

# La evaluación en el Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia<sup>1</sup>

*Edwin Alberto Carvajal Córdoba<sup>2</sup>  
Y Profesores del Núcleo de Literatura<sup>3</sup>  
Universidad de Antioquia*

«Ciertamente, abordar la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo implica concebirla como un dispositivo que posibilita el mejoramiento del proceso didáctico, lo cual necesariamente denota su carácter de proceso, continuo y permanente».

Marta Lorena Salinas

- 
- 1 El origen de esta reflexión se encuentra en el proceso de transformación curricular que durante varios años vivió la licenciatura mencionada, y que condujo, finalmente, a la creación de un nuevo plan de estudios (versión 03), el cual comenzó a implementarse en 2011 con los estudiantes de primer semestre que ingresan a este programa de la Facultad de Educación. Este nuevo plan de formación aspira a convertirse en una posibilidad para integrar y fortalecer los distintos saberes y espacios de conocimiento que confluyen en el programa, y para ello el Núcleo de Literatura ha comenzado la discusión sobre algunos componentes importantes de dicho plan, tales como los contenidos, la metodología, los enfoques teóricos y, por supuesto, la evaluación, objeto de reflexión del presente texto.
  - 2 Doctor en Teoría de la Literatura y del Arte, Universidad de Granada. Docente Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ecarvajal26@hotmail.com
  - 3 El Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia está integrado por los profesores Ana Alexandra de la Cruz, Carlos Albeiro Agudelo, Claudia Patricia Acevedo, Diana Toro Henao, Didier Esteban Ibarra, Diego Leandro Garzón, Félix Antonio Gallego, Fredrik Sorstad, Gloria Zapata Marín, Harold Bracho Arias, José Joaquín Arango, Juan Carlos Restrepo, Juan Pablo Hernández, Juan Esteban Pizarro, Liany Muñoz Álvarez, Luis Fernando Bastidas, María

## Resumen

El presente texto analiza el papel que cumple la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura en la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia; para ello, parte de algunos referentes conceptuales sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, para luego presentar las vivencias y las concepciones de los profesores y estudiantes de la licenciatura frente a los procesos evaluativos del saber literario.

**Palabras claves:** evaluación de los aprendizajes; evaluación del saber literario; Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana; Núcleo de Literatura.

### Assessment practices within the Literature section at Universidad de Antioquia's School of Education's Basic Education Degree with a focus on the Humanities-Spanish Language

#### Abstract

*This article discusses the role of evaluation in the teaching and learning of literature at the Universidad de Antioquia's Basic Education Degree with a focus on the Humanities-Spanish Language. After discussing some concepts on the evaluation of learning in higher education, the article presents the experiences and perceptions of teachers and undergraduate students regarding the assessment of literary knowledge.*

**Key words:** : *assessment of learning, assessment of literary knowledge, Degree in Humanities, Spanish Language, Literature component.*

## Preámbulo

Evaluar es una acción que implica tiempo, espacio y la interacción de lo que los teóricos han denominado sujetos de la evaluación. Los agentes —en cuanto llevan a cabo la acción y la agencian— son los docentes, los estudiantes y las mismas instituciones. Ellos, por supuesto, actúan en un tiempo, en un espacio y en un contexto determinado. El espacio de la evaluación no necesariamente es el aula de clases, pues si la educación tiene un verdadero sentido formativo y humano, el estudiante está en permanente proceso de reflexión, dentro y fuera del mundo escolar. Por esta misma razón, el tiempo tiene aquí un lugar preponderante: ya no se trata de ver resultados, sino de comprender por qué y cómo esos resultados tienen lugar, es decir, comprender el sentido de la evaluación como proceso.

Evaluar exige una reflexión sobre lo que somos, sobre nuestra competencia para desempeñarnos en

un medio determinado, y sobre el impacto de nuestro accionar en conexión con unos propósitos institucionales efectivos tanto en el aula de clase como fuera de ella. Significa definirnos como individuos y como profesionales en el espacio de interacción con los otros y con la institución. Implica revisar nuestra condición en relación con un dominio de conocimiento, con un programa y con el desarrollo de una disciplina específica en unos niveles o ciclos de formación, ya de iniciación, contextualización o proyección para el desempeño en la estancia profesional.<sup>4</sup>

Igualmente, evaluar demanda el conocimiento de la población educativa, saber de sus niveles de formación, sensibilidades y carencias académicas en relación con objetivos institucionales. Evaluar conlleva el análisis y la crítica de prácticas “encajonadas” en unas técnicas de evaluación y conduce al diálogo que permite la constitución de ese otro esperado a través de los diversos modos, dominios, aspectos y formas de

---

Stella Girón, Maribel Berrío Moncada, Mario Yepes Londoño, Matilde Salazar Vargas, Mauricio Múnera Gómez, Mónica Moreno Torres, Pedro Antonio Agudelo, Rafael Múnera Barbosa, Sofía Stella Arango, Wilmar de Jesús Echeverri, Wilson Orlando Torres, Pablo Andrés Osorno, Wilson Orozco Jiménez, Yamile Ríos Sánchez y Edwin Carvajal Córdoba, quien lo coordina.

4 Los ciclos de formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana están organizados en torno a la práctica pedagógica, como columna vertebral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ampliar este referente se recomienda leer el texto *Propuesta de transformación curricular* (2010), que reposa en el archivo del mencionado programa.

aproximación al objeto de estudio. Desde la instancia académica como Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, su acción evaluativa exhorta a definir con claridad quién evalúa, cómo lo hace, desde qué presupuestos conceptuales, cómo se asume la literatura, quién es el sujeto evaluado, cuáles relaciones y vínculos se generan en el proceso evaluativo, entre otros asuntos.

## Algunos interrogantes para iniciar la discusión

Coherentes con la reflexión anterior, nos proponemos dialogar sobre la evaluación y su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros licenciados en el área de lenguaje. Se parte del principio de que las prácticas evaluativas de los cursos de literatura deben responder a un proceso formativo en el cual tanto estudiantes como profesores se comprometen con el saber literario que, al tiempo, les representa un compromiso con su propio proceso de formación académica. El núcleo toma este principio porque considera que es posible evaluar en el campo de la literatura, así como es posible evaluar otras áreas sociales y humanas, incluyendo el área artística, la cual siempre representa un reto en las prácticas evaluativas de cualquier sistema educativo, social o cultural. Asimismo, dicho principio se asume desde la perspectiva de la evaluación formativa, la cual implica, como se lee en el epígrafe, asumirla como un proceso constante de mejoramiento del proceso didáctico.

A partir de este fundamento que concibe la evaluación como un proceso de formación, y cuyo principal objetivo es el mejoramiento permanente, el núcleo plantea los siguientes interrogantes para orientar la discusión sobre la evaluación en el campo del saber literario: ¿Por qué es necesario evaluar en nuestra área? ¿Cuáles criterios podrían hacer parte de una práctica evaluativa en literatura? ¿Se evalúa sólo una competencia literaria? ¿Es posible pensar la evaluación de nuestra área en sintonía con las otras áreas de formación de la licenciatura? ¿Se desarrollan procesos de valoración fundamentados en la autoevaluación, evaluación entre pares y heteroevaluación? ¿Sirve la evaluación para impactar en los procesos de formación de nuestros estudiantes? ¿Qué otros factores son fundamentales para desarrollar procesos de evaluación de carácter formativo, que estimulen el conocimiento y sean coherentes con nuestras prácticas de formación en el núcleo?

## Aproximaciones conceptuales a una idea de evaluación formativa

Con base en los elementos y las consideraciones expuestos, es pertinente avanzar en la construcción de una conceptualización que nos permita comprender las implicaciones de la evaluación como un proceso formativo del cual se desprenden distintas prácticas. Inicialmente, abordaremos definiciones y nociones que determinados teóricos han construido con el ánimo de dar fundamento a esta discusión; posteriormente, plantaremos las implicaciones de estas propuestas teóricas en el desarrollo de procesos de evaluación. Para la construcción conceptual nos valdremos de algunos presupuestos desarrollados por Álvarez Méndez en lo que a evaluación formativa se refiere; con Bustamante Zamudio y Caicedo Obando, Salinas Salazar, Cerda Gutiérrez y Jurado Valencia haremos algunos complementos a esta propuesta conceptual de evaluación que construimos en el núcleo.

Álvarez Méndez, al precisar aquello que debe entenderse por evaluación, plantea que:

*Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven [...]. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa (2001: 11).*

De entrada, hablamos de la evaluación en la perspectiva de lo formativo en tanto comprendemos que ésta obedece a unos fines e intereses particulares entre los que se destaca el aprendizaje, es decir, la posibilidad de aprender desde aquello que se valora, se discute y se problematiza. Y la asumimos como eje de esta construcción porque solo una evaluación formativa podrá garantizar el acceso a la cultura y al saber, en otras palabras, a los bienes que históricamente se han construido.

Así, es preciso afirmar que alrededor de la evaluación se configura todo un campo semántico que

articula distintos modos y posibilidades para caracterizarla y comprenderla. Cada sujeto, en cuanto participante de diferentes prácticas de evaluación, construye un universo particular de significación a partir de sus experiencias, intereses y saberes, y desde allí se vincula o no a ejercicios que, entre otras cosas, pretenden valorar la construcción de un conocimiento.

Se habla de conocimiento porque, en sintonía con Álvarez Méndez (2001), la evaluación y el conocimiento establecen “relaciones necesarias”, dependientes, vinculantes e incluyentes.

*Según se entienda el conocimiento, la evaluación va —debe ir— por unos caminos o por otros [...]. La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si se quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas (2001: 28).*

En relación con esto, la evaluación formativa de la que venimos hablando está determinada por la comprensión y la problematización de aquellos objetos de conocimiento que, en el campo específico de la literatura, teóricos y estudiosos, comunidades científicas y colectivos de saber han construido a propósito de una pregunta sobre el fenómeno literario y sus manifestaciones. Dicho de otro modo, la evaluación se encuentra determinada por la aprehensión de algunos objetos de conocimiento que por su importancia y valor se hacen objetos de enseñanza y se convierten en asuntos de obligada delimitación y conocimiento desde el escenario escolar.

Por otro lado, construir una idea de evaluación como orientadora de las acciones de saber en la universidad nos pone, inevitablemente, de cara a una cuestión que tiene que ver con la legitimación social de la acción evaluadora, es decir, con su condición política y su compromiso ético. Al respecto, Bustamante y Caicedo plantean que «indagar por la evaluación implica indagar por la construcción social de sentido [...] si los agentes educativos no interrogan por el sentido que promueve la evaluación, las acciones pueden cambiar de forma sin alterar su sentido ni mucho menos el sentido de la vida en la institución» (2005: 9).

Reconocemos entonces que una evaluación de carácter formativo, preocupada por el despliegue de las potencialidades de los sujetos, determinada por objetos de conocimiento propios de las ciencias y los saberes y legitimada por las prácticas de los sujetos y sus posibilidades de interacción, tiene compromisos de carácter social, ético y político que la vinculan, decididamente, con la significación de la experiencia humana, con la construcción de otros modos y mecanismos para habitar el mundo. Por este motivo, aunque el desarrollo de las prácticas evaluativas viene determinado por un sistema, por unas condiciones temporales y espaciales y por unos dispositivos específicos de control, sujeción y dominación, sus efectos trascienden el aula de clases, las relaciones maestro-estudiante y la pretensión misma de objetivar un saber, y lo que hacen es determinar las interacciones de los sujetos en contextos un tanto más amplios, variados y polifónicos. He ahí una de las razones para entender nuestra preocupación por construir una idea de evaluación coherente con nuestras prácticas y con nuestro objeto de estudio y enseñanza.

De ahí que la evaluación, como proceso y componente del ámbito educativo y, en particular, del escenario mismo de la didáctica, depende, en obligatoria correspondencia, de los sentidos que los sujetos construimos socialmente en nuestras interacciones; por ello, la evaluación no se encuentra desprovista de orientaciones, intereses y deseos, sino que, por su condición política, responde a una idea particular de hombre, con maneras variopintas de asumir el conocimiento y con dispositivos varios de saber y de poder.

Lo anterior nos obliga a afirmar con Bustamante y Caicedo que:

*La evaluación no es un componente “objetivamente” presente en el dispositivo educativo, en el sentido de que exista fuera e independientemente de los sujetos, sino que existe gracias a sus prácticas y, al mismo tiempo, que la evaluación es un campo de tensiones, ya que las perspectivas sociales en juego producen diversas evaluaciones cuyas especificidades no son solidarias en cierto nivel, pero que materializan formas históricas de producir sujetos para cierto funcionamiento social (2005: 11).*

Ahora bien, como reconocemos que la evaluación responde a diversos intereses, no solo a la idea de valorar el desempeño de unos y de otros, es pertinente

atender a tres tipos de discursos que determinan su lugar e importancia en los procesos de formación: «un discurso ético-político referido a derechos, legitimidad y poder; un discurso técnico referido a formas, a procedimientos y a herramientas y un discurso profesional referido a la acreditación y a la certificación» (Salinas, 2006: 59). Ello demuestra que la evaluación no es un proceso ingenuo ni, mucho menos, se materializa mediante prácticas ingenuas; también que la construcción de evaluación sobre la que avanzamos se consolida en el escenario de un discurso ético-político, puesto que nos cuestionamos por la legitimidad y el poder y por la formación y el saber, reconociendo que éste es un campo de múltiples tensiones, relaciones y rupturas.

A lo anterior Álvarez Méndez (2001) denomina la racionalidad práctica y crítica, es decir, un modo de entender la evaluación caracterizado «por la búsqueda de entendimiento, la participación y emancipación de los sujetos», donde tanto maestro como estudiante están llamados a «participar en la esfera en la que se toman decisiones» (2001: 12), esto es, un escenario de encuentros y disensos.

Llegando a este punto, es conveniente recordar los planteamientos que, hasta ahora, hemos ido desarrollando: apostamos por la comprensión de una idea de evaluación congruente con la valoración y con el desarrollo de lo humano; apelamos a la construcción de una evaluación determinada por objetos de conocimiento que se hacen objetos de enseñanza; y hemos hecho mención de una evaluación que se construye en un campo semántico amplio. Una idea de evaluación que va más allá de ese campo semántico y que tiene que ver con el mejoramiento constante y con el compromiso ético, político y social.

Sin embargo, avanzar en la construcción de una idea de evaluación de carácter formativo tendría que habilitarnos para pensar en sus rasgos y en sus modos de materialización, y por eso, a continuación, siguiendo la línea teórica planteada por Álvarez Méndez, mencionamos sus características:

- Democrática: alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación.

- Debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esa interpretación.
- Transparencia y publicidad de los criterios que la sustentan.
- Forma parte de un *continuum* y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el currículo y con él en el aprendizaje.
- Será, siempre y en todos los casos, evaluación motivadora, orientadora. Lejos queda la intención sancionadora.
- Exige responsabilidad de cada participante. Orientación a la comprensión y al aprendizaje, no al examen.
- Se centra en la forma en que el estudiante aprende sin descuidar la calidad de lo que aprende.

## La concepción y la práctica de evaluación evidenciada en el Núcleo de Literatura

Los profesores del Núcleo de Literatura —según las fuentes de información recolectadas en 2011 sobre la práctica evaluativa en los cursos de literatura—<sup>5</sup> conciben la evaluación en literatura como un proceso, como una forma de autorreflexión constante por parte del estudiante y el profesor. Asimismo, entienden que el proceso de formación de los estudiantes está atravesado por procesos evaluativos que no siempre son ideales para el estudio del texto literario; por ejemplo, la evaluación cuantitativa que exige el sistema educativo universitario en todos sus programas de pregrado.

En este sentido, para el Núcleo de Literatura, la evaluación puede concebirse como un proceso de carácter formativo y cualitativo, dada su estrecha relación no solo con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con las actitudes y los valores que ella encarna, representa y a la vez genera, en un proceso recíproco tanto para el docente como para el estudiante. Debe ser, pues, desde un ideal, un conjunto de acciones y reflexiones que favorezcan la interacción y la participación de todos los agentes educativos involucrados.

5 Dichas fuentes de información se concentran en conversatorios con los profesores dirigidos por los coordinadores del núcleo y en textos escritos elaborados por los mismos profesores, en los que reflexionan sobre la evaluación en literatura y su incidencia en los procesos de formación académica de los futuros licenciados en lengua y literatura.



“Ideal”, porque no se pueden desconocer las condiciones histórico-sociales en que la evaluación se desarrolla ni las causas externas que la afectan. Por lo mismo, ello implica hacer replanteamientos acordes con las nuevas dinámicas sociales, y esto depende no solo del maestro, sino también de las posibilidades que ofrezca y sustente el sistema educativo.

En esta línea, se considera que la práctica evaluativa se fundamenta en enfoques teóricos de diferente naturaleza, atendiendo al tipo de curso al que se asista y a la metodología propuesta para tal fin.<sup>6</sup> Esta fundamentación también debe involucrar a los estudiantes en el análisis y el cotejo de los referentes conceptuales que orienten el tipo de evaluación asumida en determinado curso. Para el caso de la literatura, esto se traduciría en conocimiento y explicación del contexto de surgimiento y ubicación de un autor, de su obra y su proceso de escritura, estableciendo así relaciones con la formación personal, ética y política y con la práctica cotidiana de los estudiantes como futuros docentes. Esto es, la resignificación de conocimientos que los lleven a fortalecer las competencias básicas y superiores con las que los estudiantes, se supone, deben asumir el estudio de la obra literaria en el nivel de educación superior.

Dicho de otro modo, la evaluación es un término polisémico que puede encarnar y aplicarse de muchas formas, y la idea es encontrar la evaluación pertinente para cada grupo y determinada área del conocimiento, en particular en el caso específico del área de literatura, que, por ser un área de conocimiento no medible en términos cuantitativos, requiere de unos tiempos, unas formas y un proceso de maduración para el logro de los objetivos propuestos en las prácticas evaluativas. Como señalan algunos estudiosos de las prácticas evaluativas en los procesos de formación, la evaluación puede utilizarse para estimar, calcular o sopesar cuánto aprendió el estudiante en términos reales y concretos, o darle la dimensión pedagógica y trascendente que se merece al ubicarla como una categoría de apreciación y valoración.<sup>7</sup> En definitiva, se trata de una práctica en que se involucren todos los actores participantes en el

proceso educativo, con base en parámetros de referencia que sean creíbles y “comprobables”.

Por otro lado, desde el punto de vista de la práctica evaluativa, el núcleo plantea reconocer la diferencia en el deseo, el conocimiento, la orientación profesional y el mundo que configura cada estudiante; de ahí que se deba pensar la evaluación no como un modelo instaurado, pues entonces entraríamos a contradecir el principio de reconocimiento de la diversidad, sino como una práctica coherente con lo heterogéneo y en correspondencia con los contenidos y las estrategias metodológicas de cada curso, que se plantean no solo desde el abordaje de lo teórico y lo práctico como esquemas prediseñados, sino más bien desde la sensibilidad, la capacidad de aprehensión y creación propias de cada sujeto. En esta perspectiva, se presentarán algunas concepciones de las prácticas evaluativas que ponen en escena algunos profesores del Núcleo de Literatura, con el fin de conocer propuestas diversas y significativas, que ayuden a vislumbrar una propuesta amplia, sólida y coherente sobre evaluación, entendida como un proceso formativo, esto es, una manera de autorreflexión constante por parte del estudiante y del docente. Esto exige considerar las acciones evaluativas desde su unidad e individualidad y desde su relación y su mirada en conjunto.

En este sentido, para algunos profesores del Núcleo de Literatura, existen dos principios fundamentales que guían su meditación sobre el evaluar, y ambos hacen referencia al ejercicio del pensamiento, tanto para el estudiante como para el propio docente. Primero, el acontecer de la interpretación que se elabora a partir de una confrontación directa con el texto, desde lo individual (uso íntimo del entendimiento) hacia lo colectivo (el lenguaje que se muestra en el aula); segundo, la escritura, presentada como la ordenación de un horizonte de la interpretación, que debe revelar la disposición del pensamiento del que escribe. Siempre se aspira a que este segundo principio dé cuenta del ejercicio propio que se hace en el aula, en cuanto a las posibilidades de diálogo que se pueda plantear a lo que el otro revela, sea esto desde la limitación

6 Al final de este apartado se registran los enfoques teóricos, la metodología y los instrumentos evaluativos empleados por los profesores del núcleo en sus distintos cursos del saber literario. Asimismo, es importante mencionar que en 2008 los profesores del Núcleo de Literatura publican el artículo «El lugar de la literatura en la formación del licenciado en Humanidades, Lengua Castellana», donde exponen algunas concepciones teóricas y metodológicas para el abordaje del estudio de la literatura en el aula de clase.

7 Al respecto, véanse los planteamientos de Salinas (2006), Bustamante y Caicedo (2005), por ejemplo, referidos al compromiso ético, político y académico que sustenta el proceso de evaluación formativa.

o la capacidad en el decir. Ambas tienen un sentido de riqueza para el conocimiento. En lo que respecta al primer principio, los profesores lo definen como la desnudez de la idea, ya que ésta se expone como la necesidad de madurar un criterio de elocuencia, pues existe un público con una aspiración a reconocerla. El que “aparentemente” tiene la idea en sus manos debe apropiársela con ética, es decir, ¿cuál fue su trato con ella para madurarla?

Según una mirada distinta, otros profesores del núcleo vinculan la evaluación con los procesos de lectura de textos, específicamente con la comprensión hermenéutica del texto literario y del texto teórico de interpretación y crítica literaria. En los últimos semestres muchos estudiantes evidencian dificultades en la lectura de textos, problemas que desencadenan el desinterés en el conocimiento y el enfoque excesivo en la nota. Ante esto, algunos profesores han decidido retomar prácticas evaluativas que fueron populares en el pasado: quiz, parcial y lectura tortuga-lectura bovina. El quiz, con preguntas abiertas, de interpretación y reflexión, ha permitido mantener la atención sobre el objeto de estudio; el parcial, con un énfasis en la lectura hermenéutica desde las preguntas literales comprensivas, inferenciales relacionales y analógicas situacionales, ha mostrado que, en general, hay un nivel básico de comprensión lectora en los estudiantes, pero al mismo tiempo el ejercicio ha generado el malestar en los que desean obtener un 5.0, ya que se ven obligados a exigirse mucho más para obtenerlo. Un parcial conceptual obliga a releer, a repensar, en suma, a comprender, y hoy en día las personas parecen no tener tiempo para releer; en consecuencia, no tienen tiempo de repensar las cosas y esto hace que la comprensión no sea la mejor.

Por su parte, la lectura tortuga-lectura bovina se refiere a una práctica de lectura lenta y rumiante, con ejercicios de tematización y comentario analítico y de juicio estético. Esta lectura se exige para la presentación de tres trabajos: dos parciales de análisis literario y un trabajo final de análisis. Los dos primeros corresponden a un trabajo escrito y un taller sobre una novela corta cada uno, y el final, sobre una novela de mayor extensión, según la propuesta evaluativa que se hizo al inicio del curso. En algunos semestres se han encontrado dificultades de lectura y de apropiación conceptual, lo que repercute en la puesta en diálogo entre la obra literaria y las herramientas de análisis. Sin embargo, consideran los profesores que estas dificultades se han ido superando con este tipo de lectura,

con el objetivo de mejorar a medida que se avance en el proceso.

La anterior práctica ha evidenciado que la evaluación no puede ser un arma de coerción o coacción por parte del docente, ni algo que deba ser percibido por el estudiante como un instrumento de tensión o de resistencia (como ocurre frecuentemente); ha de ser, más bien, una acción más dentro del proceso de formación que permita la distensión, la transformación y la confrontación. Se trata de una lucha por parte de los estudiantes, pero no con el docente, sino con el conocimiento. En la misma línea, la exigencia y el compromiso formativo es un trabajo conjunto, y esto implica prácticas evaluativas exigentes, demandantes, sin perder de vista los objetivos formativos, pues no se trata de que el estudiante pierda, sino de que aprenda, aunque para esto a veces tenga que “perder”.

Otra perspectiva práctica de la evaluación en el núcleo contempla la obtención de un excelente rendimiento académico del estudiantado, tanto en el tiempo de clase como fuera de la misma. Para ello, se planifica a partir de dos opciones clásicas de rendimiento palpable, adaptadas según las necesidades de la asignatura que se deba afrontar. La primera opción hace referencia al ejercicio mayéutico, donde la pregunta motor del conocimiento otorga no solo al estudiante, sino también al docente una oportunidad que garantiza la renovación de lo ya conocido por la indagación —que obliga volver a examinar cada plano de aquello que se considera aprobado de forma oficial, pues un orbitar consciente destruye la actitud mecánica, enemigo poderoso, que cambia las posibilidades del individuo, por mero simulacro sin opciones—. Basta pensar qué sería del conocimiento si nunca nos hubiésemos interrogado sobre algún aspecto de los fenómenos del universo o sobre nosotros mismos.

La segunda opción pedagógica consiste en la sugerencia, como complemento básico de la opción anterior. El sugerir con inteligencia, llevado a la práctica, compele al pensamiento a proseguir en la reflexión, sin que la resistencia ofrecida por el problema planteado se haga invencible. Además permite el coprotagonismo entre docente, alumno y temática, con el agregado de descubrir otras zonas de resolución. Este esquema pertenece a Oriente. Se encuentran consumados ejemplos en la filosofía japonesa llamada zen. Un novelista y ensayista tan perspicaz como Henry Miller habla de él y de la mayéutica como los dos únicos medios para la enseñanza. La cuidadosa aplicación y seguimiento de

las prácticas evaluativas de varios profesores del núcleo ha permitido corroborar el poder que entrañan ambas opciones, mediante intervenciones mediatas e inmediatas en los procesos de formación literaria. La practicidad en la aplicación de lo expuesto incluye la etnicidad, ya que el docente se enfrenta a cada paso con su propia capacidad, al compartir su batalla por el conocimiento en forma paralela con sus grupos a cargo.

En síntesis, luego de presentar varias prácticas evaluativas de los profesores del Núcleo de Literatura, no queda sino preguntar: ¿Qué se entiende entonces por evaluación? ¿En qué medida nuestras prácticas evaluativas buscan formar un espíritu crítico, un lector

exigente consigo mismo, capaz de afrontar el texto literario? ¿Cómo transformar el imaginario del estudiante, que focaliza sus energías y esfuerzos en la nota y no en aprender? La exigencia conjunta es entonces una manera de recuperar un espacio que la evaluación razonada ha perdido por culpa de estrategias que, escudadas en la flexibilidad, no son más que el engañoso reflejo de lo que el estudiante cree ver: la imagen de Narciso.

Con base en las anteriores experiencias de prácticas evaluativas en los cursos de literatura, se presenta el siguiente cuadro que sintetiza las concepciones teóricas, metodológicas y prácticas sobre la evaluación de los profesores del núcleo:

ENFOQUES TEÓRICOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	PROPÓSITOS DE LOS INSTRUMENTOS
Hermenéutica literaria	1. Explicación (aspecto metodológico de la interpretación) y comprensión (aspecto no metodológico de la interpretación) del texto literario	1. Quiz 2. Parcial 3. Comentario analítico 4. Juicio estético 5. Ejercicio de tematización 6. Análisis textual 7. Comentario de valoración estética 8. Ejercicio de lectura e interpretación 9. Discusión grupal 10. Evaluación final	Actualizar el texto literario en el diálogo que se establece con él durante el acto de lectura Preguntar por el sentido del texto Hacer preguntas al texto literario Interpretar el texto literario a través de los movimientos de la explicación y la comprensión, es decir, explicar el texto empleando las herramientas de las teorías del lenguaje (lingüística, teoría literaria y semiótica) para comprender su sentido hermenéutico Poner en práctica las tres mimesis en el análisis del texto literario: prefiguración, configuración y reconfiguración Contextualización histórica y social del texto literario Relación intertextual con otras obras literarias
Semiótica literaria	1. Descripción del texto literario 2. Explicación de la configuración semiótica del texto literario 3. Planteamiento de hipótesis con el fin de identificar los motivos globales del texto y la manifestación de sentido	1. Taller de análisis de textos literarios 2. Parcial 3. Trabajo escrito	Identificar la configuración semiótica del texto literario Ubicar líneas de sentido locales y globales en el texto literario Determinar estructuras semióticas en el texto literario Interpretar los procesos de semiotización en el texto literario, los elementos no-lingüísticos manifestados lingüísticamente Comprender los signos icónicos, indexicales y simbólicos presentes en el texto literario Dar cuenta del sentido semiótico del texto literario
Estructuralismo literario	1. Análisis del funcionamiento de la gramática del relato 2. Análisis del tiempo de la historia y del tiempo del discurso 3. Estudio lingüístico y narratológico de los tiempos verbales 4. Análisis de los actantes en el relato	1. Parcial 2. Análisis de relatos 3. Aproximación analítica a la estructura interna del relato	Identificar y analizar los rasgos propios del texto narrativo Comprender el funcionamiento del tiempo en el relato Comprender el texto literario narrativo desde los elementos de tiempo, espacio, personajes y acontecimientos Identificar la estructura de un texto literario Ubicar las líneas de sentidos locales y globales en el texto literario



Filosofía y dialéctica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión individual y colectiva en torno al fenómeno literario</li> <li>2. Explicación magistral de la trascendencia filosófica del texto</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conversatorios</li> <li>2. Elaboración de preguntas individuales por parte de los estudiantes sobre el texto</li> <li>3. Respuesta de preguntas sobre el texto elaboradas por el docente</li> <li>4. Intervenciones orales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actualizar el texto literario en el diálogo que se establece en el acto de lectura, a partir de las preguntas sugeridas por los estudiantes y el profesor</li> <li>2. Indagar el sentido filosófico y dialéctico del texto</li> </ol>
Sociocrítica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura del texto desde sus aspectos formales y temáticos</li> <li>2. Indagación de las condiciones de producción del texto literario</li> <li>3. Planteamiento de hipótesis de lectura que relacionan aspectos formales y temáticos de la obra con sus condiciones de producción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentario analítico</li> <li>2. Exposiciones y espacios de conversación</li> <li>3. Parciales</li> <li>4. Elaboración de textos de carácter argumentativo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer una aproximación al texto literario teniendo en cuenta las características de su estructura y los temas que desarrolla</li> <li>2. Establecer el grado de apropiación de los elementos constitutivos de la obra y de sus condiciones de producción que permitan plantear hipótesis de lectura dentro de los límites de su interpretación</li> <li>3. Proponer relaciones entre la obra literaria y sus condiciones de producción</li> </ol>
Semántico y cognitivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura propositiva, argumentativa e interpretativa del fenómeno literario</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposiciones</li> <li>2. Consultas de investigación</li> <li>3. Comentario analítico</li> <li>4. Análisis de textos poéticos</li> <li>5. Informes de lectura</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y analizar los rasgos propios del texto poético</li> <li>2. Elevar los niveles de lectura mediante el estudio de la obra y sus niveles de significación.</li> <li>3. Comprender el texto literario poético desde sus elementos constitutivos</li> </ol>
Historiografía literaria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicación de los contextos y génesis de las obras literarias</li> <li>2. Análisis de similitudes genéricas temáticas o estilísticas de las diferentes obras y sus discursos sociales a través de las voces narrativas</li> <li>3. Lectura de textos referidos al tema</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajo escrito</li> <li>2. Conversatorio</li> <li>3. Socialización</li> <li>4. Análisis de cine de época</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y analizar los rasgos propios del texto narrativo</li> <li>2. Comprender características o diferencias de la obra literaria según su génesis y contextos</li> <li>3. Entender el cine como un lenguaje y una narrativa con su propia gramática</li> </ol>
Pragmática (subcompetencias asociadas a la competencia comunicativa)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicación de los conceptos fundamentales</li> <li>2. Lectura de textos referentes al tema</li> <li>3. Ejercicios de aplicación y socialización</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taller de análisis de subcompetencias aplicadas a textos literarios</li> <li>2. Parcial</li> <li>3. Trabajo escrito</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar el tipo de subcompetencias que prevalecen en los textos</li> <li>2. Determinar las relaciones que tienen las subcompetencias con los posibles sentidos del texto</li> <li>3. Desarrollar un nivel de escritura que permita construir textos a partir de la visualización de las subcompetencias.</li> </ol>

## La práctica evaluativa en el Núcleo de Literatura: la percepción de los estudiantes

Luego de reflexionar sobre las prácticas evaluativas en el campo literario, tanto desde su concepción teórica como práctica, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lite-


ratura, el Núcleo de Literatura se propuso la tarea de indagar sobre la concepción que tienen los estudiantes de la evaluación en los cursos de literatura de la licenciatura. Para este grupo académico es fundamental detectar la manera como los estudiantes perciben sus prácticas evaluativas, también identificar los imaginarios y las percepciones que tienen ellos sobre la evaluación que implementan sus profesores del campo literario.

Con este propósito, los profesores del núcleo inician la discusión sobre cuál instrumento es el más adecuado para la recopilación de información sobre el tema de la evaluación. Algunos consideraban que el debate en clase es la mejor opción, pues de esta forma se conocerían de viva voz las ideas, las dudas, las imprecisiones, los imaginarios o las concepciones de los estudiantes sobre el tema; sin embargo, la dificultad de esta herramienta radica en la complejidad para recoger la información una vez terminado el debate o discusión y con ello la sistematización de todos los insumos que resulten.

Dada la dificultad anterior, el núcleo, luego de pensar en varias herramientas que contribuyan a una

eficiente recopilación de la información suministrada por los estudiantes, optó por la formulación de una encuesta que recogiera puntos centrales y pertinentes sobre el tema objeto de estudio. En este sentido, se comenzó la construcción colectiva de dicha encuesta, construcción que luego de varias discusiones llevó al planteamiento de siete preguntas claves, en las cuales se indaga por la evaluación conforme a varias perspectivas: desde los imaginarios de los estudiantes, desde las prácticas reales de los profesores, los instrumentos empleados para tal fin, de la eficacia o no de estos instrumentos en los profesos de formación y desde propuestas originales de los mismos estudiantes para pensar en la práctica evaluativa en los cursos de literatura.

### Encuesta sobre el componente evaluativo

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA 1803</p>	<p>FACULTAD DE EDUCACIÓN FACULTAD DE COMUNICACIONES LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div> <p>Formato 001 Núcleo de Literatura</p>					
	<p>ENCUESTA SOBRE EL COMPONENTE EVALUATIVO</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>DD</td> <td>MM</td> <td>AA</td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>	DD	MM	AA		
DD	MM	AA					
<p>Respetado estudiante: El Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana ha venido reflexionando sobre las prácticas evaluativas de los cursos de literatura con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, se propuso estudiar las prácticas evaluativas de los profesores, así como la concepción que como estudiantes de la licenciatura tienen de ellas. En pos de este objetivo, comedidamente le pedimos responder a las siguientes preguntas.</p>							
<p><b>Datos generales</b></p> <p>Fecha aplicación de la encuesta: D ___ M ___ A ___</p> <p><b>Lugar de aplicación</b> Aula: _____ Curso: _____ Semestre: _____</p>							
<p>1. ¿Considera que la evaluación tiene incidencia en su formación profesional? Si la respuesta es afirmativa ¿en qué medida lo es? Puede dar un ejemplo</p>							
<p>2. ¿Piensa que las prácticas evaluativas se ven mediadas por los imaginarios sobre evaluación y prácticas evaluativas tanto de docentes como de estudiantes? ¿De qué manera?</p>							
<p>3. ¿Cree que la evaluación se adecúa a las temáticas consignadas en los programas de curso que se presentan al inicio de cada semestre académico?</p>							
<p>4. ¿Existen políticas claras del profesor de literatura acerca de las maneras en que se evalúa los cursos de literatura? Es decir, ¿los profesores de literatura plantean y dejan claros los criterios o parámetros de evaluación antes de llevarla a cabo?</p>							
<p>5. De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles prácticas evaluativas (test, quiz, parcial, examen final, exposición estructurada, exposición libre, creación artística, taller o trabajo escrito) contribuyen de mejor manera en su proceso de formación?</p>							
<p>6. Describa brevemente una o dos experiencias evaluativas en literatura que hayan sido significativas en su proceso formativo</p>							
<p>7. Si pudiera proponer una práctica evaluativa en los cursos de literatura, ¿cuál propondría? Sustente su sugerencia</p>							

La anterior encuesta se aplicó de manera aleatoria en doce cursos del saber literario de los dos planes de estudios vigentes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana.<sup>8</sup> Asimismo, la selección de cursos obedeció al criterio de mínimo un curso por semestre, de tal forma que se pudieran cubrir los diez semestres de la licenciatura, especialmente de la versión 02 del plan de estudios, pues es la versión que más estudiantes tiene matriculados hasta este momento. En este sentido, la encuesta se pudo aplicar a un variado y significativo número de estudiantes del programa, 142 en total, de todos los semestres, y de la mayoría de los cursos del saber literario del mencionado programa. Días previos a la aplicación de la encuesta, los profesores titulares de los cursos iniciaron una sensibilización sobre el tema en discusión y de la importancia que los estudiantes se comprometían con la aplicación de los interrogantes de la encuesta, toda vez que con los aportes de ellos el núcleo entraría a replantear su postura evaluativa y a trazar otra con nuevos horizontes que contribuyeran al mejoramiento de las prácticas evaluativas en los cursos del saber literario.

Una vez aplicada la encuesta, se realizó la sistematización de la misma, que consistió específicamente en crear líneas de sentido con las respuestas generadas por los estudiantes que agruparán de forma cuantitativa las constantes y las divergencias encontradas. En ese sentido, se tuvo, por ejemplo, frente al primer interrogante, respuestas en una misma dirección, pues el 96% de los encuestados considera que la evaluación de los procesos formativos en el campo literario es de gran importancia en su formación académica porque, entre otros argumentos, les permite identificar las falencias y fortalezas frente a los objetos de estudio, con el objetivo de mejorar, afinar o mantener los niveles alcanzados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en cambio, el 4% restante considera lo contrario, es decir, que la evaluación no aporta nada en su proceso de formación. Se tiene entonces la primera constante de la encuesta, la de considerar el componente evaluativo como aspecto fundamental de los procesos académicos que se viven en el área de literatura, tal cual lo consideran los profesores del núcleo, y que quedó reflejado en el apartado anterior de este texto.

Frente a la pregunta de los imaginarios en evaluación, la mayoría de estudiantes también coinciden en afirmar que sí se generan muchos imaginarios en las prácticas evaluativas, tanto de parte del docente como de ellos mismos. Al respecto, dicen que es errado que el maestro evalúe lo mismo semestre tras semestre, o que la evaluación dé cuenta de manera efectiva de cuánto sabe un estudiante, o incluso que no se puede utilizar la evaluación como instrumento de poder. En estas respuestas se observa una actitud crítica por parte de los estudiantes, fundada en las experiencias positivas y negativas que han tenido en los procesos evaluativos en la licenciatura y en los mismos imaginarios que se construyen y que, a la postre, dejan ver algunas inconformidades o insatisfacciones. Frente a estas respuestas, los profesores del núcleo consideran que todavía se requiere mucho tiempo para que estos y otros imaginarios se puedan transformar en verdaderas vivencias sustanciales de la evaluación en los procesos de formación en la Universidad, y que para ello los profesores cumplen un papel protagónico, no solo porque propician las prácticas evaluativas de algún objeto de conocimiento, sino también porque con nuestro discurso y práctica docente podemos sensibilizar sobre esta temática y crear conciencia del papel protagónico que tienen los procesos evaluativos en la formación de todo sujeto de conocimiento.

Por otro lado, las respuestas a las preguntas 3 y 4 de la mencionada encuesta dejan ver que en la mayoría de los casos los estudiantes consideran que la evaluación sí se adecúa a las temáticas consignadas en los programas y que igualmente existen políticas y parámetros claros por parte del profesor para afrontar los procesos evaluativos. Muy pocos responden de manera contraria, lo cual deja ver un porcentaje mínimo de estudiantes inconformes frente a las mencionadas preguntas, por la mayoría vistas con beneplácito, dada la coherencia entre los contenidos y la evaluación con las políticas evaluativas del profesor. En esta perspectiva, el núcleo considera que se han hecho ajustes importantes en el componente evaluativo de los programas de curso; sin embargo, es importante que dichos ajustes encuentren en el aula de clase su razón de ser, es decir, que haya una verdadera transformación de las prácticas evaluativas en la escena escolar, y no solo desde la escritura en el programa de curso.

8 De los doce cursos elegidos para la encuesta, dos pertenecen a la versión 03 del plan de estudios de la licenciatura, la cual comenzó a regir a partir del primer semestre académico de 2011; son ellos: 1) Introducción a la Literatura, 2) Tensiones y Rupturas en el Estudio del Texto Literario. Los otros diez cursos pertenecen a la versión 02 del plan de estudios del mismo programa, la cual tuvo la última admisión en el segundo semestre académico de 2010: Literatura infantil, Literatura y Estética, Géneros Literarios I: Ensayo, Géneros Literarios III: Teatro, Géneros Literarios IV: Cuento, Literatura Española, Literatura Europea, Literatura Colombiana, Seminario Temático y Seminario de Autores.

Finalmente, las últimas tres preguntas de la encuesta abordan las prácticas evaluativas que los estudiantes consideran más pertinentes para el proceso de formación literaria, o aquellas prácticas evaluativas vivenciadas como significativas, o prácticas evaluativas que consideran se deben proponer para los cursos de literatura. En esta línea, resulta muy interesante observar que un porcentaje alto de estudiantes reivindica la práctica de la exposición como una forma ideal para la evaluación de los procesos académicos en la licenciatura. Lo anterior se evidencia al ser considerada como una práctica pertinente, significativa, y que sugiere en los cursos asuntos centrales de las mencionadas preguntas. Le siguen en orden de preferencia prácticas evaluativas como los ensayos, la creación artística, los talleres, los conversatorios y los parciales. En un orden menor aparecen prácticas como el test, el quiz, la representación escénica y la planeación de clases y proyectos de investigación.

En síntesis, los resultados de la mencionada encuesta arrojó información indispensable para repensar las prácticas evaluativas del núcleo en todo sentido, es decir, desde la escritura de los programas, los acuerdos sobre evaluación que se establecen con los estudiantes, hasta el momento mismo de las prácticas evaluativas dentro y fuera del aula de clase. Asimismo, fueron objeto de reflexión los instrumentos y las prácticas evaluativas que el núcleo pone en escena para hacer de la evaluación una verdadera herramienta de aprendizaje formativo. Muchas de las respuestas de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas constituyen un objeto de discusión y reflexión en el Núcleo de Literatura, con el objetivo de constituir una formación literaria con sentido, llena de contenidos pertinentes de acuerdo al plan de transformación curricular, con teorías y metodologías acordes al objeto de estudio abordado y al nivel de formación de cada estudiante y con prácticas evaluativas que se correspondan verdaderamente con una formación literaria para la vida y para asumir los retos de la sociedad del conocimiento.

## Conclusiones

Para el Núcleo de Literatura, la evaluación no debe ser entendida como una práctica de relaciones verticales, dado que el “evaluado” desempeña un papel fundamental en este proceso en tanto puede hacer un seguimiento consciente de sus logros y dificultades (se puede hablar aquí del concepto de metacognición) y, al mismo tiempo, proponer alternativas para cualificar

el programa y las estrategias propuestas para guiar un curso. En el área de literatura esta idea es relevante en la medida en que el trabajo con el texto artístico implica el contacto de subjetividades y de sensibilidades; así, la evaluación se torna en una práctica de relaciones horizontales, en una especie de diálogo en que el profesor y el estudiante ponen en práctica una serie de competencias y habilidades a partir de las cuales pueden hacerse una idea del estado de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, es necesario que la licenciatura mantenga abiertos los debates sobre evaluación no solo en el Núcleo de Literatura, sino en todos sus núcleos, de tal forma que con la participación de administradores, profesores y estudiantes se avance en el rediseño constante de las perspectivas conceptuales y metodológicas sobre la evaluación de los saberes didáctico, pedagógico, lingüístico y literario que se generan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, con el objetivo de promover la discusión participativa de los diferentes actores y generar un proceso formativo en evaluación acorde a los horizontes de sentido de la ciencia y la cultura, del plan de estudios de la licenciatura y de los actores del sistema educativo universitario.

Por último, la evaluación en literatura requiere unas reflexiones especiales, no solo por tratarse de un área dentro del campo de las humanidades, sino también por las particularidades propias de los objetos de estudio y de los sujetos de formación. Formar en el estudio de la literatura no es, como pueden pensar muchos, solo leer textos literarios. La formación en literatura aboga por una profunda reflexión sobre el texto en cuanto texto, la dimensión poética e ideológica del texto literario, una rigurosa mirada del lenguaje como objeto de estudio y como escenario en que se aborda el fenómeno literario, en fin, un tratamiento cuidadoso sobre los distintos elementos acerca de los cuales las teorías literarias del siglo XX han llamado la atención. ¿Qué se evalúa entonces en literatura? No se evalúa el número de libros leídos por el estudiante, sino su capacidad para acercarse al texto literario, el reconocimiento de ciertas herramientas que le permiten ver más allá del texto y encontrarse con él a través de los sentidos y de la razón.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y CAICEDO OBANDO, Lilian Lucía (2005). *La evaluación: ¿objetiva o construida?* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

COMITÉ DE CARRERA LICENCIATURA EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA (2010). *Propuesta de transformación curricular*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

NÚCLEO DE LITERATURA (2008). «El lugar de la literatura en la formación del licenciado en Huma-

nidades, Lengua Castellana». En: *Lingüística y Literatura*, N.º 53, enero-junio, pp. 89-112. Medellín: Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

SALINAS SALAZAR, Marta Lorena (2006). «La evaluación educativa una práctica para reconfigurar». En: *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria*, pp. 56-65. Medellín: Facultad de Educación, Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 06-06-2012 Aprobado el 02-17-2013