito" que va a comprender la obra literaria y entablar diálogo con ella, imaginando lo oculto en el texto y, también, regulando su imaginación con el contenido nuevo que adquiere en la lectura: "What is concealed spurs the reader into action, but this action is also controlled by what is revealed; the explicit in its turn is transformed when the implicit has been brought to light. Whenever the reader bridges the gaps, communication begins" (Iser, 1993, p. 34) [Énfasis añadido].

Las preguntas abiertas posibilitan al lector interpretar la obra de un modo personal y plasmar su competencia literaria y el intertexto lector (véase más arriba). Frente a éstas, las preguntas concretas y cerradas no necesitan de la participación creativa del alumnado. Este se reduce a buscar el resultado, omitiendo, a veces, el sentido general. Además, la búsqueda de contenidos concretos le puede recordar a las estrategias de comprensión lectora demandadas en otras materias de más dificultad, con lo que el aspecto lúdico desaparece de la lectura. El profesor termina evaluando la memoria del alumnado y éste se siente atemorizado si no encuentra un dato, que es elegido frecuentemente por el profesor sólo para quedarse tranquilo de que la obra ha sido leída, pero que no aporta nada al sentido global de la misma. Es decir, incurrimos en un fallo del antiguo hábito didáctico al considerar lo que es fácil de evaluar (Villardón, 2006, p. 59).

Las preguntas abiertas se pueden exponer oralmente, agrupando al alumnado que haya leído el mismo libro. De este modo, se le brinda "la posibilidad de comentar las lecturas, aprendiendo a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto" (Yubero, Larrañaga, y Cerrillo, 2009, p. 134). También, estas preguntas centralizan la tarea y estimulan el pensamiento y la creatividad (Sanz de Acedo, 2010, p. 135). El alumnado utiliza un discurso crítico y no descriptivo. Gee (2010) se pregunta si el discurso descriptivo, que se jacta de ser desapasionado y usado para el auténtico progreso científico, no será un modo de evadir la responsabilidad personal y encubrir los dilemas éticos ante lo expuesto. Afirma que todo discurso es crítico y sólo con éste "we build and sustain our world, cultures and institutions" (p. 10). El alumnado utiliza un discurso crítico tomando una postura personal ante los hechos narrados; éste es el primer paso para ser personas que transforman la realidad.

La evaluación de la comprensión lectora utilizando preguntas abiertas puede estar enmascarada por el grado de dominio de la habilidad escritora (Pérez Zorrilla, 2007). En algunos casos mejorará

la apariencia de comprensión y en otros la empeorará. Es decir, la comprensión lectora está sesgada por la habilidad escritora u oral del alumno o de la alumna.

Son preguntas abiertas las siguientes: ¿Qué tema crees que es el fundamental en la obra? ¿Qué temas secundarios o ligados con el tema central aparecen en la obra? ¿Qué actualidad tienen esos temas? ¿Son simbólicos de alguna situación actual? ¿Qué párrafos te ha gustado más? ¿Por qué?: por su lenguaje (analiza las figuras que más te hayan llamado la atención) o por su problemática actual o porque, como lector implícito, te sientes compenetrado con esas líneas y potencialmente las podías haber escrito tú mismo.

La predicción es una estrategia que se pone en marcha cuando se lee un texto. Al leer, se formulan predicciones e hipótesis que luego se verificarán en la lectura. El fomentar las predicciones activa la comprensión lectora. Este tipo de actividades se pueden hacer en una evaluación formativa, cuando aún no se ha terminado la obra. Recogiendo las ya expuestas ideas de Iser, Solé (2006) apunta: "puede considerarse la lectura como un proceso constante de la elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación" (p.22) [Énfasis añadido].

Estimulan la estrategia de la predicción preguntas centradas en el argumento como, por ejemplo, las siguientes: ¿Cómo creéis que reaccionará la protagonista cuando llegue su marido después que éste ha preferido salvar a los huéspedes del hotel donde trabaja en vez de a ella? El alumnado tiene que formular hipótesis.

3.3. Prueba ligada a la creación literaria

Estimular y evaluar la creatividad individual y grupal es una de las tareas de la nueva educación superior para estimular las competencias cognitivas (Sanz de Acedo, 2010, p. 138). La competencia lectora va unida al conocimiento de su propia personalidad y a la creación de textos (Reyes y Barbero, 2001, p. 163). El lector reconoce en el texto leído sus emociones y sus odios; es decir, por medio de éste, se conoce a sí mismo. Este conocimiento lo puede plasmar en una creación literaria:

[...] la lectura entendida de esta forma se convierte en un empeño creativo y no en una operación mecánica. Se hacen así diáfanas las implicaciones emocionales, afectivas y perceptivas que tiene la lectura y que aún deben ser investigadas más profundamente (Reyes y Barbero, 2001, p. 163) [Énfasis añadido].

El alumnado interesado en la escritura creativa tendrá un objetivo en su lectura: buscar estructuras del texto que, luego, podrá imitar en una producción propia. La monitorización por parte del profesorado consiste en mostrar el sentido de los párrafos más complejos: por la complicación de sus estructuras narrativas, por su lenguaje retórico o por su carga temática.

La búsqueda de estas estructuras por parte del alumnado es guiada por la profesora, produciendo un "andamiaje" que le posibilita alcanzar la comprensión del sentido (Daniels, 2005, p. 7). Cuando él adquiere una competencia lectora experta, él mismo encontrará las estructuras del texto que desea imitar. Según Vygotsky, andamiaje o *scaffolding* es un proceso que posibilita al principiante resolver un problema, llevar a cabo una tarea o conseguir un objetivo que, sin la ayuda del profesorado, le sería imposible solucionar (Daniels, 2005, p. 135). Este término se aplica a prácticas diseñadas para la enseñanza de habilidades concretas, como la escritura (Daniels, 2005, p. 7). Con la ayuda del adulto, el alumnado llega a la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo actual o efectivo -sin asistencia del adulto- y el nivel de desarrollo potencial -determinado por la asistencia del profesorado o del alumnado con más conocimientos- (Daniels, 2005, pp. 134-135).

Las actividades donde el alumnado plasma su creatividad pueden ser de los tipos siguientes: hacer una poesía similar a otra, manteniendo el primer verso de cada estrofa; señalar las partes de una narración de intriga y hacer una similar con las mismas partes; señalar las partes de una descripción y hacer una parecida; señalar las partes de una noticia e inventar una con estas partes; o inventar otro fin a la novela o continuarla, siguiendo el estilo técnicas narrativas del autor. Estas creaciones sirven de modelo para el grupo y "enhance student's sense of self-efficacy" de acuerdo con la teoría *-social learning-* de Bandura (Tinto, 2010, p. 63). Esta sensación de eficacia del alumnado ante una tarea que puede realizar mejorará su aprendizaje en otras áreas universitarias.

3.4. Inferencias

Se pueden distinguir dos tipos de inferencias para adquirir una comprensión lectora. Unas internas que se establecen para comprender lo no dicho en la obra, y otras externas que buscan la comprensión de los paralelismos de la obra con la vida del lector.

a) La comprensión de las inferencias internas en la obra, lo no comunicado explícitamente debe ser evaluado aunque, normalmente, no se ha tenido en cuenta (Castrillón, 2010, p. 84). Comprender el sentido de lo no dicho requiere una sensibilidad y grado de comprensión superior al mero conocimiento del significado. El alumnado debe comprender las implicaturas del discurso, es decir, lo no dicho pero sí comunicado.

Reflejan la comprensión de inferencias internas preguntas como las siguientes: ¿Existe en la novela alguna situación donde un personaje no exprese sus deseos hacia algo o alguien explícitamente, pero tú sí los puedes deducir por su lenguaje no verbal o lenguaje implícito? Pon un ejemplo.

b) La evaluación de las inferencias externas registra si el alumnado ha cambiado su actitud o perspectiva hacia conceptos o personas después de leer el libro. Evalúa, pues, la proyección de la nueva información en su vida, se pregunta cómo la nueva información ha dialogado con sus conocimientos, creencias o actitudes previas (Castrillón, 2010, p. 85). "Lo importante no es lo que pasa en el texto sino lo que nos pasa después de haber leído el texto" (Sánchez del Corral, 2006, p. 297) [Énfasis añadido].

Las inferencias externas se pueden trabajar por medio de estas preguntas, cuyas respuestas deben ser razonadas: ¿Te ha proporcionado la lectura una visión diferente sobre algún tema? ¿Qué personajes descritos se relacionan con personas que conozcas? ¿Te ha ayudado la lectura a comprenderlas mejor? ¿Existe algún paralelismo metafórico con tu vida?

3.5. Textos diversos: el canon

El canon es el conjunto de libros ofrecidos al alumnado, es un "instrumento para la formación estética, literaria y lectora" (Mendoza Fillola, 2006, p. 356). Los textos deben ser diversos, ya que cada lector tiene más agudizada su comprensión para un tipo de textos que para otros. Así, los textos expositivos son más difíciles de comprender que los narrativos. Estos últimos requieren estrategias predictivas porque en ellos suelen existir unos hechos y personajes que varían a lo largo de una secuencia temporal. Por el contrario, en los textos expositivos el lector tiene que ir verificando o sometiendo a juicio cada nuevo concepto que se presenta (Pérez Zorrilla, 2007, sin nº).

La comparación de textos en la prueba de evaluación también ayuda a desarrollar el intertexto lector. El alumnado debe reconocer los fragmentos textuales que apelan a otras obras (Mendoza y Cerrillo, 2003, p. 27).

3.6. La red

La red debe usarse no sólo para extraer información sobre el autor sino para conocer comentarios de otros internautas o autores sobre la obra leída y para rebatirlos si el alumnado no está de acuerdo. De este modo, se confrontan opiniones. La profesora intentará que el alumnado tenga una visión crítica sobre las opiniones leídas, obtenga su información de páginas *Web* de calidad y cite las fuentes. También animará a subir el material elaborado a la red. Así se potencia un *informal learning* donde se presenta un alumnado que: aprende relajadamente de la opinión del otro, busca información en *Google*, va al cine -si la novela ha sido llevada a la pantalla- y aprende fuera del aula (Cross, 2010, p. 45).

Ehlers analiza la educación superior y los nuevos escenarios de aprendizaje (*Web 2.0*), proponiendo un cambio: 1. De la recepción a la participación. 2. De la inspección a la reflexión. 3. De la orientación en el producto a la orientación en la actuación y la competencia (se centra en los productos individuales y en su proceso plasmados en el portafolio) 4. De planificar la educación para el estudiante a planificarla con él. 5. De recibir materiales de aprendizaje a hacerlos. 6. Del aprendizaje aislado o *learning island* al aprendizaje en un espacio de internet 7. De los exámenes a la realización o actuación (2010, pp. 423-424) [Traducción y adaptación propia] [Énfasis añadido].

3.7. Metacognición

Metacognición es la capacidad que el lector tiene de regular su aprendizaje. El alumnado debe autoevaluar su comprensión y planificar estrategias para solventar los problemas existentes (Atorresi, 2009, pp. 20-21).

Al hacer una evaluación formativa primero en pequeño grupo, el alumno y la alumna comparan su comprensión de la obra con los compañeros y modifica las estrategias de acercamiento al texto. La profesora debe supervisar la dificultad del texto elegido ya que "Para que la motivación sea óptima, la dificultad de la tarea debe ser apenas superior a la sensación de dominio o de capacidad sobre ella" (Atorresi, 2009, p. 20) [Énfasis añadido]. Si la profesora observa un gran desnivel entre comprensión lectora y el texto elegido, debe animar al alumnado a cambiar de libro.

Las preguntas que se pueden incluir en la guía para evaluar la metacognición son las siguientes: ¿Cuáles han sido las partes del texto más difíciles de comprender? ¿Cuál fue el motivo? ¿Estoy entendiendo el argumento y el vocabulario? ¿Cómo puedo solventarlo si no lo entiendo?

4. Desarrollo de la experiencia

A continuación se recogen algunos datos concretos de la experiencia didáctica realizada, agrupándolos en apartados correspondientes a los núcleos teóricos expuestos más arriba (se aconseja releer los núcleos teóricos en paralelo a la práctica, para esto se ha conservado la misma numeración interior).

A principio de curso la profesora comenta cada uno de los cincuenta y cinco libros del canon (expuesto en la plataforma virtual *Moodle*): tema, argumento, técnicas narrativas, estilo y grado de complejidad en su comprensión. También intenta aconsejar al alumnado, según su demanda y gusto.

La guía de evaluación formativa se da antes de terminar el curso. El alumnado en grupo pequeño comenta los ítems y, más tarde, se ponen en común.

A continuación, se exponen los ítems de la guía de evaluación y las experiencias constatadas en el desarrollo de cada uno (la numeración interior se mantiene en la guía).

4.1. Señalar objetivos

Junto con los objetivos apuntados más arriba, algún alumno o alguna alumna ha señalado explícitamente que el suyo era aumentar su vocabulario. Se le anima a que proponga estrategias (buscar el significado, usar la palabra en otros contextos y tratar de incorporarla en su habla y en su escritura cotidiana). Si el alumnado propone un objetivo, este es válido siempre que proponga unas estrategias para alcanzarlo.

4.2. Responder a preguntas abiertas. Predicciones

El alumnado ha comprobado que en una misma novela existe diversidad temática. Así en *El guardián entre el centeno* de J.D. Salinger (1919-2010) los temas pueden ser la tristeza de un adolescente por crecer en una sociedad hipócrita y la inadaptación como forma de protección ante ésta. En *Un hombre en la oscuridad* de Paul Auster (1947-) los temas pueden ser la soledad de la vejez y el pensamiento como origen de realidades. El grupo ha apreciado también un paralelismo entre la guerra civil que sufre Owen Brick en Estados Unidos y la guerra de Irak, que ha dividido a la población americana en la vida real.

A raíz de *La mujer justa* de Sándor Márai (1900-1989), una alumna ha comentado que se imaginaba de un modo particular a un personaje pero, después, al haber sido éste observado desde otro punto de vista narrativo, su concepto de él había cambiado. Las tres narraciones de la misma realidad por parte del marido, su mujer y la criada favorecen esta percepción. Por su aportación, el grupo aula ha experimentado el proceso de comprensión lectora, visto más arriba: el lector lanza apuestas que el texto va verificando o negando, lo que implica una rectificación por parte del lector (Iser, 1993, p. 34) (Solé, 2006, p. 22).

El alumnado se siente cómodo y libre ante las preguntas abiertas ya que la corrección de sus respuestas depende del grado de convicción de su argumentación.

4.3. Crear un texto literario

Una alumna finalizó el argumento de *Todos mienten* de Soledad Puértolas (1947-) de un modo diferente al de la autora -casando a la protagonista con su novio- pero, luego, decidió que era mejor el fin de la novela. Este cambio de actitud fue provocado por el intercambio de ideas respecto al tema de la obra. Con el "andamiaje" de la profesora, entendió que el tema fundamental de la novela era la viabilidad de la viudez de una mujer joven en un entorno lleno de presiones para que se casara. Es decir, el alumnado mejora su comprensión lectora si consigue centrarse en el tema fundamental: la independencia de la mujer frente a estructuras patriarcales.

El alumnado deberá leer el último capítulo de la obra y anotar sus características para imitarlas en un texto creado por él. Por ejemplo, de *El guardián entre el centeno* de J.D. Salinger (1919-2010) se han extraído las siguientes pautas estilísticas: narrador en primera persona (Holden), apelaciones al lector explícito, descripciones de los sentimientos y de las percepciones del narrador y presencia de motivos recurrentes, como en la preocupación por la hermana del narrador (Phoebe).

Miembros del alumnado han leído sus creaciones (terminar la novela con el mismo estilo que autor); el grupo aula ha sido capaz de evaluarlas y distinguir las mejores.

4.4. Hacer inferencias

a) Inferencias internas:

El pequeño grupo que ha comentado *La joven de la perla* de Tracy Chevalier (1962-) comprendía cómo lo no dicho tiene un poder más erótico que lo dicho. El amor platónico del pintor y su

ayudante se infiere por *implicaturas*, metáforas y descripción del lenguaje no verbal de los protagonistas.

b) Inferencias externas:

Frente a la falta de pudor y obviedad de la cultura actual, el pequeño grupo reconocía en *La joven de la perla* el valor de lo sugerido, de lo implícito en la comunicación. Apuntaba que en su vida real este ocultamiento podría ser fuente de erotismo también en las relaciones con el otro sexo.

En *Un hombre en la oscuridad* de Paul Auster (1947-) el pequeño grupo concluía que la relación de las personas mayores y los jóvenes es posible gracias a aficiones comunes, al igual que ocurre en el personaje Agust Brill que anima a su nieta después de la muerte del marido gracias al cine.

4.5. Comparar de textos diversos

El alumnado tiene capacidad de elección ya que se ofrece un canon lector variado donde hay textos expositivos (ensayos críticos) y narrativos. La profesora presenta el canon, con lo que cada uno 'puede elegir' entre cincuenta y siete obras, conociendo previamente el tema y la complejidad narrativa. La total libre elección es inviable porque la profesora no puede haber leído todos los libros del mercado. A pesar de todo, es incuestionable que la lectura 'por placer' lleva pareja la libre elección entre todos los libros existentes, no entre los de un canon.

Para suplir la falta de total libertad en la elección del libro de lectura, el alumnado puede también realizar un comentario sobre un libro que le haya gustado, aunque no esté en el canon, y presentarlo a sus compañeros. Igualmente, puede citarlo en el apartado "comparación de textos" de la guía o en las sugerencias del *blogger* de la asignatura para que la profesora lo incluya en el canon del próximo curso. Se ha comprobado que el alumnado, al comentar su novela preferida, argumenta desinhibida y fluidamente. El romper barreras comunicativas le predispone positivamente a enfrentarse, más tarde, con el libro de lectura del canon.

4.6. Compartir en la red

Una vez que la profesora ha advertido que es conveniente usar la red para contrastar ideas, el alumnado se anima a hablar sobre sus experiencias en ésta. Se aconseja consultar las páginas *Web* de los propios autores, que suelen ser de calidad y recogen enlaces a crítica literaria reciente sobre sus obras, por ejemplo: *Paul Auster: definitive Website*. (Consultado 28-1-2011. Disponible en <http://www.stuartpilkington.co.uk/paulauster/>).

Las críticas o información sobre las obras elegidas que aparecen en la red son fuente reflexión y pueden variar las estrategias de lectura. Así, el alumnado puede empezar a considerar un tema central o secundario que había sido ignorado. Igualmente hay que animar a compartir opiniones o escritos en la red. Para eso desde la asignatura se ha creado un *blogger*: <http://librosdelecturaeum.blogspot.com/>

4.7. Reflexionar sobre la práctica (metacognición)

En general el alumnado está satisfecho con su nivel de comprensión. Las sesiones en grupo amplían su perspectiva respecto a la comprensión de los temas centrales de la obras y de su contexto histórico. La profesora aprecia desconocimiento de acontecimientos históricos relevantes; por ejemplo, se ignoran las fechas de la segunda guerra mundial, escenario de la novela *Suit francesa* de Irène Némirowsky (1903-42). También percibe que la falta de comprensión se agudiza en obras donde aparecen muchos personajes, aunque su estructura narrativa sea sencilla, como *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité (1925-2000).

5. Guía de evaluación formativa

La profesora da al alumnado la siguiente guía de evaluación que responde a los principios teóricos arriba expuestos. En la primera columna aparecen los principios teóricos (siguen la misma numeración que en su explicación) y las actividades correspondientes a éstos que el alumnado debe realizar. En la segunda columna aparecen las directrices para llevarlas a cabo. Se incluye una sugerencia de ítem para dar cabida al alumnado en la planificación de su propia evaluación (Ehlers, 2010, p. 423-424). Después de las sesiones en grupo, una vez respondida esta guía individualmente, será revisada por algún otro miembro del alumnado que haya leído el mismo libro, *peer correction*; la corrección de un compañero o compañera fomentará el intercambio de ideas, descentralizará la corrección y mejorará el resultado del texto escrito (Asifa, 2009, p. 12). Finalmente, la profesora la examinará, ya que se incluirá en el portafolio entregado al terminar el curso.

Esta guía de evaluación, al ser presentada al alumnado antes de la evaluación final, garantiza “la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación” y “la utilización del *feedback* constructivo respecto de cómo progresan los estudiantes” (Villardón, 2006, p. 56) [Énfasis añadido]. Debe servir para autocontrolar el aprendizaje y variar el modo de lectura si el lector, al completarla, observa que no ha podido responder a las preguntas. De esta manera, esta evaluación formativa contribuye a mejorar la competencia lectora del alumnado, no sólo a medirla (MCER, 2002, p. 186). El alumnado realiza una actividad, primero cuando comparte oralmente su lectura con sus compañeros y, luego, cuando responde a los diferentes ítems. Se siguen así las directrices de Villardón: “la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación” (2006, p. 61). Briz recomienda llevar a cabo esta evaluación formativa “incluso en situaciones en las que el alumno no es consciente de que el profesor está atento a su esfuerzo” (2006, p. 440) [Énfasis añadido].

Tabla 1. Guía de evaluación formativa del libro de lectura. Fuente: elaboración propia

Guía de evaluación formativa del libro de lectura			
Ítems		Directrices	
Capacidad para...		Autocorrección	Peer correction
1. Señalar objetivos: ¿Consideras que estás alcanzando los objetivos propuestos o los has alcanzado? Di el porqué.	Concretar los objetivos: conseguir afición a la lectura, placer, mejorar la habilidad narradora o escritora... (Si el lector se has propuesto otro objetivo, analiza sus las estrategias para conseguirlo) (Solé, 2006; Pennac, 2009; Yubero Larrañaga y Cerrillo 2009).		

principios teóricos siguen la misma que el alumnado. Se incluye una propia evaluación. Concluida esta guía, al leer el mismo, el intercambio de (Iser, 2009, p. 12). Al terminar el

nal, garantiza "la utilización del (Mendoza, 2006, p. 56) de lectura si el de esta manera, esta modo, no sólo a cuando comparte rrentes ítems. Se izarse a partir de el estudiante es evar a cabo esta ciente de que el

n propia

cción	Peer correction

<p>2. Responder a:</p> <p>Preguntas abiertas relacionadas con la obra ¿Qué tema crees fundamental en la obra? ¿Qué temas secundarios o ligados al tema central aparecen en la obra?</p> <p>Preguntas abiertas relacionadas con la actualidad ¿Qué actualidad tienen esos temas? o ¿Son simbólicos de alguna situación actual?</p> <p>Hacer predicciones ¿Cómo evolucionarán los personajes? ¿Has hecho alguna predicción que no se haya verificado o viceversa?</p>	<p>Atestiguar con textos de la obra el tema principal y los secundarios (los temas pueden ser diferentes en un mismo texto, según la interpretación del lector) (Iser, 1993; Sánchez del Corral, 2006).</p> <p>La comparación con la vida puede darse de un modo 'real' o simbólico. Lo importante es tratar de ver el paralelismo y establecer consecuencias (Mendoza, 2008).</p> <p>Escribir si los personajes han reaccionado del modo en que el lector lo esperaba o si alguno no ha seguido las expectativas (Iser, 1993; Solé, 2006).</p>		
<p>3. Crear un texto literario:</p> <p>Continúa la novela de una forma diferente o, manteniendo el mismo fin, alégala. Intenta copiar el estilo del autor y las estructuras narrativas.</p>	<p>Anotar características del texto, como por ejemplo: narración en 1ª o 2ª persona, diálogos, descripciones, alusiones al lector explícito, y motivos. Imitarlas, copiando el estilo (Cassany, Luna y Sanz, 2008).</p>		

<p>4. Hacer inferencias:</p> <p>a) Internas (en la obra) ¿Existe en la novela alguna situación en la que un personaje no explicita sus deseos, pero tú sí los puedes deducir por su lenguaje no verbal o por el lenguaje implicado?</p> <p>b) Externas (vida del lector) ¿Qué te ha aportado la lectura de la obra? ¿Puedes establecer algún paralelismo con tu vida?</p> <p>¿Crees que a algún compañero/a le interesaría? ¿Has comentado tus conclusiones con alguien que la haya leído?</p>	<p>Estudiar las situaciones o vacíos de información que el lector infiera y cómo se han llevado a cabo en la escritura (metáforas, lenguaje no verbal y puntos suspensivos) (Castrillón 2010; Sánchez Miguel, 2010).</p> <p>Anotar las conclusiones, enseñanzas y hallazgos encontrados en la lectura (Cassany, Luna y Sanz, 2008).</p> <p>Comentar si la lectura ha aportado algo en la vida del lector y si este hallazgo coincide con el de algún compañero/a (Sánchez del Corral, 2006; Mendoza, 2008).</p>		
<p>5. Comparar Textos diversos:</p> <p>¿Encuentras fragmentos que apelan a otras obras?</p> <p>Compara la novela elegida con otra. Di cuál te ha gustado más y el porqué.</p>	<p>Buscar relaciones con otras obras (Mendoza, 2003)</p> <p>La novela con la que se compare la obra del canon puede no estar en él (Cassay, Luna y Sanz, 2008).</p>		

<p>6. Compartir en la red:</p> <p>¿Qué información en Internet te ha parecido interesante? ¿Por qué? ¿Quién eran los editores de la página? ¿Qué confianza te merece? ¿Has comentado con tus conocidos la novela en la red?</p>	<p>Buscar datos sobre el autor y alguna página <i>Web</i>, foro o <i>blog</i> en los que se comente la novela (razonar si estás de acuerdo o no) (Ehlers, 2010; Cross, 2010).</p> <p>Dejar opinión y contestar algún comentario los compañeros/as en el <i>blogger</i> de la asignatura: http://librosdelecturaeum.blogspot.com/</p>		
<p>7. Reflexionar sobre la práctica (metacognición):</p> <p>¿Cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender? ¿Por qué fue difícil la comprensión de ciertas partes? ¿Cómo puedes solventar el problema?</p>	<p>Analizar las dificultades propias (falta de conocimiento del contexto histórico o geográfico o falta de vocabulario).</p> <p>Sugerir estrategias de acercamiento a los textos problemáticos. Autoevaluar el nivel de comprensión (Atorresi, 2009), (Sánchez Miguel, 2010).</p>		
<p>Sugerir un ítem:</p> <p>¿Qué competencia has adquirido (no reflejada en esta guía)? o ¿qué otro aspecto incluirías?</p>	<p>Incluir alguna competencia perfeccionada con la lectura o aspecto no reflejado aquí y que se quiera destacar de la aproximación a la novela (Ehlers, 2010).</p>		

6. Conclusiones

Los principios para la confección de la guía de evaluación formativa de un libro de lectura se han argumentado según el marco teórico de estudiosos de la recepción de la obra literaria. Estos principios - obra abierta, vacíos de información, placer como objetivo de la lectura, presentación de variedad de textos al lector y relación con su situación actual- suponen un cambio en la perspectiva de la evaluación formativa de la comprensión lectora. Así, se ha demostrado que este cambio surge por las necesidades impuestas por la reflexión sobre el proceso lector y las nuevas tendencias didácticas, no simplemente por imposición de la normativa europea.

La guía de evaluación formativa sirve de intercambio de ideas e enriquece la visión individual, ya que, en un principio, es discutida en grupo. También, favorece el gusto de comunicar ideas inteligentes, halladas por un esfuerzo intelectual propio; el alumnado descubre la conversación

sobre temas intelectuales, desligados de contenidos del currículo. Aquellos alumnos y alumnas que aún no han terminado el libro en la primera sesión, se sienten motivados a su lectura al ver la discusión sobre el tema principal, el paralelismo con sus vidas y, sobre todo, el modo en que la lectura ha cautivado a sus compañeros. Aprenden de un modo informal de otros miembros del alumnado, se comunican en la red y `salen del aula'. Además, se sienten realmente lectores, descubren la lectura pura sin ningún fin, sólo el placer. Este placer germinará y les creará una afición duradera que será fuente de formación durante toda su vida. Quizás, el producto no se puede evaluar tan exactamente como en otras materias, pero cultivar la afición es rentable.

Los alumnos y alumnas mejoran su competencia comunicativa ya que adquieren una competencia gramatical -al leer un texto gramaticalmente impecable- y una competencia discursiva -al comentar y argumentar con sus compañeros y mantener un flujo de comunicación-. Pero, sobre todo, incrementan su competencia literaria que les hace conocer textos, relacionarlos, apreciarlos y ser capaces de componer unos parecidos.

El aprendizaje de la comprensión lectora del alumnado, en su dimensión literaria, cambia porque el profesorado cambia su modo de evaluar. Éste se aleja de la obra para que el alumnado la descubra, no intenta "pillarle" con preguntas concretas, que no contribuyen a la comprensión del sentido total. Por el contrario, presenta y comenta un amplio canon para que él mismo elija, permite que contraste y argumente su opinión con otros lectores y lectoras en las redes sociales, da la posibilidad de interpretar libremente la obra y valora la recreación personal de la lectura.

Así, la lectura y su evaluación es percibida de un modo distinto: participativa, constructiva, manipulada por el mismo estudiante y centrada en él. La lectura es, pues, una afición que garantiza la educación continua o "lifelearning education" (*The Bologna process*, 2009, p. 3). Este cambio en la focalización del aprendizaje es el recomendado para crear un marco de convergencia en EEES (Espacio Europeo de Educación Superior); y, como se ha demostrado, nace de la reflexión sobre teorías de la comunicación y el estudio de la comprensión lectora en conjunción con recientes teorías didácticas.

Referencias bibliográficas

- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- Aventín Fontana, A. (2008). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- Briz Villanueva, E. (2006). Evaluación de las habilidades lingüísticas. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 427-465). Madrid: Prentice Hall.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castrillón Suárez, J. M. (2010, abril). La comprensión de los textos: Fundamentos teóricos y estrategias lectoras. *Textos 045: Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 54, 79-85. Recuperado de <http://textos.grao.com/revistas/presentacion.asp?ID=13>
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0139494203379352786868>

- Cross, Jay (2010). "They had people called professors...!" Changing words of learning: Strengthening informal learning in formal institutions? En U.D. Ehlers y D. Schneckenberg, *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning* (pp. 43-54). France/ Germany: Springer.
- Daniels, H. (ed.) (2005). *An introduction to Vygotsky* (2nd ed). U. K., Hove: Routledge.
- Ehlers, U.D. (2010). *Innovation and quality for new learning cultures*. En U.D. Ehlers y D. Schneckenberg, *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning* (pp. 417-4329. France/ Germany: Springer.
- Gee, James Paul (2010). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (3rd). New York: Routledge.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: from reader response to literary anthropology*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1992). Ciencias del lenguaje. Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, nº 7, España: Gijón.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>
- Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. (eds.) (2003). *Intertextos: Los componentes del intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha.
- M CER (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Pennac, D. (2009). *Como una novela* (13ªed). Barcelona: Anagrama.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2007). Tres proyectos para evaluar la comprensión lectora [Versión electrónica]. *Revista aula de innovación educativa*, 162. Recuperado de <http://aula.grao.com/busqueda/resultado.asp>
- Reyes Rebollo, M. M. y Barrero González, N. (2001). Enfoque metacognitivo en la investigación pedagógica de la comprensión lectora en alumnos con N.E.E. *Revista de educación*, 3, 159-168. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/326/b11992980.pdf>
- Sánchez, C. (2005). Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente. *Educere*, octubre-diciembre, 559-562. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>
- Sánchez del Corral, L. (2006). Didáctica de la literatura relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.291- 317). Madrid: Prentice.
- Sánchez Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

- Sanz de Acedo, M. L (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Centro de Magisterio Sagrado Corazón (2010). *Solicitud para la verificación de Títulos de Grado*. Córdoba: EUM Sagrado Corazón.
- Sultana, Asifa (2009). Peer correction in ESL classrooms. *BRAC University Journal*. Bangladesh: BRAC University Department of English and Humanities, 1 (1), 11-19. Recuperado de <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/10361/450/1/Asifa.Sultana.pdf>
- The Bologna process 2020. The European higher education area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education, Leuven/Louvain-la-Neuve (28-29 April 2009)*. Benelux. Recuperado de <http://www.eees.es/>
- Tinto, Vicent (2010). From Theory to action: Exploring the institutional condition for student retention. En J.C., *Higher education: Handbook of theory and research*, 25. London. New York.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>
- Yubero, S.; Larrañaga, E. y Cerrillo, P.C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-138). Brasil, Universidad de Passo Fundo: Edición universitaria. Recuperado de http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf